

SANDRA GARBARINO CHRISTIAN DEGACHE



INTERCOMPRÉHENSION EN RÉSEAU

SCÉNARIOS, MÉDIATIONS,
ÉVALUATIONS



INTERCOMPRÉHENSION EN RÉSEAU
SCÉNARIOS, MÉDIATIONS, ÉVALUATIONS

SANDRA GARBARINO CHRISTIAN DEGACHE

INTERCOMPRÉHENSION EN RÉSEAU

SCÉNARIOS, MÉDIATIONS, ÉVALUATIONS



Titre : Intercompréhension en réseau. Scénarios, médiations, évaluations

Directeurs scientifiques : Sandra Garbarino, Christian Degache

Année : 2015- Rééd. 2018

Éditeur : CRTT

Conception graphique : Eva Francescutto, Sandra Garbarino

Rédaction : Eva Francescutto, Sandra Garbarino

ISBN : 978-2-9533061-1-8

UNIVERSITÉ
LUMIÈRE
LYON 2
UNIVERSITÉ DE LYON



 miriadi
Mutualisation et innovation pour un Réseau
de l'Intercompréhension à Distance

EAC
EA
Agence exécutive
"Éducation, audiovisuel et culture"

 Éducation et formation
tout au long de la vie

SOMMAIRE

Sommaire.....	9
Introduction - Construire les réseaux de l'intercompréhension en ligne : _scénarios, médiations, évaluations	11
Regard sociolinguistique sur l'Intercompréhension entre langues différentes : enjeux théoriques et pistes sociodidactiques.....	28
PREMIÈRE PARTIE – LES SCÉNARIOS DE L'INTERCOMPRÉHENSION	
Quels scénarios pour pratiquer l'intercompréhension interactive ?_Entre double mise en abyme, vertige et effectif réduit, l'analyse itérative et contextualisée d'une session spécifique de formation	39
Galapro França-Brasil 2013 : analyse de la construction d'un scénario pour un public d'élèves non étudiants	77
Un scénario pédagogique ludique pour le développement de compétences plurilingues	101
Costruire competenze plurilinguistiche attraverso il co-apprendimento e l'approccio riflessivo: uno studio pilota negli USA	113
L'Intercompréhension dans le monde arabe : description d'une expérience didactique exploratoire à l'Université Paris-Sorbonne Abou Dhabi	127
Intercompreensão e interculturalidade: entre discursos competentes e outras falas	141
Vers une lecture multilingue et interculturelle de la presse en ligne.....	153
Nouveaux publics, nouveaux scénarios	163
Les scénarios pour l'Intercompréhension en réseau : définitions, expériences et enjeux.....	171
DEUXIÈME PARTIE – LA MÉDIATION EN INTERCOMPRÉHENSION	
Processi di intercomunicazione tra parlanti di lingue affini: analisi di sequenze metalinguistiche	187
Intercompréhension <i>in praesentia</i> : la reformulation dans une troisième langue comme <i>repair</i> au cours d'une rencontre en langues romanes	199
Les approches plurielles et la psychotypologie des apprenants	215
Intercompréhension et évaluation formative : quelles médiations développer dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE professionnel ?	227
Regard didactique sur les stratégies cognitives et métacognitives en situation de lecture intercompréhensive	241
Intercompréhension entre langues apparentées et expression théâtrale : médiations au service d'une pédagogie de la concentration et d'un apprendre à apprendre ensemble	253
Le conte africain à la croisée des médiations interculturelles et plurilinguistiques : étude réalisée auprès des élèves de cinquième au Cameroun	269
Modelling Plurilingual Processing in Intercomprehension.....	279
La médiation en Intercompréhension : pédagogie entre locuteurs et entre langues et cultures	285
TROISIÈME PARTIE – L'ÉVALUATION EN INTERCOMPRÉHENSION	
Interkomprehension: evaluieren, bewerten, messen	291
Qu'est-ce que l'Intercompréhension ? Représentations des professeurs de langue en formation continue dans le cadre du projet Galapro	305
Construire une progression pour l'Intercompréhension.....	323
Intercompréhension des langues dans la Caraïbe : bilan, évaluation et propositions	333
L'évaluation de l'Intercompréhension : problématiques, expériences et perspectives	345

Introduction

Construire les réseaux de l'intercompréhension en ligne : scénarios, médiations, évaluations

Sandra GARBARINO¹, Christian DEGACHE²,

¹ Université Lumière Lyon 2 – CRTT EA 4162

² Université Grenoble Alpes / Universidade Federal de Minas Gerais – LIDILEM
sandra.garbarino@univ-lyon2.fr, christian.degache@univ-grenoble-alpes.fr

There are these two young fish swimming along and they happen to meet an older fish swimming the other way, who nods at them and says “Morning, boys. How's the water?” And the two young fish swim on for a bit, and then eventually one of them looks over at the other and goes “What the hell is water?” (D. Foster Wallace, 2005)

Certes, ma famille est une famille plurilingue. Ma femme parle espagnol, l'espagnol de Buenos Aires ; ma fille, qui a huit ans, va à école publique du quartier, elle parle français, le parisien d'une école publique, populaire. Moi je parle toujours italien, mais un italien un peu réduit, un italien basique, pour être sûr qu'on me comprenne. La femme qui vient faire le ménage le matin parle portugais et ne parle rien d'autre que le portugais, langue que personne parmi nous ne parle... (I. Calvino, février 1974, notre traduction)

Comme les poissons dont parlait D. Forster Wallace au début de son célèbre discours au Kenyon College de 2005¹ que nous avons mis en exergue, nous nageons dans des eaux plurilingues, au milieu de l'intercompréhension, mais nous n'en sommes pas conscients. Ainsi, de manière semblable aux anciens explorateurs, nous faisons l'expérience de cette pratique lors de nos voyages dans des pays dont nous ne « parlons » pas la langue ou dans des pays de frontière (Ronjat, 1913 ; Capucho, 2008 ; Grin, 2008 ; Blanche-Benveniste, 2008), mais aussi dans notre vie quotidienne, dans nos villes et villages, aujourd'hui multiculturels et multiethniques et confrontés, entre autres, à l'arrivée de migrants. Si nous définissons la notion au sens large (Degache et Garbarino, 2017: 9-10), nous baignons dans les eaux de l'intercompréhension, depuis toujours et à tout moment de notre vie, mais sans savoir que ce que nous faisons porte un nom et que nous pouvons apprendre à systématiser et mieux exploiter cette pratique.

Si nous regardons de près quelques cas de figure, nous nous surprendrons peut-être de découvrir que l'on fait déjà de l'intercompréhension à l'école. Ici, par exemple, les élèves et les maîtresses sont confrontés régulièrement à des enfants d'autres nationalités ou à des primo-arrivants allophones qui, sans hésitation, pratiquent les principales stratégies d'intercompréhension de manière tout à fait naturelle et spontanée pour se faire comprendre. Lors de ces échanges ils utilisent ces « habiletés sémiotiques latentes que sait mobiliser, plus ou moins bien, tout sujet parlant quand il migre d'un espace linguistique à un autre » (Tyvaert, 2008 : 274).

¹ Cités par R. Da Silva et repris par E. Sanchez Albarracin dans cet ouvrage.

On pratique également l'intercompréhension spontanément à l'Université où, depuis plus de trente ans (1987-2018) des millions d'étudiants de la « génération Erasmus » provenant du monde entier, nous apportent leurs cultures, leurs savoirs et leurs différentes langues. On peut parfois aussi utiliser l'intercompréhension en famille, à la maison. Comme le prouve la citation d'I. Calvino placée en exergue, dans certains foyers cette modalité de communication exolingue est une pratique habituelle et ceci non seulement aujourd'hui, dans le nouveau millénaire, époque de « mondialisation ». La famille Calvino, une famille cosmopolite, l'employait déjà il y a quarante ans. Dans cette interview, l'auteur italien affirme appliquer, de fait, une des stratégies que nous enseignons aujourd'hui à nos apprenants et que F. Capucho qualifie d'« interproduction » : le recours à une langue transparente, pour l'écrivain « une langue simplifiée et basique ». Cet idiolecte réservé au cadre familial et très proche de la langue utilisée en situation d'intercompréhension était sans doute une évolution de l'*italiano concreto e preciso* (Calvino, 1999 :153) que l'auteur prônait dans ses essais et écrits sur la langue et qui ont fait de lui l'un des écrivains italiens les plus lus dans le monde en traduction et en version originale.

Mais cela n'est pas tout. Cette approche nous la pratiquons également souvent dans la rue, dans les magasins ou encore dans les transports en commun, notamment dans les grandes villes où non seulement nos yeux sont captés par des panneaux et affiches contenant des mots en plusieurs langues qui définissent notre paysage linguistique (Gorter, 2008). Depuis toujours, nous côtoyons des personnes de nationalités très différentes :

[c'est] un peu une Babel mais qui correspond aussi à la Babel qui est celle qu'on entend en allant dans le métro, ou au bar ou dans la rue. Parce que ce n'est pas qu'on entende l'argot de Céline ou de Queneau. Désormais le prolétariat parisien est en partie espagnol, en plus large partie portugais, et plus encore de l'Afrique du nord ou de l'Afrique noire. (I. Calvino, février 1974)

Encore une fois I. Calvino nous surprend en décrivant un panorama social et linguistique que nous vivons aujourd'hui dans nos villes et villages et qu'il avait, lui, observateur attentif et averti, déjà remarqué dans la ville de Paris il y a plus de quarante ans.

Ainsi, tous les jours, sans nous apercevoir de ce que nous mettons en pratique, nous nous exerçons à l'intercompréhension en dialoguant avec d'autres personnes à l'oral (la famille, les amis, les gens qui nous entourent, les touristes perdus qui demandent des renseignements) ou en regardant de films (R. Silva, dans cet ouvrage) ou des émissions télévisées : en Italie il n'est pas rare d'écouter des dialogues entre des sportifs – le plus souvent espagnols – et des journalistes qui ne traduisent plus les interviews des hispanophones (serait-ce pour des raisons économiques ?).

Mais aussi, dans notre société à forte tradition écrite (Castagne, 2007), il nous arrive de temps en temps de pratiquer l'intercompréhension en lisant des livres, des textes spécialisés d'un domaine qui concerne notre travail ou nos études, des journaux, des contrats, des législations ou tout simplement les notices des produits que nous achetons. Comme l'a remarqué un étudiant d'un cours d'intercompréhension :

J'ai déjà lu ce qui est marqué au **dos des briques de jus de fruits ou de désodorisants** par exemple (c'est en général marqué **en hollandais**). Je lis donc chaque notice en hollandais. (Garbarino, 2015)

Les stratégies de l'intercompréhension nous les adoptons encore, inconsciemment, et souvent, quand nous surfons sur la toile (Escudé & Janin, 2010 : 48), notamment sur des pages web rédigées en langues étrangères. Et là non seulement nous faisons de l'intercompréhension mais nous en faisons de plus en plus en langues romanes. Comme le remarque Anna Queré, en reformulant les mots de L.J. Calvet et M. Oustinoff (2016 : 19) :

Si l'anglais était la langue utilisée sur le Web à 90 % il y a dix ans, le taux a dégringolé à 30% aujourd'hui. [...] Le constat est sans appel : même si l'anglais reste une langue « hypercentrale », un multilinguisme très dynamique se développe à l'heure actuelle, langues romanes en tête. Car celles-ci bénéficient d'un précieux outil : l'intercompréhension est possible, surtout à l'écrit.²

Et enfin, dans ce nouveau millénaire qui nous amène à rencontrer les autres et partager nos expériences et émotions via les réseaux sociaux, dans notre vie quotidienne – qui nous met tous en relation en nous permettant non seulement de nous rencontrer physiquement mais aussi, de plus en plus souvent, de nous connaître et retrouver « virtuellement », grâce aux technologies de l'information et de la communication – nos « autres » à nous sont des personnes qui peuvent vivre à côté de chez nous mais également n'importe où dans le monde. Or, ces personnes que nous retrouvons sur Internet sont des gens dont nous sommes conscients de l'existence et pour lesquels nous avons parfois des représentations³, mais dont nous n'appréhendons la vraie réalité qu'au moment où nous entrons en contact « direct » avec eux. Ce contact s'établit par le biais des technologies dites de communication et donne lieu à une activité qui implique en soi la communication avec l'autre, et par conséquent la découverte de l'autre, de son milieu, de sa culture et de sa langue.

Afin qu'elle soit « acceptable » (cf. Blanchet dans ce même ouvrage) et ressentie comme positive, cette découverte de l'altérité peut être accompagnée et médiée par des enseignants-tuteurs ; elle peut donc – et parfois sans doute elle devrait – être accompagnée par une démarche pédagogique pour avoir ensuite des effets bénéfiques sur l'acceptation de ce qu'est vraiment l'autre, de son univers, de sa langue, de sa culture.

La découverte et rencontre de ces autres qui parlent souvent une langue faisant partie de la même famille (dans notre cas, les langues romanes), est aujourd'hui possible grâce à des plateformes de formation à l'intercompréhension en ligne. Cette découverte « accompagnée » pourrait amener les nouvelles générations à comprendre ce que c'est que cette « eau » dans laquelle nous nageons tous les jours et que nous n'arrivons cependant pas tous à voir. Car la perception de cette « eau » n'est pas impossible pour tout le monde.

Comme le vieux poisson qui rencontre les deux jeunes, les chercheurs travaillant dans le domaine de la didactique de des approches plurielles et de l'intercompréhension savent très bien ce que c'est que cet élément dans lequel nous vivons et ils l'affirment depuis désormais presque un tiers de siècle, depuis les premières recherches effectuées par Louise Dabène (1991) et Claire Blanche-Benveniste (1997). Grâce à elles et aux chercheurs qui se sont formés au sein de leurs projets et laboratoires ou qui ont croisé leurs chemins, en l'espace d'une génération, l'intercompréhension s'est finalement installée dans le domaine de la recherche en didactique des langues (Coste, 2011) et a trouvé ses lettres de noblesse, notamment dans le cadre des *approches plurielles* (Candelier, 2008 ; Candelier et Castellotti, 2013).

Les institutions européennes sont conscientes de ce que c'est que cette « eau » à leur tour : la compréhension réciproque des citoyens européens est au cœur de nombreuses initiatives nationales et internationales. Ainsi, divers financements ont été accordés et le sont encore à ces fins. En finançant les projets tels que Galatea (1996-1999) et Eurom 4 (années 1990) l'Union européenne a permis le lancement des premières expériences d'apprentissage de la lecture et compréhension de langues de la même famille (romane) non connues auparavant. Avec les projets Galanet (2001-2004) et Galapro (2008-2010), elle a soutenu les formations à l'intercompréhension en langues romanes en ligne. Avec le projet Lingalog, c'est l'Université de Lyon qui a investi dans la création d'un site web, un wiki destiné en partie à l'intercompréhension.

² Anna Quéré, <https://www.scienceshumaines.com>, 7 avril 2017

³ « A l'intérieur du cadre défini par les images qu'ont les sujets des langues en contact, du pays dans lequel on les parle et des locuteurs qui en font usage, se construisent également des représentations des systèmes linguistiques, de leurs fonctionnements respectifs, de leurs probables ressemblances ou différences et des relations qu'ils peuvent entretenir » (Castellotti & Moore, 2002 : 13).

Ces trois plateformes, pionnières en matière d'apprentissage par tâches, en interaction et en ligne, existent depuis de nombreuses années. La première (www.galanet.eu) – qui a aujourd'hui officiellement terminé son activité après environ quinze ans de service ininterrompu – a mis en relation plus de six mille étudiants d'Universités et Lycées situés dans une vingtaine de pays (Degache, 2017 : 183) et leur a permis d'échanger et de se connaître, en ligne, tout en se formant à l'intercompréhension entre langues parentes. La deuxième (www.galapro.eu/sessions) a formé des formateurs, enseignants de langues et d'autres disciplines, à la didactique de l'intercompréhension en ligne en raison d'une à deux sessions par an, entre 2008 et 2015). La troisième (www.lingalog.net) fournit un wiki et des forums aux enseignants de langues et propose des espaces personnalisables où les enseignants peuvent recenser des ressources pour les langues, afficher leurs programmes et contenus des cours, et ainsi de suite. Ayant déjà pu décrire les scénarios des formations se déroulant sur les plateformes Galanet et Lingalog dans d'autres contextes (Garbarino & Frontini, 2017) et le scénario et activités de Galapro ayant été présentés par d'autres collègues (entre autres Araújo e Sá, 2010 et Araújo e Sá & Melo dans ce même ouvrage), nous nous contenterons de les avoir passés en revue pour aboutir à leur cadet, le projet qui justifie ce recueil de recherches : « MIRIADI – Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'intercompréhension à distance »⁴.

Avec le financement de MIRIADI (2012-2015), l'Agence exécutive pour la culture, l'éducation et l'audiovisuel de l'Union européenne a permis au groupe de partenaires impliqués dans le projet de créer un véritable portail évolutif pour l'intercompréhension en ligne, développé à partir de logiciels libres. Depuis sa création, ce portail réunit le réseau des partenaires engagés dans l'apprentissage de l'intercompréhension en ligne et contient un espace de formation, des ressources pour les formations, deux référentiels de compétences destinés aux enseignants et toutes les publications du réseau, y compris les rapports des activités d'insertion curriculaire de cette future discipline. Ce projet triennal s'est également donné pour objectif de garantir la pérennisation des formations et du réseau. Ainsi il a constitué une association, l'APICAD, qui gère la plateforme, est investie dans des projets européens et opère pour élargir le réseau des partenaires.

Toujours dans le cadre du projet, notamment à partir de la 2^e année, nous avons conçu et réalisé ce livre, publié dans le cadre des « Travaux du CRTT » (Centre de Recherche en Terminologie et Traduction). Celui-ci rassemble une sélection d'articles issus de communications présentées au Colloque « IC2014. *Intercompréhension en réseau : scénarios, médiations, évaluations* », lui-même un « livrable » du projet. Ainsi, par la même approche qui avait animé cet événement ayant eu lieu en juin 2014 à l'Université Lyon 2 – et qui avait pour but, entre autres, l'extension du réseau de partenaires travaillant à l'enseignement de l'intercompréhension en ligne et la présentation des recherches du réseau de partenaires – ce recueil expose les recherches d'une partie des membres du projet international et les met en résonance avec celles d'autres chercheurs extérieurs au partenariat

⁴ MIRIADI: Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance ; projet triennal (2012-2015) financé par l'Agence Exécutive Education, Audiovisuel et Culture (EACEA) de l'Union Européenne, dans le cadre du Programme Transversal KA2, Projet N°531186-LLP-1-2012-1-FR-KA2-KA2NW, <http://www.miriadi.net>. Ce projet européen a rassemblé une quarantaine de partenaires :

19 dans la candidature: Université Lumière Lyon 2 (coordinatrice), France ; Universidade de Aveiro, Portugal, Universitat Autònoma de Barcelona, Espagne ; Università di Cassino e del Lazio meridionale, Italie ; Justus Liebig Universität Gießen, Allemagne ; Université Grenoble Alpes, France ; Université Al.I.Cuza, Iasi, Roumanie ; Università degli Studi di Macerata, Italie; Universidad Complutense de Madrid, Espagne ; Université de Mons, Belgique ; Universidad de Salamanca, Espagne ; Università del Salento, Italie ; Université de Strasbourg, France ; UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Espagne ; Università Ca' Foscari Venezia, Italie ; Lycée Benjamin Franklin, Aury, France; Liceo Linguistico di Stato "Giovanni Falcone", Bergame, Italie; Association Mondes Parallèles, Marseille, France ; Le Groupement d'Écoles Martinho Árias – Soure, Portugal.

18 associés: Projet Innovalangues, Grenoble ; Università di Corsica; Association Res Libera; Instituto Superior Curuzu Cuatiá, Argentine ; Association ACYAC –BPR, Argentine ; Universitat de Barcelona ; Universidade de Brasília, Brésil ; Universidade de São Paulo, Brésil ; Universidad Playa Ancha, Chili ; Universidade Federal do Paraná ; University of Mauritius ; Instituto de Educación Secundaria (Hellin) ; Universidad Nacional de Córdoba, Argentine ; Universidad Estadual de Campinas, Brésil ; Universidad Ricardo Palma, Pérou ; Fatec de São Paulo ; Universidad Nacional de Rio Cuarto, Argentine ; Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brésil.

mais travaillant sur des thématiques afférentes à l'intercompréhension en réseau.

Pour les partenaires du projet MIRIADI, l'« intercompréhension en réseau » est conçue comme une pratique de communication et/ou d'apprentissage qui implique :

- l'utilisation voulue et globalement concertée d'au moins deux langues sinon davantage - ces langues pouvant tout aussi bien appartenir à la même famille linguistique (forme d'intercompréhension inhérente) ou non (forme d'intercompréhension acquise);
- une phase d'interaction en ligne sur Internet, cette phase pouvant tout aussi bien être incluse dans un scénario ou ultérieure à une formation scénarisée y préparant.

L'ensemble des travaux réunis dans le présent volume souhaite illustrer comment les concepts décrits ci-dessus ont été élaborés et mis en pratique par les membres du projet Miriadi et par les chercheurs ne faisant pas partie du projet. Le résultat de ce travail est un dialogue cohérent et articulé qui prend en compte trois dimensions fondamentales de la formation à l'intercompréhension : la dimension des scénarios, celle de la médiation et celle de l'évaluation.

La notion de **scénario**, avec sa dimension nécessairement chronologique, est de première importance dans la formation à l'intercompréhension en réseau : scénario de communication, scénario d'assistance ou d'encadrement tutoral, scénario de réalisation de la tâche, scénario de collaboration... On a désormais coutume de retrouver cette notion associée à un grand nombre de termes sans être bien certain qu'elle recouvre toujours la même acception. Les articles présentés dans cette section s'emploient à en clarifier la définition avant de livrer leurs analyses autour des effets des scénarios concernés.

La notion de **médiation**, plus souvent associée aux domaines de la traduction et de l'interprétation - deux moyens de médiation par excellence -, est assez négligée dans le contexte de l'intercompréhension. Ici le terme est exprimé avec un "s" parce que cette notion peut prendre plusieurs formes et être observée sous des angles complémentaires, comme en témoignent les textes réunis sous cette section.

L'**évaluation** en intercompréhension est un objet d'étude qui demande de plus en plus d'attention. Les différents travaux présentés permettent d'une part de réfléchir sur les modes d'évaluation en intercompréhension (évaluation des acquis, de la participation, des besoins, des retombées, etc.) et sur les acteurs de cette évaluation (enseignant, pairs ou apprenant lui-même) et d'autre part de présenter des outils de référence permettant une évaluation de qualité des formations à l'intercompréhension, plus en phase avec cette approche que le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), comme le Cadre de référence pour les approches plurielles (CARAP) et tout autre référentiel de l'apprentissage de l'intercompréhension à distance.

Pour ouvrir notre réflexion sur les réseaux de l'intercompréhension il nous a paru important de sortir du milieu des didacticiens et de demander à un sociolinguiste de porter son regard sur ce sujet. Ceci afin de « réexaminer la notion d'intercompréhension, d'explicitier les apports théoriques de cette notion, ainsi que de compléter ses fondements et ses enjeux » à travers une approche pluridisciplinaire croisant l'intercompréhension et la sociolinguistique. Ainsi, en partant d'une redéfinition du concept de langue et de frontières linguistiques, et en le rapportant à celui d'intercompréhension (d'habitude utilisée par les linguistes pour établir les limites entre les langues), **Philippe Blanchet** interroge les définitions traditionnelles pour nous expliquer à quel point les langues sont des inventions intellectuelles, socio-politiques, créées pour produire des identités nationales et un sentiment d'appartenance à des États. Il passe ensuite à observer ce qui facilite l'intercompréhension et recense d'une part le rôle vital de la pluralité linguistique « interne » aux langues (qui dessine une sorte de continuum entre plusieurs langues), et d'autre part l'importance du contexte social et culturel partagé (qui constitue la base de l'intercompréhension). En conclusion de son texte, le chercheur nous livre un concept fondamental, celui d'**acceptabilité**.

Par ce terme Ph. Blanchet nous éclaire sur l'importance de l'acceptation de l'altérité de la part de chacun : seulement si nos représentations de l'autre sont ouvertes nous pourrons le comprendre.

Il en découle l'importance de l'éducation aux langues et par les langues pour permettre de faire tomber les frontières – entre les langues, certes, mais d'abord entre les gens.

Les frontières géographiques tombent déjà dans la première partie de cet ouvrage, consacrée aux **scénarios de l'intercompréhension**, qui réunit l'expérience d'enseignantes et enseignants travaillant dans des contextes différents, mais surtout dans des pays et continents différents. Ainsi, de l'Europe où nous avons souvent tendance à arrêter notre regard eurocentrique, nous nous déplaçons au Mexique, en Arabie Saoudite, au Brésil, aux États-Unis pour observer, entre autres, que, si les scénarios changent, le projet politique qui sous-tend la diffusion de l'intercompréhension est souvent le même : la préservation de la diversité dans l'unité.

Le point de départ de nos réflexions sur les scénarios de l'intercompréhension est l'étude de **Christian Degache** qui nous permet de porter notre regard sur deux pays impliqués dans la session de formation de formateurs Galapro « França-Brasil » de 2013, la France et le Brésil. Avant d'observer cette expérience de formation, C. Degache nous plonge au cœur du projet Miriadi en abordant les « scénarios télécollaboratifs en intercompréhension » (STIC). Ce travail – qui a eu pour but de contribuer à la mise au point d'un *générateur de sessions polymorphe* actualisable et modulable, noyau de la création des sessions d'intercompréhension en ligne – décrit les spécificités de ces scénarios et leurs fondements conceptuels et présente un tour d'horizon des scénarios utilisés dans la pratique de l'intercompréhension interactive en contexte didactique. La session franco-brésilienne est ensuite l'occasion de mener une analyse qui permet de mettre en discussion la structure du scénario et de la session elle-même. Ainsi, après avoir dégagé les aspects positifs, les résistances et les difficultés rencontrées par les participants, C. Degache livre une série de recommandations fondamentales pour la réussite d'une session. Parmi celles-ci, mieux définir les aspects temporels (pour que le travail ne devienne pas chronophage), la supervision des tuteurs, les attentes et obligations des formés, la composition des GT, l'articulation entre le scénario et les ressources et, finalement, veiller à la variété des langues dans chaque groupe de travail.

À cette série de remarques issues de l'observation et de la pratique de l'intercompréhension en ligne, fondamentales pour le développement des nouveaux scénarios Miriadi, fait écho le travail de recherche de **Claudine Franchon** qui analyse la construction d'un scénario pour un public enseignant formé à l'intercompréhension et par l'intercompréhension selon le principe de la « double focalisation plurilingue » (Araújo e Sá & Melo Pfeifer, 2010 : 9). Cette recherche – qui souligne entre autres comment l'intercompréhension permet d'acquérir de nouveaux « droits de l'homme-usager-des-langues » (le droit à l'approximation, aux compétences partielles, à l'erreur et autres) – nous amène au cœur de la structure de la plateforme Galapro à la découverte de ses outils, ressources et parcours d'apprentissage (phases, objectifs, activités, produits). Par son travail de définition et de caractérisation du scénario C. Franchon montre comment les membres de son groupe interagissent en réalisant leur travail collaboratif et en même temps comment ces formés ont intériorisé la notion de travail collaboratif en l'appliquant au scénario qu'ils ont eux-mêmes créé en tant que produit de leur formation. Ainsi, en s'appuyant sur les définitions des rôles de Georges (2003), elle découvre que le groupe étudié possède, comme dans la réalité quotidienne, un *animateur*, des *vérificateurs* et un *quêteur*. Concernant la réalisation de la tâche produite par son groupe (GT6 : scénario pour élèves), elle conclut que les activités, les outils, les ressources, l'organisation et toutes les options concernant le scénario de formation conçu visent bien à soutenir et stimuler le travail télécollaboratif ainsi que la présence de plusieurs langues apparentées.

La dimension plurilingue suscitée par la télécollaboration est également mise en valeur dans un autre scénario en ligne, dessiné par **Delphine Chazot** qui rapporte les débuts de son expérience de recherche doctorale finalisée à la création d'un scénario pédagogique ludique basé sur un jeu de détectives. Ce type de scénario n'ayant jamais existé, elle se positionne tout d'abord vis-à-vis du jeu sérieux et observe les caractéristiques de la dimension ludique et les avantages de son intégration dans un contexte de formation. Elle présente ensuite les séquences préconisées pour le déroulement de la formation-jeu, les outils qu'elle envisage pour le déroulement du scénario (entre autres

Facebook) et la méthodologie d'analyse des deux premiers tests à effectuer. Parmi les retombées de cette formation, elle formule l'hypothèse d'une attitude positive, due à l'aspect ludique, et vraisemblablement la pratique de l'alternance codique pour ce qui concerne la dimension linguistique.

Barbara Spinelli nous amène aux États-Unis, un pays où peu d'études existent encore sur la pratique de l'intercompréhension. Par sa recherche de terrain elle nous montre les impacts d'un cours hybride plurilingue à l'intérieur d'une classe multilingue. Tout en partant du principe que, grâce à l'informatique, la compétence de communication embrasse de plus en plus de 'canaux' et de codes et que l'apprenant doit gérer une quantité d'informations de plus en plus ample, elle nous conduit à réfléchir sur les pratiques pédagogiques qui se sont développées dans ce pays à partir des années 1990 : *multiliteracies pedagogy*, *multilingual literacies*, *pluriliteracies practices*. À la lumière de ces changements qui, d'une certaine manière, font ressortir les ressemblances entre le vieux et le nouveau continent – deux mondes qui pour des raisons différentes se voient confrontés au plurilinguisme – elle suggère que les départements de langues doivent se restructurer et revoir leurs offres de formation en prenant en compte le plurilinguisme, la réflexion transculturelle et la capacité à co-agir en langue(s) étrangère(s). Et cela tout en proposant de nouvelles formes et stratégies d'apprentissage (Garcia, 2009) à des apprenants qui sont eux-mêmes plus autonomes au niveau de l'accès aux informations mais qui manquent parfois d'instruments. Ainsi, dans son expérience, conduite dans le cadre d'un cours intensif hybride d'italien niveau A2+ pour des étudiants connaissant au départ au moins une autre langue romane, elle nous permet de voir, par le protocole *think aloud* appliqué à l'écrit (wiki), comment ses apprenants 'rentrent' dans la compréhension d'un texte : en se référant souvent les uns aux stratégies utilisées par les autres, en réfléchissant parallèlement à leur propre potentiel au niveau de la lecture et en construisant ainsi un espace de co-apprentissage. Un espace où plusieurs langues-ponts coexistent et aident à l'apprentissage de l'italien ; un espace dans lequel l'enseignant est un *scaffolder* et les apprenants sont des co-constructeurs de connaissances, des créateurs de significations qui partagent les uns avec les autres leurs propres compétences linguistiques dans un contexte d'apprentissage stimulant et dynamique et qui prend en compte chaque individu.

Nous demeurons dans un pays où l'intercompréhension commence à faire ses premiers pas grâce au témoignage de **Ilham Dupont** et **Omar Colombo** qui relatent une expérience exploratoire en didactique de l'intercompréhension dans le monde arabe, à l'Université Paris-Sorbonne Abou Dhabi. Dans ce territoire qui, comme ils nous l'expliquent, accueille d'innombrables immigrés et où se côtoient l'arabe littéraire (écrit) et les divers arabes dialectaux (oraux), ils ont proposé deux modules semestriels dont un consacré à l'intercompréhension. Leur article expose cette expérience de recherche-action dans laquelle il se sont focalisés d'abord sur l'arabe, en partant des dialectes arabes à l'écrit (en se heurtant au problème des sources écrites en langue dialectale), pour passer ensuite à l'oral (essayant de démolir les aprioris des étudiants) et pour arriver enfin à l'intercompréhension entre l'arabe et l'hébreu. Ici, ce qui ressort, c'est l'étonnement des apprenants vis-à-vis des ressemblances entre les deux langues sémitiques. Ensuite ils ont travaillé sur les langues romanes, à travers des activités en présentiel (lecto-compréhension par des activités type Eurom5) et à distance (interaction en intercompréhension sur la plateforme Galanet). Cette expérience montre que : 1) les étudiants arabophones sans langue romane de référence ressentent une plus grande sensation d'appréhension et ont, par conséquent, beaucoup plus de difficultés de compréhension, notamment à l'oral ; 2) les interférences, positives et négatives, sont également bénéfiques au niveau de l'apprentissage ; 3) l'activité en ligne, effectuée en autonomie totale, a vite découragé les apprenants qui ont fini par ne pas effectuer les tâches prévues pour la participation à la session Galanet. Il y a là une leçon à en tirer pour les futures sessions d'apprentissage en ligne.

Tout en abandonnant la dimension connectée, mais en demeurant dans le cadre des médias, **Regina Da Silva** nous propose une réflexion sur les liens entre intercompréhension et interculturalité qui prend appui sur le potentiel du cinéma. Elle nous fait tout d'abord réfléchir sur

les questions économiques qui sous-tendent le « marché académique » (Ordine, 2013) et transforment l'éducation en « éducation bancaire » (Freire, 1987) et nous met ensuite en garde contre tout discours idéologique : seul l'art nous permet de nous apercevoir de ces « eaux » (Foster Wallace, 2009) interculturelles dans lesquelles nous nageons et qu'on essaye de nous faire oublier, sous prétexte de gommer les différences entre les hommes. Ensuite, afin de vérifier son hypothèse qu'il est possible de partir de l'interculturalité pour aller vers la langue mais que partir de la langue pour arriver aux aspects interculturels est beaucoup plus complexe, R. da Silva analyse trois manuels d'intercompréhension (Eurom 5, Interlat et Inter-Rom). Elle remarque que ceux-ci donnent une vision monolithique et homogène des langues qui n'existe pas dans la réalité en oblitérant ainsi les liens intimes qui existent entre les langues et les cultures. Finalement, pour s'approcher de l'autre de manière interculturelle et sans l'intermédiaire des discours idéologiques, elle propose d'apprendre l'altérité par un scénario ayant pour support le cinéma, une fenêtre ouverte montrant une partie du monde et transmettant des valeurs intraduisibles (Pasolini, 1975). Dans ce média réside, elle en atteste, un antidote contre toute idéologie prétendant affirmer des universalités, correspondances et symétries constantes.

Les moyens de communication sont au cœur d'une autre recherche, celle de **Caroline Venaille**, qui relate une expérience basée sur la presse ayant eu lieu en Italie et s'éloignant légèrement des précédentes par le fait qu'elle propose un scénario d'intercompréhension professionnelle. Le scénario didactique présenté a eu pour but la réalisation d'un atelier de lecture de la presse sur le web dont la tâche finale était l'écriture d'un article multilingue sur le web par des apprentis journalistes italiens. Ce travail, qui a conduit chaque étudiant « à devenir un chercheur plurilingue d'informations », permet à C. Venaille de montrer que les formés découvrent avec étonnement la facilité avec laquelle ils accèdent aux informations dans d'autres langues – qu'ils ne voient presque plus sous l'angle grammatical mais tout simplement en tant que véhicules d'informations – et qu'ils changent d'attitude au cours de la formation : si au départ ils se focalisaient sur les différences entre les langues, ensuite ils se concentrent sur les ressemblances. Le mérite et l'intérêt de cette recherche résident dans le fait qu'elle permet de montrer l'efficacité d'une formation à la recherche et à la lecture multilingue (et interculturelle) sur Internet. Cette formation devrait, selon nous, être proposée à tous les étudiants européens, en particulier à tous les futurs acteurs de la communication, des échanges commerciaux, des relations internationales et aux enseignants de toute discipline.

Dans cette perspective, il faudrait redessiner des scénarios cohérents, flexibles, adaptables et efficaces pour répondre aux changements au niveau des compétences à développer, des objectifs à atteindre et des stratégies d'apprentissage pour les nouveaux publics professionnels (en contexte institutionnel ou de travail).

Tel est l'objectif de la réflexion de **Filomena Capucho** qui nous accompagne à la découverte d'Intermar, un projet axé sur l'intercompréhension, destiné aux professionnels de la marine militaire et marchande et qui a rassemblé 8 pays (PT, ES, FR, BE, RO, FI, LT, LV). Ce projet a eu pour but de donner aux professionnels de la mer, habitués à communiquer en anglais, les instruments pour des échanges efficaces prenant en compte la plus-value du plurilinguisme. Ainsi, en marchant coude à coude avec l'anglais dans une formation de 60h à visée actionnelle, les langues romanes, les langues baltes et le russe ont pu trouver une place pour affirmer leur utilité dans le dialogue interculturel, pour une communication plus efficace et pour l'établissement de bonnes relations humaines. Restent quelques questionnements qui ouvrent de nouvelles perspectives de recherche : comment évaluer sans des référentiels spécifiques à l'intercompréhension ? Comment développer une plateforme efficace pour le contexte naval où l'accès à internet est très surveillé ? Comment créer des possibilités réelles d'interaction entre les sujets de la formation, localisés dans différents pays ? Comment former les enseignants locaux à l'approche axée sur l'intercompréhension afin de multiplier les formations ? Ce sont là des questions qui prouvent que l'intérêt de cet article, bref mais intense, ne réside pas seulement dans ce qu'il démontre mais également dans les interrogations qu'il soulève.

En conclusion de la première partie de ce volume, **Enrique Sanchez Albarracin** nous permet de tracer un premier bilan de l'évolution des scénarios de l'intercompréhension, à travers une synthèse du travail du groupe de partenaires internationaux réunis autour du projet Miriadi et des chercheurs extérieurs à ce réseau présents au colloque IC2014. Son regard de « grand témoin » permet de saisir les grands enjeux de ce début de millénaire pendant lequel nous assistons à « une révolution épistémique majeure » qui est en train de modifier profondément la nature, les conditions et les finalités des apprentissages et de la recherche scientifique. De cela viendrait justement la nécessité de trouver de « nouveaux scénarios » capables de « nous orienter sans nous contraindre, afin de nous permettre réellement d'interagir, de collaborer ou de coopérer » dans une perspective pédagogique et professionnelle axée sur l'intercompréhension, le plus souvent en ligne. Ces scénarios, présentés par les différents chercheurs, se développent en modalités différentes (hybride, en ligne, présentielle), ont des publics différents (universitaire, professionnel, associatif), s'appuient sur des ressources différentes (des manuels, la presse, le cinéma, la poésie, la chanson, les interactions entre pairs) et ont des objectifs variés (la formation linguistique ou aux approches intercompréhensives, la sensibilisation au plurilinguisme et/ou à l'interculturel). Cependant, ils se basent le plus souvent sur un apprentissage actionnel, par tâches, qui lie compétence et interaction dans une approche à la fois « interactionniste et socioconstructiviste » (Séré & Alonso, 2015) et permettent « de réduire les dangers de l'ethnocentrisme ou de l'eurocentrisme », tout en facilitant les « rapprochements culturels » (Chazot ; Dupont & Colombo ; Spinelli ; Venaille dans cet ouvrage). Les suggestions livrées par Enrique Sanchez Albarracin à la fin de sa synthèse sont contenues en cinq verbes : « conserver, améliorer, évoluer, étendre, collaborer ». Il incite à conserver les acquis de l'expérience des acteurs de l'intercompréhension, tout en améliorant la formation des formateurs, la connaissance des enjeux, des contextes et des ressources et en faisant évoluer les plateformes par des adaptations aux évolutions du temps. Tout cela dans la finalité d'étendre cette approche à d'autres familles de langues et d'élargir la collaboration interne et externe au réseau, dans une démarche qu'il qualifie d'énactive (Masciotra, 2008).

La deuxième partie de cet ouvrage est consacrée aux **médiations** que nous observons depuis plusieurs points de vue. Au début de cette partie, **Paola Leone** attire notre attention sur une première expérience de télé-tandem en intercompréhension. Après avoir introduit les principes du télé-tandem plus habituel, qu'elle définit comme « à monolingue alterné », elle démontre que dans cette forme de dialogue endolingue les locuteurs ont tendance à se concentrer sur le message quand ils ont un niveau de compétences élevé (B2-C1) et qu'à l'opposé il se questionnent sur la forme quand le niveau de langue est inférieur (A2-B1). Toutefois, si dans le dialogue monolingue alterné le locuteur natif expert dans la langue de l'autre peut prévoir les difficultés rencontrées par son interlocuteur, dans le télé-tandem en IC les difficultés ne peuvent pas être anticipées (car les deux participants ne connaissent généralement pas suffisamment la langue de l'autre). Ainsi, dans ce dialogue oral – où les problèmes de compréhension sont liés à des concepts et non pas à des mots et où on peut avoir recours au tchat quand l'oral pose problème – on assiste à une vraie co-construction de sens : les interlocuteurs mettent d'abord en lumière ce qui est clair et ensuite ce qui ne l'est pas, en collaborant pour résoudre les problèmes de communication. En conclusion de sa recherche P. Leone formule des recommandations pour la réussite du télé-tandem en IC : des discussions plutôt brèves (30 minutes au lieu d'une heure), l'accompagnement des étudiants dans la recherche des sujets de discussions (semi-dirigés), l'appui de matériaux visuels pour accompagner la conversation et une préparation théorique de didactique de l'IC.

La question de l'oral, abordée par P. Leone dans son article sur l'intercompréhension en *face-à-face en ligne* (Develotte & Cosnier, 2011), est également au cœur de la recherche de **Vanessa Piccoli** qui nous amène vers l'interaction en IC orale en présence dans le cadre de conversations spontanées. Sa contribution a pour objet l'analyse d'échanges ayant eu lieu lors d'une rencontre de pratique de l'IC (en situation semi-contrôlée) et met en lumière les stratégies spontanées utilisées par les locuteurs en cas de problèmes lexicaux. Parmi celles-ci, les auto-reformulations, le recours à

un débit assez lent et à une articulation claire, ainsi que l'engagement dans des séquences de négociation collaborative des signifiés, ce qui atteste que les participants manifestent leur volonté de co-construction du sens et de résolution collaborative des problèmes (Capucho, 2012 ; Araujo e Sa & Melo, 2003). En particulier la stratégie sur laquelle se fonde l'analyse est celle de la reformulation dans une troisième langue (RTL) utilisée comme stratégie de *repair* lors d'une conversation en IC en trois langues différentes. Le résultat de l'étude nous confirme que l'échange en IC montre un fort degré d'engagement de la part des interlocuteurs dans l'activité en cours, un esprit collaboratif et une grande conscience métalinguistique. À la lumière du succès de cette approche et de ses effets positifs sur la motivation et la compréhension, V. Piccoli suggère qu'après avoir si bien travaillé sur les stratégies de compréhension, il faudrait aujourd'hui travailler sur les stratégies d'*inter*-production (Capucho, 2013), les identifier, les systématiser et les apprendre, comme on a systématisé celles d'*inter*-compréhension.

Nous passons de l'intercompréhension à l'oral à la psychotypologie des apprenants avec l'article de **Jelena Gridina** qui nous illustre, par une recherche de terrain qui s'est déroulée en 2014, comment la perception psychotypologique d'un groupe d'étudiants universitaires de Lettonie, qui apprennent deux langues romanes en parallèle dès le niveau débutant, est sujette à évolution au fil du parcours académique. Cette recherche, qui a le mérite de nous faire réfléchir sur la relativité des concepts de transparence et d'opacité, nous repropose une définition de l'intercompréhension de P. Balboni, importante pour comprendre comment l'apprentissage linguistique bénéficierait de la recherche de *régularités* entre les langues (Balboni, 2004) plus que de formules apprises par cœur. La formation, qui a visé, en plus de la sensibilisation à la transparence, l'utilisation des similitudes et de la complémentarité interlinguistique en tant qu'outils d'acquisition lexicale, a permis de remarquer que, dans un contexte non romanophone, l'approche plurielle facilite l'acquisition de stratégies inférentielles et développe la créativité des étudiants, ce qui se traduit en une découverte et utilisation positive des ressources linguistiques du répertoire langagier des formés.

Avec **Deliana Vasiliu** nous abordons la problématique des médiations en intercompréhension lors de l'enseignement/apprentissage des langues dans le cadre des formations de français des affaires en Roumanie. Elle travaille avec des étudiants roumains ayant l'anglais comme langue d'enseignement disciplinaire (EMILE) et étant, comme beaucoup d'homologues, 'réfractaires' à l'apprentissage d'autres langues. Afin de stimuler un apprentissage linguistique différencié, D. Vasiliu propose l'idée d'un '*SMIC linguistique*' prévoyant l'apprentissage conjoint de la langue maternelle, de l'anglais, d'une L2 et de la compétence de lecture plurilingue. Plus concrètement, par le biais d'un cours de renfort d'intercompréhension, qu'elle a proposé à quinze de ses étudiants, elle a pu utiliser l'anglais comme langue pont vers d'autres langues romanes, notamment vers le français ; elle a pu ainsi expérimenter les bénéfices de la réflexion métalinguistique et a pu remarquer que cette activité a représenté un support fondamental pour les plus faibles, les « Nuls » en langues. Par les cours proposés, ces derniers ont pu expérimenter un déblocage psychologique qui a été à l'origine d'une activation de leur motivation. Suite à cette expérience, elle propose les activités d'intercompréhension comme activités de médiation à mettre en place en classe de langue, en les associant aux principes de l'évaluation formative (Perrenoud, 1998), pour un changement d'attitude et pour encourager l'apprenant à l'auto-évaluation, à l'autonomie et à la prise de conscience de son propre apprentissage. Deux mesures resteraient à prendre, selon cette chercheuse : la formation des formateurs en langues au plurilinguisme et multiculturalisme et la sensibilisation des enseignants des disciplines à la perspective intercompréhensive.

Professeur agrégé d'anglais, **Frédérique Freund** conduit une étude de cas en soumettant un texte en occitan languedocien à une lectrice experte en langues mais ne connaissant pas celle-ci. L'intérêt de cette recherche, qui nous permet de parcourir toutes les étapes de la lecture par un recueil de données inspiré de Malheiros Poulet et al. (1994), réside dans l'individuation des stratégies cognitives et métacognitives mises en pratique par la lectrice qui, sans avoir été formé à l'intercompréhension, applique spontanément les stratégies de transfert inter- et intra-linguistique,

d'inférence, de déduction et d'induction. Du point de vue des stratégies métacognitives, cette étude montre que la lectrice sait adapter sa performance à la tâche, en utilisant l'autorégulation, qu'elle sait apprécier sa compréhension (autoévaluation), qu'elle a une idée personnelle de la distance entre sa langue et celle qu'elle découvre (psychotypologie). Or, l'aspect le plus intéressant est que cette recherche montre la capacité de la lectrice, enseignante d'anglais, et donc sans doute habituée à une approche basée sur la traduction et la recherche du sens précis du texte, qui est en mesure de « faire le deuil » de la compréhension précise du texte, se contentant d'une compréhension globale, et pour qui, cette tâche - que certains pourraient trouver non aboutie -, réveille sa motivation et lui confère un sentiment de réussite. En conclusion, nous pourrions affirmer avec F. Freund que, pour entraîner les apprenants à l'approche plurilingue et plus généralement à « apprendre à apprendre » une langue, il faut d'abord former à une prise de conscience de la proximité entre les langues et ensuite il faut encourager l'apprenant à développer ses propres stratégies d'intercompréhension, en lui apprenant, entre autres, à verbaliser les opérations réalisées au moment de la lecture en une langue non connue pour qu'il puisse choisir les stratégies les plus adaptées à son style et à ses besoins d'apprenant.

Dans un contexte mondial où priment l'*infobésité*, l'isolement et le décrochage scolaire, **Marie-Noëlle Antoine** nous livre des conseils précieux pour nous diriger vers l'*infoessentialité*, vers « une pédagogie de la concentration » et de « l'apprendre ensemble ». Avec elle, nous explorons le terrain de l'expression théâtrale, une zone où le co-agir et le co-apprendre typiques de cet art rencontrent la perspective co-actionnelle et co-culturelle de l'intercompréhension pour donner des fruits au niveau éducatif et linguistico-culturel. L'atelier théâtral en intercompréhension qu'elle a proposé à des enfants de l'Institut Français du Chili, basé sur une unité didactique d'*Itinéraires Romains*, a permis d'une part, de sensibiliser à la transparence et à l'opacité lexicale entre trois langues romanes (espagnol, portugais et français) et d'autre part, de donner « une force au conte présenté en ligne », par la mise en scène de l'histoire. Une mise en scène qui a finalement eu lieu dans toutes les langues, y compris le catalan, l'italien et le roumain, car la curiosité envers les autres langues n'a pas tardé à se présenter et a permis ensuite de jouer physiquement et vocalement avec les expressions apprises, dans une atmosphère ludique, créative et solidaire.

Nous passons de l'Amérique Latine à l'Afrique avec **Léonie Toua** qui nous amène au Cameroun pour découvrir les langues beti-fang et le conte de source orale, un « espace social composite » qui permet aux élèves d'acquérir des compétences de compréhension orale dans des langues proches et qui peut contribuer à la construction d'une identité plurielle. Dans son article, qui relate une recherche-action, elle illustre son expérience d'insertion de l'intercompréhension dans une classe de cinquième. Elle structure l'activité en 4 étapes dont la première est la prise de conscience du plurilinguisme de chacun. Cette première étape est suivie de l'écoute d'un conte par un groupe d'élèves qui, par la suite, doivent le raconter aux collègues qui ne l'ont pas entendu, en devenant eux-mêmes conteurs. Cette phase permet la discussion des uns avec les autres pour mieux comprendre l'histoire et est, de fait, à l'origine d'une médiation qui est l'espace de l'intercompréhension mais aussi de l'inter-culturel et active ces « compétences transversales » qui peuvent « contribuer à la construction du répertoire pluriel ».

En conclusion de la partie sur les médiations, **Franz-Joseph Meissner** nous offre une étude proposant la modélisation du traitement de la langue en intercompréhension. Basée sur les observations menées sur le Corpus de données d'intercompréhension romane de Giessen, cette recherche nous permet de porter notre regard sur le fonctionnement de l'ainsi nommée « grammaire plurilingue hypothétique ». En partant du principe que l'intercompréhension est un exemple très spécifique de traitement de la langue qui permet l'interaction de la langue maternelle, de plusieurs autres langues, de même que des expériences d'apprentissage et de communication interculturelle, F.J. Meissner remarque que ce n'est qu'avec le CERCL et encore plus avec le CARAP qu'on a mis en valeur le potentiel dégagé par l'interaction entre les micro-compétences, les 'ressources' personnelles telles que les savoirs, savoir-faire et savoir-être, et ces compétences si peu représentées

dans l'apprentissage traditionnel telles que la *résilience*. La richesse de cet article réside dans sa modélisation des processus mis en pratique au moment de l'activité d'intercompréhension qui sont au moins quatre pour ce chercheur : 1) l'identification des caractéristiques de la langue cible sur la base des langues connues (transfert ou pont) ; 2) la vérification de la vraisemblance des formes et contenus décodés de la langue cible ; 3) la vérification de la vraisemblance des schémas de la langue source (ex. correspondances grammaticales) ; et finalement 4) le monitoring des activités métacognitives (learning awareness, self sensitivity, efficiency, etc.). Les lecteurs sauront également apprécier la typologie des activités de transfert qui conclut l'article en classant 5 types de transfert : intralinguistiques (par rapport à la langue maternelle, aux langues pont et à la langue cible), interlinguistique (recherche de parallélismes positifs ou négatifs) et enfin le transfert didactique qui correspond à la compétence d'apprentissage linguistique.

Le bilan des communications du colloque IC2014 ayant pour thème les médiations est effectué par Filomena Capucho qui, en tant que « grand témoin », classe les recherches en 3 sections : médiations pédagogiques, entre locuteurs et entre langues et cultures. Pour le premier axe elle remarque que les communications ont mis en évidence l'importance éducative de l'intercompréhension (respect des diversités), son utilité pour le développement de l'autonomie de la concentration, des stratégies de lecture et enfin pour la formation des enseignants de langues. Pour le deuxième elle remarque la nécessité d'un terme unique, pour lequel elle propose le mot 'intercomunicazione', pour réunir ce que les différents chercheurs ont appelé intercompréhension orale ou *in praesentia*, interproduction ou encore interaction plurilingue. Comme c'est habituel pour la terminologie, l'usage nous dira quel mot s'imposera sur les autres pour définir cette activité qui devient de plus en plus populaire. Pour le troisième axe, enfin, elle souligne que les médiations entre langues et cultures se sont déclinées en médiations lexicales (formes transparentes vs opaques ; stratégies compensatoires pour problèmes lexicaux), médiations didactiques et interlinguistiques (valeur humaniste et défi professionnel, préparation à l'apprentissage d'une langue éloignée, notamment le roumain) et sociales (dialogue entre langues et cultures pour la transformation de la société et l'anéantissement des inégalités économiques et sociales). Finalement, la pluralité de la notion d'intercompréhension, se nourrissant des perspectives les plus diverses, est ce qui ressort de cette partie sur les médiations.

La troisième partie de ce volume est consacrée aux **évaluations** qui sont ici considérées à partir de plusieurs perspectives : en amont de la formation, pour établir des niveaux à partir d'un critère et une progression de l'apprentissage ; tout au long du processus d'apprentissage pour définir et réorienter les objectifs d'une formation et les possibilités d'évaluation en conclusion de celle-ci ; en aval en établissant des statistiques des résultats et en classant par catégories ; en dehors de la formation, comme évaluation d'une formation de formateurs.

Plongé au cœur de la démarche d'évaluation de la progression des apprenants, le travail de **Christina Reissner** vise à discuter des possibilités et des objectifs de l'évaluation dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères basé sur l'intercompréhension. Les questions posées par la chercheuse concernent surtout la mesurabilité du degré d'intercompréhension, le rôle des compétences et la manière d'évaluer la progression de l'apprentissage dans le cadre de cette approche qui mobilise des compétences partielles mais aussi multidimensionnelles. Ceci car l'identification de méthodes d'évaluation est un pas vers l'insertion de l'intercompréhension dans le système éducatif. Dans son université (Saarland), elle mène une recherche de terrain visant à établir si ajoutée au portfolio des étudiants et aux tests linguistiques, la lecture-réflexion à haute voix, qu'elle définit « procès-verbal à haute voix », peut être un instrument d'évaluation. Elle observe 12 protocoles linguistiques rédigés en 2013 dans le cadre d'un séminaire sur l'intercompréhension. Les étudiants, de français ou d'espagnol, entre 19 et 25 ans, après une formation de 25 heures, devaient rédiger leur biographie langagière et enregistrer la description des opérations mises en pratique au moment de la lecture-compréhension de trois textes dans le but de mettre en lumière leurs acquisitions du point de vue du savoir, savoir-être et savoir-faire. En observant les registres des apprenants,

l'auteur remarque que, bien que les indications aient été les mêmes, les procédures et activités effectuées au moment du décryptage du texte sont différentes. Cependant, en reparcourant leurs activités, les apprenants peuvent tirer des conclusions intéressantes sur leur propre apprentissage et développer des stratégies de « cross-langage » que toute autre approche traditionnelle ne permet pas. En conclusion, selon C. Reissner, si le CARAP est un instrument précieux, il demeure trop complexe pour l'utiliser dans sa totalité et il faudrait une version plus « lisible » pour une utilisation quotidienne par les enseignants. Cela dit, une évaluation multidimensionnelle reste fondamentale et celle-ci peut être réalisée en joignant plusieurs types d'activités, notamment le portfolio et la biographie linguistique, des tests mais aussi le procès-verbal à haute voix.

L'évaluation se décline en représentations dans l'article de **Helena Araújo e Sá et Sílvia Melo-Pfeifer** qui étudient les visions de l'intercompréhension de la part des professeurs de langue en formation dans le cadre du projet Galapro. Avant de rentrer dans le vif du sujet, elles remarquent que l'intercompréhension répond aux besoins de notre société car elle permet le franchissement des frontières disciplinaires (pluri-, inter- et trans- disciplinarité) et de « la vanité d'une didactique pour chaque langue » (plurilinguisme) (Araujo e Sa & Melo-Pfeifer à partir de Galisson, 1988 :11), tout en incluant des aspects interculturels et multimodaux. Toutefois, le concept d'intercompréhension étant en lui-même difficile à cerner du point de vue disciplinaire et conceptuel pour des enseignant(e)s formé(e)s à l'approche monolingue, la formation des formateurs devient un aspect non négligeable et les représentations de ces acteurs de l'enseignement des langues sont fondamentales pour pouvoir agir sur les cultures et permettre le dépassement des idées reçues et préjugés qui risqueraient de freiner l'insertion curriculaire de l'intercompréhension. Après avoir décrit l'ergonomie de la plateforme, l'architecture de la formation et la composition des équipes participantes, les deux chercheuses passent à l'analyse de ces forums orientés à saisir la vision des participant(e)s afin de saisir : le « contenu sémantique des représentations », « la valeur formative » attribuée à l'intercompréhension et le « poids des représentations sur les motivations ». Les résultats de cette recherche montrent que malgré la subjectivité des conceptions sur l'intercompréhension, les formé(e)s ont une vision « plutôt homogène » (l'intercompréhension est vue comme une pratique, une capacité et une méthodologie) ; du point de vue de la valeur de la formation, cette approche est considérée comme un instrument « cognitif et méthodologique » qui permet de dépasser les obstacles rencontrés au niveau de l'enseignement des langues ; du point de vue motivationnel, les enseignant(e)s en formation attestent surtout de leur désir d'appartenance à une communauté de pratiques et de recherche et orientent leurs motivations plus vers le « processus d'apprentissage » et les tâches formatives que vers le scénario de formation. Cela amène les chercheuses à conclure que, sans doute, d'autres formats et scénarios d'apprentissage sont à envisager et que quatre « stratégies » sont à inclure dans les formations : stimuler la verbalisation des représentations et les conflits cognitifs (résistances, scepticismes), inciter l'échange et le débat entre les participants, ainsi que la comparaison des représentations avec les biographies des formés.

Nous passons à une réflexion sur la progression avec **Nathalie Campodonico et Pierre Janin**, représentants de l'APIC (Association pour la promotion de l'intercompréhension), qui exposent, dans un article qu'on pourrait qualifier de « Précis de didactique de l'intercompréhension », leur programmation de la progression, issue d'expériences pratiques de formation à l'intercompréhension en milieu associatif. Au fil des années l'APIC a proposé plus d'une centaine d'ateliers-découverte, plus de vingt interventions en formation initiale ou continue, mais aussi environ 7 sessions-ateliers d'1h30. Se déroulant sur une dizaine de semaines et basés essentiellement sur la méthode Eurom 4-5, ces ateliers proposent principalement la lecture et compréhension de textes (accompagnés de leur enregistrement oral) en portugais, catalan, espagnol et italien. Cette expérience a permis de produire des modèles de formations et d'unités pédagogiques que les deux responsables de l'association décrivent dans les détails et dont la lecture nous semble indispensable pour tout enseignant voulant animer un cours d'intercompréhension. De cette expérience partagée nous retenons en particulier la réflexion sur la progression : après un

premier cours, que proposer aux formés voulant continuer ? Les deux formateurs suggèrent que de la compréhension de l'écrit on passe ensuite à l'interaction orale et enfin à la compréhension orale sans interaction. La lecture des résultats de leurs expériences encouragerait même les plus réticents. Seule remarque qu'on pourrait faire à ces formations : il leur manque la dimension connectée, un aspect qui serait à prendre en compte pour compléter la progression à l'avenir.

Grâce à **Renauld Govain**, nous découvrons enfin que l'intercompréhension commence à faire ses pas également dans la Caraïbe, une région multilingue et multiculturelle où se côtoient les créoles à base française, anglaise et hollandaise mais aussi des langues nationales comme le français, l'anglais et l'espagnol. Dans ce territoire voué à l'intercompréhension (les haïtiens pratiquent l'anglais et/ou l'espagnol à côté du français et du créole), des tentatives de projets basés sur cette approche ont vu le jour et trois séminaires ont eu lieu (2008, 2012, 2013). Cependant, une fois les manifestations terminées, l'élan s'est perdu. Selon le chercheur, cela est dû en partie au fait que ces actions n'ont pas touché à la gouvernance des universités et en partie au manque d'un budget dédié. Des expérimentations ont eu lieu, notamment à partir du créole haïtien, mais l'obstacle ici est le manque d'enseignants de créole. Ce qui soulève une question cruciale : quel créole soutenir ? le plus répandu ou bien tous ? Loin de donner une réponse, et tout en soulignant que de toute façon les créoles sont les langues les plus parlées dans la Caraïbe, le chercheur stimule les questionnements et propose un projet expérimental d'insertion, en trois étapes, qui part de l'étude des représentations pour concevoir un dispositif de formation hybride qui sera ensuite appliqué. Ce projet réunirait par ailleurs les universités de Cuba et Haïti et aurait entre autres l'objectif de demander une 'Chaire caribéenne d'intercompréhension de langue' qui permettrait de relancer les projets d'intercompréhension et de promouvoir cette approche. Mais pour que cela se réalise, conclut R. Govain, il faut l'engagement d'institutions en mesure de financer ce projet. De notre côté nous ne pouvons que nous réjouir de ces projets et proposer l'espace de la plateforme MIRIADI pour la partie 'connectée' de la formation.

Marie-Christine Jamet, grand témoin pour l'axe « Evaluations » au colloque IC2014, conclut cette partie en faisant le point sur les aspects saillants des communications présentées et trace des pistes pour l'avenir. Elle remarque en premier lieu que le terme « évaluation » a été lu et interprété sous deux angles : du point de vue des compétences d'un apprenant et du point de vue de l'évaluation d'une formation, d'un projet ou d'un produit. Les communications appartenant au premier groupe ont posé des questions concernant l'établissement de niveaux, d'une progression, de seuils et se sont interrogées sur les instruments pour l'évaluation. Elles ont ainsi permis de mettre en lumière le besoin de repenser collectivement la progression des apprentissages. Dans son exposé elle synthétise les découvertes au niveau de l'évaluation d'une série d'expériences empiriques des projets Cinco (auto-évaluation + portfolio + tests écrits et oraux) et Intermar (portfolio + test), de C. Reissner à l'Université de la Sarre (portfolio + tests + 'procès verbal' à voix haute), de S. Deprez qui a essayé d'établir une mesure de la compréhension de l'écrit sur la base des interactions sur Galanet, d'E. Carrasco qui a mené une expérience d'auto-évaluation déclarative dans le cadre du projet Formica. En conclusion partielle M.C. Jamet remarque que l'évaluation résulte dans la plupart des cas d'une combinaison d'outils (tests + portfolios et/ou auto-évaluations) et ne doit pas être une juxtaposition d'épreuves dans chaque langue mais doit viser une vraie évaluation plurilingue. Elle rapporte également deux communications basées sur une démarche qu'elle qualifie de rationnelle, basée sur le Cadre et des définitions données au fil du temps. Ce sont les interventions de Christian Ollivier, qui propose des pistes pour établir un Cadre pour des outils d'évaluation en IC et qui souligne le besoin de prendre en compte les capacités de transfert et la dimension interculturelle, et celle du Lot 4 de Miriadi qui présente la démarche de construction des deux référentiels d'apprentissage REFIC et REFDIC. Elle conclut en présentant les travaux de N. Campodonico et P. Janin, d'H.Araújo e Sá et S. Melo et de R. Govain que nous avons présentés plus haut.

Ces communications et les discussions qui ont suivi, ont permis au groupe du Lot 4 de Miriadi de réfléchir au travail sur les Référentiels de manière collaborative et permettent à M.C. Jamet de conclure que le résultat du colloque est qu'il montre que l'IC a un potentiel d'extension énorme,

qu'elle progresse à grand pas et « concourt au rapprochement des peuples », une conclusion avec laquelle nous sommes amplement d'accord et qui peut être vérifiée en parcourant les textes qui composent cet ouvrage.

Références bibliographiques

- Araújo e Sá, M. H. (2010). « Formation à l'intercompréhension par l'intercompréhension : principes, propositions et défis ». In D. Spiță & C. Târnuceanu (Ed), « GALAPRO » *sau Despre intercomprehensiune în limbi romanice*. Actele seminarului, Iași, 22-24 octombrie 2009, Editura Universității "Alexandru Ioan Cuza", Iași, 13-42. En ligne sur <http://www.galapro.eu/wp-content/uploads/2010/07/galapro-volum.pdf#page=13>
- Araújo e Sá M. H. & Melo-Pfeifer, S. (2010). « La construction de l'intercompréhension dans : images des langues et conscience plurilingue dans des clavardages romanophones ». In Doyé, P. & Meissner, F.-J. (Org.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven*. Tübingen : Narr Verlag (267-280)
- Araújo e Sá, M. H. et Melo-Pfeifer, S. (2003). « *Beso em português diz-se beijo* : la gestion des problèmes de l'interaction dans des chats plurilingues romanophones ». In Degache, C. (Éd), *Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues, de Galatea à Galanet* (pp. 95-108), Lidil n°28, décembre 2003, Lidilem, ELLUG, Grenoble.
- Balboni, P. (2004). L'introduzione della seconda lingua straniera nella Scuola italiana. *Synergies Italie N1*. Sylvains les Moulins : Gerflint, 83-86.
- Blanche-Benveniste, C. (2008). « Comment retrouver l'expérience des anciens voyageurs en terres de langues romanes ? In V. Conti & F. Grin (Ed.). *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Chêne-Bourg: Georg Editeur, 33-51.
- Blanche-Benveniste, C. & Valli, A. (Ed.) (1997). *L'intercompréhension : le cas des langues romanes. Le français dans le monde : recherches et applications*, janvier, Paris : Hachette.
- Capucho, F. (2013). « L'intercompréhension en action » [online]. Repères – DoRif, 4, Quel plurilinguisme pour quel environnement professionnel multilingue? / Quale plurilinguismo per quale ambito lavorativo multilingue? URL http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?art_id=144
- Capucho, F. (2008). « L'intercompréhension est-elle une mode? Du linguiste citoyen au citoyen plurilingue ». *Pratiques*, n°139-140, 238-250. [Page web]. Accès : http://pratiques-cresef.fr/p139_cal.pdf
- Capucho, F. (2012). L'intercompréhension : l'innovation déclinée au passé, au présent et au futur. *Redinter-Intercompreensão, 3, Atraverso le lingue. L'Intercomprensione in ricordo di Claire Blanche-Benveniste*. Chamusca, Edições Cosmos / REDINTER, pp. 15- 36. [Page web]. Accès : <http://www.redinter-intercompreensao.eu/numeros-publics/numero-3>
- Calvino, I. (1999). *Saggi*, Milano: Mondadori, coll. Meridiani.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactique du plurilinguisme : le même et l'autre. *Les cahiers de l'ACEDLE, vol. 5, n°1*. https://acedle.org/old/IMG/pdf/Candelier_Cah5-1.pdf
- Candelier, M. & Castellotti, V. (2013). « Didactique(s) du/des plurilinguisme(s) », in : Simonin, Jacky, Wharton, Sylvie (éd), *Sociolinguistique des langues en contact, modèles, théories. Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts*, pp. 293-318. Lyon, ENS-LSH éditions.
- Castagne, E. (Ed.) (2007). *Les Enjeux de l'intercompréhension*, Editions et Presses Universitaires de Reims (EPURE), version abrégée sur <http://logatome.eu>
- Conti, V. & Grin, F. (Ed.) (2008). *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*. Chêne-Bourg: Georg Editeur
- Coste, D. (2011). Plurilinguisme et intercompréhension. In D. Álvarez et al. (Ed.), *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*, (pp.179-190). Agence Universitaire de la Francophonie & Union Latine. Disponible sur <http://www.unilat.org/Data/Publications/79.pdf>
- Dabène, L. (1991), « Le projet d'enseignement "Langues voisines" de l'Université de Grenoble », in Dialogues et Cultures, Numéro spécial, 91-1, Actes du séminaire de Nice, 17-20.
- Degache, C. (2018). Enjeux des modalités télécollaboratives dans un scénario pour l'intercompréhension : chronique d'un changement annoncé. In C. Jeoffrion & M.-F. Narcy-Combes (éd.), *Perspectives plurilingues en éducation et formation. Des représentations aux dispositifs*, (pp. 179-199). Presses Universitaires de Rennes.

- Degache, C. & Garbarino, S. (2017). Introduction. Jalons, diffusion et itinéraires des approches intercompréhensives. In C. Degache & S. Garbarino (Ed.), *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues : l'intercompréhension*, (pp.7-23). Grenoble : UGA Editions, collection Didaskein
- Develotte, C. & Cosnier, J. (2011). Ethologie compréhensive de la conversation en visioconférence poste à poste. In Christine Develotte; Richard Kern; Marie-Noëlle Lamy. *Décrire la conversation en ligne*, ENS éditions, pp.27-50, 2011, 978-2-84788-205-6. halshs-00854716
- Escudé, P. & Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris : Clé international
- Foster Wallace, D. (2009). *This Is Water : Some Thoughts, Delivered on a Significant Occasion, about Living a Compassionate Life*. Boston : Little Brown Book Group.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Galisson, R. (1988). Préface. In Puren, C., *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (p. 9-12). Paris: Clé International.
- Garbarino, S. (2015). Les avantages de l'entrée en langue étrangère via l'intercompréhension : « j'ai l'impression de lire du français mais écrit différemment donc je me sens puissante ! », *Etudes de Linguistique Appliquée*, 179, 289-314.
- Garbarino, S., Frontini, M., « Typologie des modalités d'intégration de l'interaction plurilingue en réseau de groupes », in C. Degache & S. Garbarino, *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues : l'intercompréhension*, Grenoble, Editions Ellug, coll. Didaskein. ISBN : 9782377470150, pp. 171-198.
- Georges, S. (2003). « Analyse automatique de conversations textuelles synchrones d'apprenants pour la détermination de comportements sociaux », *STICEF*, vol. 10, disponible sur : http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2003/george-03s/sticef_2003_george_03s.htm
- Gorter, D. (2008) Introduction: The Study of the Linguistic Landscape as a New Approach to Multilingualism, *International Journal of Multilingualism*, 3:1, 1-6.
- Janin, P. (2016), *L'intercompréhension, une ancienne pratique d'échange, une clé pour l'avenir*, Repères DoRiF Langues et citoyenneté - comprendre le monde pour agir dans la société, DoRiF Università, Roma marzo 2016, http://www.dorif.it/ezone/ezone_articles.php?id=285
- Malheiros Poulet, M.-E., Degache, C. & Masperi, M. (1994). L'activité de compréhension écrite en langues voisines (domaine des langues romanes) : stratégies d'accès au sens de textes narratifs. In J.-C. Pochard (Éd.), *Actes du ix^e colloque international « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches. Profils d'apprenants »* (Vol. 335-350). Publications de l'Université de Saint-Etienne, <http://www.galanet.eu/publication/fichiers/mp-dc-mm1994.pdf>.
- Masciotra, D., Roth, W.-M. et Morel, D. (2008). *Enaction, apprendre et enseigner en situation*, Bruxelles : De Boeck.
- Ordine, N. (2013). *L'utilità dell'inutile. Manifesto*. Milan, Bompiani.
- Oustinoff, M, Calvet, J-L, Paquot, T. (dir.) (2016). « Langues romanes : un milliard de locuteurs », *Hermès*, n° 75, Paris, CNRS, ISBN : 978-2-271-09334-9.
- Pasolini, P. P. (2015). *Lettere Luterane*. Milan, Garzanti.
- Perrenoud, Ph., (1998). « De l'évaluation formative à la régulation maîtrisée des processus d'apprentissage. Vers un élargissement du champ conceptuel », publié en anglais « From Formative Evaluation to a Controlled Regulation of Learning Processes. Towards a wider conceptual field ». In *Assessment in Education*, Vol. 5, n° 1, (p. 85-102), http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_11.html.
- Ronjat, J. (1913). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingüe*, Paris, E. Champion.
- Séré, A. & López Alonso, C. (2015). Modèles des scénarios dans une approche actionnelle et communicative pour l'enseignement de l'intercompréhension. In M. Matesanz del Barrio (Ed.), *La enseñanza de la intercomprensión a distancia*. Universidad Complutense de Madrid. Proyecto MIRIADI, p.21-38. <http://eprints.ucm.es/35033/>
- Tyvaert, J.-E. (2008). Pour une refondation de la didactique des langues sur la base de l'intercompréhension. In V. Conti & F. Grin (Ed.). *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*. Chêne-Bourg: Georg Editeur, 251-276.

Regard sociolinguistique sur l'Intercompréhension entre langues différentes : enjeux théoriques et pistes sociodidactiques

Philippe BLANCHET

Laboratoire PREFics EA4246, Université Rennes 2, France &
Laboratoire LISODIP, ENS LSH, Alger-Bouzaréah, Algérie
philippe.blanchet@univ-rennes2.fr

RÉSUMÉ

La notion d'intercompréhension implique des fondements théoriques, des concepts et des orientations didactiques solides qui me paraissent extrêmement innovants. D'un point de vue sociolinguistique, cette notion et les pratiques sociales sur lesquelles elle repose contribuent de façon particulièrement pertinente à une problématisation, renouvelée en profondeur, des pratiques (socio)linguistiques. Je propose donc ici de réexaminer la notion d'intercompréhension, d'explicitier les apports théoriques de cette notion, ainsi que de compléter ses fondements et ses enjeux. Pour cela, j'examine quelques notions qui sont, à mon sens, cruciales : langue(s), pluralité linguistique, construction des significations, représentations, acceptabilité, parenté/proximité, éducation interculturelle.

RIASSUNTO

Uno sguardo sociolinguistico sull'intercomprensione tra lingue diverse: questioni teoriche e piste sociodidattiche

La nozione di intercomprensione implica dei fondamenti teorici, dei concetti e degli orientamenti didattici solidi che mi sembrano estremamente innovativi. Da un punto di vista sociolinguistico, questa nozione, e le pratiche sociali sulle quali riposa, contribuiscono in maniera particolarmente rilevante ad una nuova problematizzazione delle pratiche (socio)linguistiche. In questo articolo mi propongo di riesaminare la nozione di intercomprensione, di chiarirne gli apporti teorici, così come di completare i suoi fondamenti e i suoi meccanismi. Per fare ciò, esamino alcune nozioni che sono, a mio parere, cruciali: lingua(e), pluralità linguistica, costruzione dei significati, rappresentazioni, accettabilità, parentela/prossimità, educazione interculturelle.

MOTS CLÉS : Intercompréhension, théorie, concepts, pluralité linguistique, acceptabilité, proximité, éducation interculturelle.

PAROLE CHIAVE : Intercomprensione, teoria, concetti, pluralità linguistica, accettabilità, prossimità, educazione interculturelle.

1. Introduction

La notion d'intercompréhension reconfigure et mobilise, de façon souvent implicite, toute une série de fondements théoriques, de conceptions et de concepts, d'orientations didactiques et de finalités d'apprentissage, qui me paraissent extrêmement solides et innovants. Du point de vue sociolinguistique qui est le mien, cette notion et les pratiques sur lesquelles elle repose contribuent de façon particulièrement pertinente à une reproblématisation en profondeur des pratiques (socio)linguistiques. Elle contribue ainsi à repenser les fondements théoriques de notre conception de ces pratiques et à élaborer des modalités d'intervention (socio)didactiques cohérentes. Je proposerai donc ici de réexaminer la notion d'intercompréhension, d'explicitier les apports théoriques de cette notion, ainsi que de compléter ses fondements et ses enjeux. Je vais pour cela examiner, à partir

d'un regard sociolinguistique, quelques points qui sont, à mon sens, cruciaux. Je dois préciser ce point de départ particulier de l'analyse que je vais exposer et qui va en constituer un développement : mon point de vue radicalement sociolinguistique consiste à envisager une théorisation des pratiques linguistiques comme pratiques sociales en continuum, infiniment variables et variées, dont l'hétérogénéité, la fluidité et les (mé)tissages sont les caractéristiques principales, et dont l'intrication dans l'ensemble des autres phénomènes micro- et macro-sociaux (relationnels, culturels, politiques, économiques, historiques...) est... inextricable (soit, en gros, l'opposé de la langue-code normée et délimitée « en elle-même et pour elle-même » postulée par ce que j'appelle la structuro-linguistique)⁵.

Vu les participant-e-s à ce colloque, je prendrai surtout (mais pas seulement, vous verrez pourquoi) des exemples en langues romanes, et, pour pratiquer moi-même l'intercompréhension, je vous propose en diaporama une trame en provençal, ma langue de cœur, pour me rapprocher d'autres langues romanes par rapport auxquelles le français que j'emploie ici à l'oral est peut-être un peu plus difficilement intercompréhensible.

2. L'intercompréhension entre quoi et quoi ? Une redéfinition du concept de *langue*

La question de l'intercompréhension soulève la question de déterminer ce qu'est *une langue* comme entité distincte d'une autre langue. L'un des critères classiques utilisé de façon naïve (y compris par des linguistes) pour distinguer ce qui relève d'une même langue et ce qui relève d'une autre langue est l'intercompréhension. Ce critère, confronté aux pratiques sociolinguistiques, ne tient pas : impossible à appliquer rigoureusement, il est contredit par les tendances lourdes de l'identification effectives des langues par les locuteurs et les sociétés. Il relève de la croyance en des entités linguistiques clairement définies, ce qui faciliterait un traitement simple de la question. Mais les phénomènes linguistiques sont beaucoup plus complexes, et, du coup, ce critère et cette vision des langues apparaissent tout bonnement simplistes. L'intercompréhension entre langues différentes, phénomène attesté de façon difficilement contestable, fournit un argument massif contre cette façon de catégoriser les pratiques linguistiques en langues distinctes. Elle interroge radicalement la notion de frontière entre les langues.

Ce point théorique fondamental a beaucoup été traité en sociolinguistique ces dernières décennies notamment depuis les travaux de J.-B. Marcellesi sur le corse et les langues romanes (Marcellesi, 1986 ; cf. Blanchet, 2004 pour une synthèse). On en est venu à considérer que les langues sont des entités découpées principalement sur des critères sociopolitiques dans le continuum des pratiques linguistiques. Les langues sont, de ce point de vue, des entités sociolinguistiques et non pas des entités structuro-linguistiques. Elles sont construites pour étayer ou produire des identités collectives, des sentiments d'appartenance, des communautés de relations privilégiées, voire des nations, des États. Les langues identifiées par les grammairiens classiques et autres structuro-linguistes sont des « inventions » intellectuelles déconnectées du monde social (et/ou prisonnières des idéologies sociopolitiques rigidifiant les frontières), pour reprendre le titre d'un ouvrage de L.-J. Calvet (2004). En simplifiant ainsi l'entité langue, on peut l'épurer et l'analyser comme un code homogène et figé, un peu comme une photo sélectionne, fige et masque un mouvement.

Ce n'est évidemment pas parce que le catalan, le provençal méditerranéen, le castillan, le portugais du Brésil, le génois, le corse du nord et l'italien, par exemple, sont intercompréhensibles

⁵ On trouvera l'ensemble de cette approche théorique dans Blanchet 2012 et Blanchet, Calvet, Robillard, 2007.

(selon des configurations variables de locuteurs, de contextes, de thèmes discursifs, etc.), que ces langues constituent une seule et même langue. Et ce n'est évidemment pas non plus parce que diverses variétés locales, sociales ou historiques de français sont peu ou pas intercompréhensibles dans certaines configurations (*idem*) qu'elles relèvent à coup sûr de langues distinctes.

Une anecdote à titre d'exemple. Je discutais un jour avec un Brésilien parlant portugais, un Catalan parlant catalan. Je parlais provençal. La conversation allait bon train. Quelqu'un qui nous écoutait s'approche, impressionné, et nous dit en gros « c'est incroyable, vous parlez des langues différentes et vous vous comprenez ! ». Et le Catalan lui a répondu *Tots parlem llatí*, « nous parlons tous latin »...

Je ne veux pas dire par là que toute catégorisation en langues distinctes ou, à l'inverse, tout effacement de frontière entre langue soit bon ou mauvais⁶. Je veux dire que ça relativise considérablement la notion de langue comme entité distincte d'une autre et que ça attire notre attention sur les critères effectifs de cette catégorisation qui sont, dans la plupart des cas, d'ordre sociolinguistique et non linguistique (au sens structuralinguistique).

3. La place de la *pluralité linguistique* (et pas seulement du plurilinguisme) dans l'intercompréhension

Autre point qui me semble intéressant autour de la question de l'intercompréhension : la question de la pluralité linguistique générale. Quand on pense intercompréhension, on pense habituellement à intercompréhension entre langues clairement identifiées comme distinctes (par exemple espagnol et portugais) : on envisage ainsi une modalité de fonctionnement *plurilingue*. C'est d'ailleurs l'une des approches que l'on fait désormais entrer dans ce qu'on appelle parfois *didactique du plurilinguisme* ou plus largement dans les *approches plurielles* (Candelier, 2008 ; Candelier et Castellotti, 2013). Or l'approche strictement plurilingue pose à mes yeux des problèmes sur lesquels j'essaye d'être vigilant et à propos desquels je suscite des débats parfois un peu vifs avec certain-e-s de mes collègues. En effet, elle continue à poser, d'une part, l'existence à priori de langues distinctes, et surtout, d'autre part, elle ne va pas au bout de sa problématique : celle de la pluralité linguistique. Le plurilinguisme est une des formes de pluralité linguistique mais celle-ci est plus large et l'englobe. La pluralité linguistique constitue un élément pour moi absolument primordial pour comprendre les pratiques linguistiques des humains qui sont infiniment plurielles, hétérogènes, changeantes, renouvelées. Si on en reste au plurilinguisme, on peut en rester à la juxtaposition de langues standardisées, normées, homogénéisées. On peut gommer la pluralité « interne » à ces ensembles linguistiques. Et pourtant, quand on observe les pratiques d'intercompréhension, quand on essaye de les théoriser et de les transposer didactiquement, on se rend compte que cette pluralité « interne » est un moyen important d'intercompréhension.

Prenons un exemple. Dans le français de Marseille, il y a beaucoup de provençal et un peu d'italien et de corse. Mais c'est du français. Si on pense à l'intercompréhension uniquement entre français standard et italien standard et qu'on oublie celle entre du français de Provence et certaines formes d'italien pas forcément standard, on néglige une partie du potentiel d'intercompréhension. On retrouve ce phénomène dans les continuums entre beaucoup de langues, dans les contacts de langues

⁶ Il faut complexifier la question en prenant en compte les rapports de domination. Il peut être nécessaire de protéger une langue dominée contre la glottophagie d'une communauté dominante en renforçant le marquage de frontière entre les deux. C'est beaucoup moins justifié quand il s'agit d'une langue dominante qu'on enferme dans un purisme.

au sein de communautés ou chez des bi-plurilingues individuels. Autre exemple (que je dois à mon proche collègue Thierry Bulot, qui est normand du pays du Caux et qui parle cauchois) : l'intercompréhension avec l'anglais (qu'on oublie toujours ou presque de compter parmi les langues potentiellement intercompréhensibles depuis des langues romanes) est beaucoup plus facile si on s'appuie sur le normand (auquel l'anglais a emprunté quasiment la moitié de son vocabulaire entre le XI^e et le XIV^e siècle) ou le picard, c'est-à-dire sur des langues d'oïl du nord, que sur le français. Pour des gens qui disent *ël gardin*, le mot anglais d'origine normande *garden* est beaucoup plus directement compréhensible que pour ceux et celles qui disent *le jardin*⁷. Pour moi comme pour d'autres personnes qui me l'ont confirmé, le portugais brésilien est beaucoup plus intercompréhensible que le portugais du Portugal : tout ça est du portugais, mais ses variations, sa pluralité, ont un impact sur les intercompréhensions potentielles.

4. Les aspects non linguistiques du processus de *construction des significations*

La question de l'intercompréhension soulève également la question de la construction des significations. Comment font les gens pour construire des significations quand ils n'ont pas ce « code commun », cette « langue commune » dont l'idéologie de l'homogénéité nous fait croire qu'elle serait la condition indispensable de l'intercompréhension, du lien social et du vivre ensemble ? D'ailleurs les locuteurs n'ont *jamais* de langue totalement partagée et totalement transparente, même quand ils parlent « la même langue ». *E pure, si muove*, comme disait l'autre, qui nous invite à penser en termes de révolution copernicienne. Dans les approches sociolinguistiques, on met l'accent sur les facteurs que les structurilinguistes appellent « externes » de la communication : pas seulement le paralinguistique dit « mimo-posturo-gestuel » mais aussi l'histoire conversationnelle, la situation (le lieu où on se trouve, le thème de l'échange, etc.). Dans les situations ordinaires, non technicisées, les signes linguistiques fonctionnent comme des déclencheurs « indexicaux » d'interprétation du contexte et cette interprétation du contexte et en contexte est un paramètre décisif de construction de signification ; au point que dans des contextes très balisés, très connus, très déterminants, en s'appuyant sur une histoire conversationnelle forte, on peut produire à peu près la même signification avec une grande variété de messages linguistiques. Du coup, ça réduit grandement la part du linguistique dans la signification et ça augmente la part du contexte social et culturel.

Dans une situation d'intercompréhension entre langues différentes, cet appui sur un contexte partagé facilite beaucoup la construction de significations, même si les signes linguistiques sont peu ou pas partagés. Deux humains qui se rencontrent peuvent toujours se comprendre, au moins de façon ponctuelle, même s'ils n'ont strictement rien de linguistique en commun. Ça veut dire aussi que l'intercompréhension n'est pas qu'une question d'équivalences linguistiques : c'est aussi une question de partage de contextes, d'histoires, de relations, de projets. Ainsi, la question de l'intercompréhension entre langues différentes permet de mieux comprendre comment les humains se comprennent. Et, réciproquement, cette compréhension des processus de construction de signification nous invite, en termes de formation à l'intercompréhension, à dépasser la question linguistique pour aller vers une formation à l'interculturel puisqu'il est important d'interpréter du contexte socioculturel.

5. La fonctionnalité déterminante des *représentations sociolinguistiques*

La question des *représentations* qu'on a d'abord appelées *sociales* puis *sociolinguistiques* pour

⁷ L'idéologie jacobine française cherche à faire croire que le lexique roman de l'anglais a été emprunté au français, mais les formes linguistiques et le contexte historique montrent clairement qu'il a été emprunté au normand : *garden*, *car*, *cushion* (< *couchin*), *bottle* (< *botèl*), etc.

se démarquer de la psychologie sociale et se concentrer sur les questions linguistiques est devenue très importante depuis une vingtaine d'années en sociolinguistique et en didactique. Représentations que se font les apprenants de ce que c'est qu'apprendre, de ce qu'ils vont apprendre, de la langue cible, etc. Représentations que se font les locuteurs sur les identités des personnes, les langues, les normes, les intentions de communication, les valeurs sociales attachées aux comportements linguistiques et culturels, etc. L'observation des relations d'intercompréhension confirme le rôle puissant des représentations sociolinguistiques dans les comportements linguistiques des acteurs sociaux : je suis frappé de constater à quel point l'idée que les gens se font de la possibilité de l'intercompréhension est déterminante dans les processus d'intercompréhension. De façon schématique, on peut résumer ainsi : si quelqu'un pense que ce que l'autre va dire n'est pas compréhensible parce que sa langue n'est pas compréhensible, il n'y a pas intercompréhension. Il n'y a pas *acceptabilité* de l'interaction, je vais y revenir. À l'inverse, si on pense qu'on va réussir à s'entre-comprendre, on va mobiliser des ressources, des vigilances, des aides, des régulations, et, d'une manière ou d'une autre on va réussir à produire au moins un peu d'intercompréhension.

Encore un exemple. Il y a peu de temps, au cours d'un échange par mails au sein de l'équipe pédagogique de notre master (centré sur la communication plurilingue et interculturelle), je mets à la fin d'un mail un proverbe en provençal : *Pèr davala, tóuti li sant ajudon*. Et un collègue me répond :

« C'est dommage, je parle pas le provençal, je comprends pas ». Or ce collègue est castillanophone, marié à une sudaméricaine. Alors je lui réponds « *Pèr davala* = 'pour dévaler', donc 'pour descendre' ; *tóuti li sant* = 'tutti i santi' en italien, 'todos los santos' en espagnol ; *ajudon* = 'ayudan' en espagnol ». Et là, d'un coup, il découvre qu'il peut comprendre. Mais comme il est parti de la représentation que ce n'était pas compréhensible parce que c'était une autre langue (ce qui nous ramène à la question de la catégorisation rigide en langues différentes), c'était à priori pas compréhensible et il n'a pas cherché à comprendre. Et comme il est parti de la représentation que c'est la compétence de production qui détermine l'ensemble de la compétence linguistique, il n'a pas mobilisé une compétence de réception. Et pourtant c'est à l'écrit, en alphabet latin, ce qui, on le sait, peut faciliter l'intercompréhension dans certains cas. Mais je supposais, naïvement et à priori, que l'intercompréhension serait facile parce que je ne connaissais pas les représentations déterminantes de mon collègue sur la possibilité de cette intercompréhension.

Sur le plan didactique, cela invite à travailler pour transformer, si besoin, des représentations fermées en des représentations ouvertes à l'intercompréhension. Et même lorsqu'on n'est pas dans une didactique centrée sur l'intercompréhension mais sur la production en langue cible (situation classique), faire prendre conscience que cette langue est déjà en partie compréhensible, que l'on a une compétence de réception relativement développée, c'est identifier les ressources à partir desquelles on pourra plus facilement développer une compétence de production.

6. La nécessaire *acceptabilité* d'un processus d'intercompréhension

Un autre élément important est la question de l'acceptabilité. C'est un point que j'ai découvert récemment grâce à un programme de recherche interdisciplinaire que j'ai piloté en Bretagne avec un collègue roboticien et qui réunissait aussi des psychologues, des éthologues, des spécialistes de la communication, des linguistes. Ce programme s'intitulait *Modélisation de l'intercompréhension et de l'acceptabilité des interactions*⁸. Mon collègue roboticien, informaticien de formation, se demandait à quelles conditions la communication avec un robot peut être acceptable pour un humain. Des éthologues nous ont dit que cela les intéressait : avant même de se poser la question de l'intercompréhension dans une interaction, il leur fallait se poser la question de l'acceptabilité

⁸ Il a donné lieu à une publication : Pugnère et Le Pévédic, 2013.

de l'interaction entre humains et animaux. Du coup on a élargi la problématique aux interactions entre humains et j'ai réalisé enfin (chacun suit le chemin qu'il peut), l'importance de cette acceptabilité des interactions et des relations entre êtres humains, qui va conditionner la possibilité de l'intercompréhension. Cette acceptabilité est bien sûr une question de représentations (voir point ci-dessus).

Or, à la lecture régulière depuis de nombreuses années de travaux sur l'intercompréhension et plus largement sur les interactions en situations didactiques, il me semble – mais je me trompe peut-être – qu'on s'est peu posé la question de cette acceptabilité. On part du postulat non questionné que l'interaction est acceptée et en tout cas acceptable. Je pense que cette question du préalable d'acceptabilité est importante à creuser, y compris dans des perspectives didactiques, avec un travail sur les représentations pour apprendre à rendre acceptable l'interaction proposée à autrui, notamment quand on y ajoute la « difficulté » supplémentaire (éventuellement perçue comme telle) de fonctionner dans des langues différentes. Là encore, je ne veux pas dire qu'il faut absolument rendre acceptable toute interaction : on a bien le droit d'en refuser, de les juger inacceptables, de ne pas vouloir interagir avec certaines personnes. Mais c'est un problème quand on souhaite s'entre-comprendre et qu'on n'y parvient pas, y compris sans pouvoir en conscientiser les obstacles et les moyens de proposer de les dépasser.

7. Parenté (linguistique) ou proximité (sociolinguistique) dans l'intercompréhension ?

Cela nous conduit à nous poser une autre question : qu'est-ce qui sur le plan linguistique permet ou facilite l'intercompréhension ? C'est un problème difficile sur lequel j'ai des hypothèses de réponses fondées sur des observations, mais aucune certitude. D'une manière générale, depuis les débuts des travaux sur l'intercompréhension, et de façon dominante depuis lors il me semble, l'intercompréhension a été envisagée entre langues dites parentes. Il s'agit là d'un point de vue que, comme sociolinguiste, je qualifierai d'étroitement linguistique ou typologique. On considère que l'intercompréhension est fondée sur une équivalence de signes. Ainsi dans les langues pour lesquelles on peut reconstruire une sorte de filiation historique commune et donc des transformations parallèles comparées. Les langues romanes en sont l'exemple principal, le parangon, parce qu'on peut reconstituer toute l'histoire depuis le latin et à travers des corpus écrits presque sans interruption, ce qui est assez rare. C'est même un cas quasi unique. On a procédé ensuite au transfert de ce modèle sur d'autres parentés et d'autres cas d'intercompréhension ; on s'est engouffré dans la piste de l'intercompréhension entre langues typologiquement apparentées, ce qui me semble avoir réduit l'empan de la problématique de l'intercompréhension. Bien sûr, ça marche. L'usager quotidien que je suis de plusieurs langues romanes ne peut que le confirmer, même si les équivalences sont moins systématiques qu'on le pense parfois, parce que les langues romanes sont elles-mêmes variées, en contacts variés avec d'autres langues, et qu'elles proviennent de latins différents mélangés à des langues diverses. Mon propos n'est pas de le nier, même si j'ai déjà pu nuancer ci-dessus le rôle du facteur typologique.

Mais il ne faut pas s'arrêter là. Il faudrait élargir la perspective à ce qu'on pourrait appeler des langues *voisines* (Conti et Grin, 2008), qui ne sont pas forcément proches sur le plan typologique mais qui sont proches dans les usages sociolinguistiques, des langues dont les usagers sont voisins, vivent ensemble. J'ai récolté un certain nombre d'exemples qui me portent à penser que ça fonctionne plutôt bien aussi, à des degrés divers et à examiner de plus près. J'aime beaucoup citer le cas suivant. Pour sa recherche doctorale que j'ai dirigée, Elatiana Razafi qui est maintenant devenue une collègue à l'université de Tours, travaillait sur les formations en français données à des enfants migrants arrivant à Montréal au Québec⁹. Elle faisait des entretiens avec ces enfants et a récolté

⁹ Voir Razafimandimbimana et Blanchet, 2011.

cette citation merveilleuse provenant d'un contexte que j'étudie beaucoup : un petit Algérien qui arrivait avec trop peu de français pour être considéré francophone a déclaré « le français c'est facile, ça ressemble à l'arabe ». Ça, pour un linguiste typologue, ça ne peut pas marcher. Mais si vous le resituez dans son contexte sociolinguistique algérien, où il y a un contact intense et permanent entre des pratiques de français et d'arabe algérien, où un tel voisinage produit un métissage important, ça devient très clair. Pour un enfant qui a, dans son parler populaire familial, un lexique dont peut-être un mot sur trois a été du français à une certaine époque, une syntaxe plus proche de celle du français que de celle de l'arabe standard, le français qu'on lui enseigne à Montréal est en partie intercompréhensible parce qu'il ressemble à son arabe. On a là une ressource d'intercompréhension qui ne provient pas d'une parenté typologique (en tout cas au départ) mais d'une proximité sociolinguistique. Ce n'est donc pas qu'une question de parenté typologique.

Il y a d'ailleurs deux cas bien connus qui posent problème à l'intérieur de la « famille » romane. Le premier c'est le roumain, langue classée comme romane avec laquelle l'intercompréhension est difficile sur la base d'autres langues romanes, notamment à cause de la slavisation partielle du roumain et de son inscription en Europe orientale. Le second, c'est l'anglais (j'y ai fait allusion plus haut) : classé comme langue germanique sur les plans typologique et historique, mais fortement romanisé (emprunts massifs au normand et au latin), il est plus facilement intercompréhensible à partir du français que ne l'est le roumain. Et ceci d'autant qu'il y a un voisinage sociolinguistique important, davantage entre le français et l'anglais qu'entre le français et le roumain.

8. La dimension interculturelle de l'entrée dans un processus d'intercompréhension

Les questions d'intercompréhension sont également fortement apparentées à des questions de relations interculturelles, notamment en termes de stratégie didactique. De mon point de vue, l'interculturel, c'est avant tout la question du passage, de l'entre deux, du métissage, plus que la connaissance des deux pôles concernés chacun séparément. L'intercompréhension me semble relever du même type de processus que celui d'interculturalisation : processus par lequel deux personnes en interactions vont chacune vers l'autre et construisent un entre deux fonctionnel, un intermédiaire, cherchent ce qu'elles ont de commun, tentent de réguler les malentendus, sans nier leurs différences mais au contraire en les prenant en compte. Et ceci d'autant que l'expérience montre que lorsque deux personnes pratiquent une intercompréhension entre langues différentes, très vite elles bricolent des pratiques linguistiques mélangées, intermédiaires entre les langues distinctes dont elles sont parties l'une vers l'autre (Blanchet et Martinez, 2010). D'une manière générale, toute compétence plurilingue est en fait une compétence interlingue (Clerc, 2008) et/ou translangue (Garcia, 2012).

Comme les processus interculturels et leur facilitation ont été amplement étudiés depuis les années 1980 en science de l'éducation et en didactique des langues/cultures, on pourrait s'en inspirer en didactique de l'intercompréhension (cf. Blanchet et Coste, 2010). On y trouverait, j'en suis sûr, beaucoup de choses facilement transposables.

9. Les aspects généraux d'éducation linguistique au-delà des apprentissages techniques

Je voudrais terminer en attirant l'attention sur une dimension éducative qui me semble importante et qui est beaucoup plus large, beaucoup plus transversale et beaucoup plus générale dans la question de l'intercompréhension. Pratiquer et être formé à l'intercompréhension, ce n'est pas seulement utiliser des outils, des techniques. C'est aussi toute une façon de penser les relations à l'altérité. C'est accepter d'entrer en relation avec les autres dans nos différences, au point d'accepter d'interagir dans des langues différentes, et donc aussi dans des cultures différentes. Nous retrouvons ici la question

de l'acceptabilité, acceptabilité de la différence, de l'altérité. L'éducation à l'intercompréhension, au sein de l'éducation aux langues et par les langues (Coste, 2013) peut être un moteur pour faire comprendre, surtout aux plus jeunes, que les frontières que les sociétés et les humains ont érigées entre eux, y compris les frontières linguistiques, doivent être traversées.

Références bibliographiques

- Blanchet, Ph. (2004). L'identification sociolinguistique des langues et des variétés linguistiques : pour une analyse complexe du processus de catégorisation fonctionnelle. *Actes du colloque identification des langues et des variétés dialectales par les humains et par les machines*. Paris : Ecole Nationale Supérieure des Télécommunications/CNRS, (pp. 31-36), http://www.limsi.fr/MIDL/actes/session%20I/Blanchet_MIDL2004.pdf.
- Blanchet, Ph. et Chardenet, P. (Dir.), (2015) [1^e éd. 2011]. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées. Édition revue et complétée*. Agence Universitaire de la Francophonie/Éditions des Archives Contemporaines.
- Blanchet, Ph. (2012). [1^e éd. 2000]. *La linguistique de terrain, méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique de la complexité*, édition revue et complétée. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Blanchet, Ph. et Coste, D. (Dir.), (2010). *Regards critiques sur la notion d'« interculturelité ». Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchet, Ph. et Martinez, P. (Dir.), (2010). *Pratiques innovantes du plurilinguisme, émergence et prise en compte en situations francophones*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines & AUF.
- Calvet, L.-J. (2004). *Essais de linguistique. La langue est-elle une invention des linguistes ?*. Paris : Plon.
- Candelier, M. et al. (Dir.), (2008). *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Candelier, M. et Castellotti, V. (2013). Didactique(s) du (des) plurilinguismes. In Simonin, J. et Wharton, S. (Dir.). *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*. Lyon : ENS- éditions, (pp. 179-221).
- Clerc, S. (2008). Les langues-cultures. Pour des approches interlinguistiques des langues des élèves nouvellement arrivés en France. *Le Principe d'hospitalité. Diversité* 153. (pp. 171-176).
- Conti, V. et Grin, F. (Dir.), (2008). *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, Chêne-Bourg : EMH/Georg.
- Coste, D. (Dir.), (2013). *Les langues au cœur de l'éducation. Principes, pratiques, propositions*. Fernelmont : EME.
- García, O. (2012). Theorizing translanguaging for educators in Celic, C., Seltzer, K., *Translanguaging : A CUNY-NYSIEB guide for educators* (pp. 1-6).
- Marcellesi, J. B. (1986). Actualité du processus de naissance de langues en domaine roman. *Cahiers de Linguistique Sociale* 9, 21-29.
- Le Pévédic, B. et Pugnère-Saavedra, F. (Dir.), (2013). *Interactions et intercompréhension : une approche comparative*, Fernelmont : EME.
- Razafimandimbiana, E. et Blanchet, Ph. (2011). Enquêter sur le plurilinguisme d'enfants migrants: méthode et enjeux au regard d'un Terrain Québécois/An Investigation of the Multilingualism of Migrant Children: Method and Challenges in Quebec, *Child and Health Education*. Vol. 3, Iss. 1, (pp. 31-46) [français], (pp. 47-61) [English], <http://www.childhealthandeducation.com/articles/Abstracts/31Razab.htm>.

PREMIÈRE PARTIE

LES SCÉNARIOS DE L'INTERCOMPRÉHENSION

Quels scénarios pour pratiquer l'intercompréhension interactive ? Entre double mise en abyme, vertige et effectif réduit, l'analyse itérative et contextualisée d'une session spécifique de formation

Christian DEGACHE

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) - Laboratoire LIDILEM

cdegache@ufmg.br

RÉSUMÉ

Définir un scénario pour pratiquer les échanges plurilingues s'avère primordial comme cela ressort des expérimentations de plusieurs *Scénarios TéléCollaboratifs en InterCompréhension* (STIC) depuis le début des années 2000. Ces STIC réunissent de nombreux participants organisés en groupes de travail internationaux pour favoriser les interactions plurilingues dans une dynamique actionnelle. Cet article fait le bilan des diverses expériences réalisées avant de se focaliser sur une expérience de STIC spécifique menée en 2013 sur la plateforme Galapro. Une analyse macro, méso et micro, est conduite, notamment au moyen des données interactionnelles et d'un questionnaire d'évaluation. Il s'agit d'apprécier l'impact de deux spécificités de ce STIC : la centration thématique et la réduction des effectifs. Au-delà du bilan global positif qu'en tirent les participants, les résistances et difficultés du scénario sont pointées sans concession et une série de recommandations est dégagée.

RESUMO

Que roteiros para a prática da intercompreensão interativa ? Entre dupla “mise en abyme”, vertigem e turma reduzida, a análise iterativa e contextualizada de uma sessão específica de formação

Definir um roteiro para praticar as trocas plurilingues é realmente primordial como demonstram as experimentações de vários *Cenários TeleColaborativos em InterCompreensão* (CTIC) desde o início dos anos 2000. Esses CTIC reúnem muitos participantes organizados em grupos de trabalho internacionais para favorecer as interações plurilingues em uma dinâmica acional. Este artigo se debruça sobre as diversas experiências realizadas antes de focar uma experiência de CTIC específica organizada em 2013 na plataforma Galapro. Primeiramente é feita uma análise macro, meso e micro, especialmente através de dados interacionais e de um questionário de avaliação. Trata-se de medir o impacto de duas especificidades desse CTIC: a centração temática e a redução do número de participantes. Além do balanço globalmente positivo que fazem os participantes, são identificadas sem reservas as resistências e dificuldades do roteiro, e ao final é sugerida uma série de recomendações.

MOTS-CLÉS : intercompréhension, télécollaboration, scénario, groupes mixtes de travail, approche actionnelle et interculturelle, analyse multidimensionnelle, évaluation itérative et contextualisée.

PALAVRAS-CHAVE : intercompreensão, telecolaboração, cenário, grupos mixtos de trabalho, abordagem intercultural pela ação, análise multidimensional, avaliação iterativa e contextualizada.

1. Introduction

La notion de scénario s'avère centrale dans les initiatives pédagogiques tournées vers la pratique de l'intercompréhension (IC) interactive (Ollivier et Strasser, 2013 : 42-44) en ligne ou hybride (Deransart *et al.*, 2012 ; Capucho, 2012). Le réseau de partenaires regroupés dans le projet

européen MIRIADI (2012-2015), aujourd'hui sous l'égide de l'association APICAD¹⁰, expérimente, depuis 2003, divers *Scénarios TéléCollaboratifs en InterCompréhension* (désormais STIC) sur les plateformes *Galanet*, *Lingalog*, puis *Galapro* à partir de 2009, et désormais sur le portail *Miriadi*¹¹.

Dans cette contribution, après avoir présenté les spécificités de ces STIC et leurs fondements conceptuels, nous faisons un rapide état des lieux à titre de description du contexte et du terrain de recherche (et des corpus disponibles) afin d'effectuer un tour d'horizon des scénarios existants pour la pratique de l'IC interactive en contexte pédagogique ou pédagogisé et de leurs principales caractéristiques. Ce faisant, nous posons la définition de scénario dont nous faisons usage. Puis nous centrons notre propos sur un scénario spécifique, celui de la plateforme *Galapro* actualisé dans la « session *França-Brasil* », une session de formation de nature didactique ayant réuni fin 2013 des étudiants et chercheurs de différentes universités en France, au Brésil et ailleurs. Nous en présentons les principes pédagogiques, notamment la double mise en abyme avant de dégager les résultats obtenus à partir des données collectées sur la plateforme et d'un questionnaire anonyme en ligne diffusé au terme de la session, à savoir les productions des participants et leurs appréciations sur cette formation. Ceci dans le but d'identifier les résistances rencontrées, les suggestions d'amélioration et les besoins soulevés. Ainsi, de la caractérisation de l'existant à la présentation d'expérimentations et de suggestions, nous cherchons à contribuer à la diversification des STIC et à la mise au point éclairée du *générateur de sessions polymorphes* auquel travaille le projet Miriadi.

2. Cadre conceptuel et contextuel

Les *Scénarios TéléCollaboratifs en InterCompréhension* (STIC) mobilisent 3 concepts fondamentaux aujourd'hui en didactique des langues : l'intercompréhension, la télécollaboration et le scénario.

L'intercompréhension (IC) y est entendue comme une approche de l'apprentissage des langues qui dissocie les habiletés en donnant la priorité à la compréhension tout en visant

- à optimiser et élargir le répertoire langagier de l'apprenant ;
- à développer ses stratégies d'apprentissage en stimulant la démarche réflexive, l'analogie et le transfert, notamment à partir de la parenté linguistique ;
- à favoriser les interactions verbales au moyen d'échanges en ligne où chacun s'exprime dans la langue de son choix et fait l'effort de comprendre l'autre tout en veillant à se faire comprendre.

Ces efforts y sont vus à la fois comme proches de ce qui se passe dans des situations naturelles, valorisants, rassurants, bénéfiques à un développement induit des compétences, et surtout très motivants pour découvrir l'autre, sa langue, son environnement, sa culture. La dimension interculturelle y est en effet le principal stimulant des échanges (Degache *et al.*, 2007).

La première caractéristique de l'IC est donc de dissocier les habiletés ou "compétences", au sens courant du terme, c'est-à-dire les différentes *activités langagières* selon la terminologie du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, de réception et de production (voir à ce sujet Araújo e Sá *et al.*, 2010). De les dissocier, certes, mais surtout de mieux les articuler (Melo-

¹⁰ <https://www.miriadi.net/1-apicad>

¹¹ www.galanet.eu ou <http://deste.umons.ac.be/galanet/> ; www.galapro.eu ou <http://galapro.miriadi.net/sessions> ; <http://lingalog.net> ; www.miriadi.net

Pfeifer, 2011). En effet, après s'être intéressée principalement à la compréhension de textes par des lecteurs débutants, la recherche didactique, sans délaisser cette perspective, s'est portée sur l'activité réceptive en situation d'interaction, en particulier autour des interactions écrites asynchrones (forums) et synchrones (*chats*) entre apprenants de différentes langues, et en a constaté rapidement les spécificités sociocognitives qui en font une activité langagière substantiellement différente. Les activités langagières d'interaction et de médiation se sont vues alors concernées, notamment en pointant les processus et stratégies utilisées par les participants pour faciliter la compréhension de leur(s) interlocuteur(s), sachant que chacun s'exprime dans une langue différente et que donc l'échange est bilingue ou plurilingue (s'il y a plus de deux locuteurs). Le focus s'est ainsi élargi de l'IC réceptive à l'IC interactive (Ollivier et Strasser, 2013 ; Degache, 2017 ; Degache et Garbarino, 2017).

La télécollaboration (TC), selon O'Dowd (2011) « désigne l'utilisation d'outils de communication en ligne pour faire travailler ensemble des classes géographiquement distantes afin de développer leurs compétences langagières et interculturelles ». En anglais elle est parfois aussi désignée comme « *online intercultural exchange* » (O'Dowd, 2007) ou « *Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education* » (Belz & Thorne, 2006). La TC se déroule dans un cadre institutionnel et combine généralement des activités présentesielles et distancielles en classe et des activités distancielles en autonomie. A cet égard, quand c'est bien le cas, il s'agit donc bien pour chaque groupe d'une formation hybride comme le souligne Nissen (à paraître) qui précise à juste titre que « ce type d'échange n'est pas à confondre avec un travail collectif à distance ou bien la communication en ligne entre des membres d'un même cours : il implique nécessairement un caractère international ainsi qu'une pluralité d'institutions ». Par conséquent, pour fonctionner, la TC doit faire l'objet d'un soutien tutoral et, en amont, d'une planification d'activités et de tâches de nature individuelle ou collective, en somme d'une certaine scénarisation de la formation.

Le scénario, en didactique des langues, est pour sa part une suite chronologique programmée d'actions, de phases (ou séquences) et/ou de procédures qui peut s'appliquer sur différents objets de la situation pédagogique : sur la totalité -on parle alors de scénario pédagogique- ; sur le rôle assumé par le personnel en charge de cette situation (enseignants, tuteurs, moniteurs -on parle alors de scénario d'accompagnement (ou parfois, d'"encadrement")- ; sur les modalités et moyens d'échange -on parle alors de scénario de communication (Quintin *et al.*, 2005 ; Nissen, *op.cit.*). En ce sens, toute collaboration prend nécessairement appui sur un ou plusieurs scénarios. Les sessions de formations à l'IC -et à sa didactique- par la pratique de l'IC telles qu'elles sont conduites sur les plateformes *Galanet* et *Galapro* -et dorénavant Miriadi- sont basées sur un scénario télécollaboratif en intercompréhension (STIC) au sens où un des objectifs de ce scénario est de favoriser l'intercompréhension.

Le cadre contextuel dont il est question dans cette contribution est celui du STIC *Galapro*, lui-même ayant influencé en retour le déroulement du STIC *Galanet* qui lui était antérieur (voir à ce sujet Degache, 2017). Il subsiste toutefois une différence essentielle du point de vue du scénario, c'est celle du moment de la composition des groupes de travail (GT) mixtes, c'est-à-dire composés de membres issus des différents groupes institutionnels (GI) participant à la session. Dans le scénario *Galanet*, ces GT sont composés lors de la dernière phase, la phase 4, au moment de la réalisation et publication des productions des GT, alors que dans le scénario *Galapro* ils le sont plus tôt, au début de la phase 3.

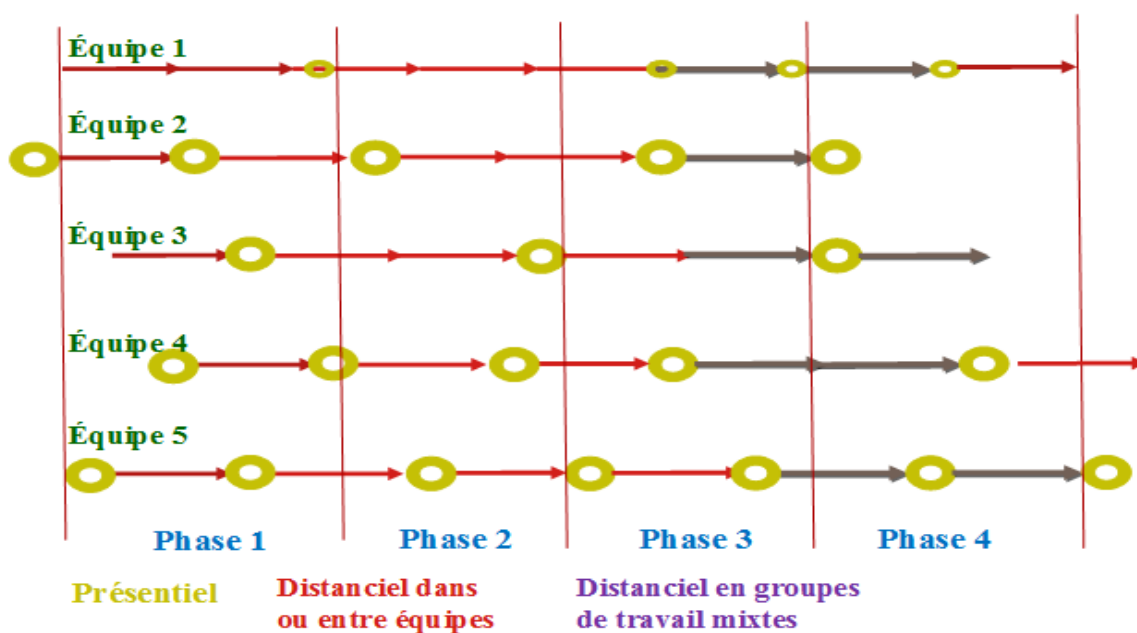
Tableau 1 : comparaison des STIC *Galanet* et *Galapro*

STIC <i>Galanet</i> (environ 12 semaines)	STIC <i>Galapro</i> (de 8 à 12 semaines)
Phase 0. Préambule Echanges seulement dans les GI	Phase 0. Préambule Echanges seulement dans les GI

Phase 1. Briser la glace et choix du thème Echanges entre membres des différents GI	Phase 1. Nos questions et dilemmes Echanges entre membres des différents GI
Phase 2. Remue-méninges & Phase 3. Collecte de documents et débat Echanges entre membres des différents GI	Phase 2. S'informer pour se former & Phase 3. En formation Echanges principalement dans les GT mixtes et plurilingues
Phase 4. Dossier de presse et bilan Echanges principalement dans les GT mixtes et plurilingues	Phase 4. Evaluation et bilan Echanges entre tous les membres de la session (échanges inter-GI)
<i>Reconfiguration des groupes en « groupes-rubriques » en fin de phase 3 pour la phase 4 de réalisation de la tâche finale</i>	<i>Reconfiguration des GI en GT en fin de phase 1 pour les phases 2 et 3</i>
<i>Une tâche finale collective avec répartition coopérative</i>	<i>Une tâche finale variable selon décision des GT. Collaboration inter-GT ou coopération intra-GT.</i>

Cela étant, compte tenu de l'ancrage institutionnel de la grande majorité des groupes (les GI) qui participent à la session, il faut garder à l'esprit que chacun de ces groupes a son propre calendrier et rythme de travail (nombre d'heures, fréquence des séances présentielle, importance donnée au distanciel avec parfois l'utilisation d'un autre outil comme *Moodle*, *Esprit* ou *Lingalog*), ses propres objectifs, contraintes, modalités d'évaluation, etc., qui peuvent différer sensiblement d'un GI à l'autre (voir à ce sujet Garbarino et Frontini, 2012 et Frontini et Garbarino, 2017 ; et pour un panorama plus général le chapitre 5 de Nissen, à paraître, sur les Formations hybrides télécollaboratives). Le STIC s'applique en définitive sur une formation hybride multi-équipes (ou GI) qui constitue une structure complexe dans l'espace et le temps et qu'il peut s'avérer utile de représenter graphiquement comme nous le tentons ci-dessous pour une session sur *Galanet* (voir d'autres représentations chez Nissen, *op.cit.*).

Figure 1 : représentation de la session Galanet comme une formation hybride multi-équipes



Notons que les cercles représentent les séances présentielles (du groupe classe ou en tutorat

individuel pour les petits cercles), les flèches fines rouges les périodes de travail distancié intra et inter-GI, les flèches épaisses violettes le travail distancié dans les GT. Mais notons aussi que cette représentation ne permet pas réellement de visualiser les GT ni les différents types d'échanges.

2.1. État des lieux : rapide inventaire

Ces plateformes ont été utilisées dans le cadre de dispositifs pédagogiques dans plus d'une centaine d'institutions et organisations et avec une forte dimension internationale. *Galanet* a ainsi été utilisée de 2003 à 2015 comme support de formation dans 22 pays (Degache, 2017) et *Galapro* dans 14, pour des publics et dans des contextes variés, le plus souvent dans le cadre de formations officiellement reconnues, créditées et/ou professionnalisantes dans le 1^{er} ou 2nd cycle des études supérieures, dans le secondaire (lycées), dans des Centres de langues pour étudiants et adultes, dans des Centres de formation initiale et/ou continue d'enseignants, dans des associations (Degache *et al.*, 2012). Environ 6000 personnes ont ainsi participé à de nombreuses sessions : 43 pour étudiants sur *Galanet* et 34, de formation, pour enseignants (23 sur *Galanet* puis 11, plus complètes, sur *Galapro*). Le corpus d'interactions, de produits et de faits de formation, est désormais très consistant. Il a déjà permis un nombre important d'analyses sous différents angles (Garbarino & Frontini, 2012 ; Frontini & Garbarino, 2017), y compris des analyses semi-automatisées (Deprez, 2012) au moyen de l'outil de traitement informatique Calico (Reffay *et al.*, 2012). On le voit, l'expérience menée jusque-là offre un large champ de recherche. Cependant, malgré la richesse de cet héritage et des thématiques traitées dont témoignent les 41 productions collaboratives des sessions *Galanet* (« Les dossiers de presse »), disponibles en accès libre sur la page d'accueil¹², le bilan des usages fait apparaître quelques réserves quant à la réalisation de cette production finale (Degache, 2017), comme une répartition déséquilibrée du travail et des difficultés pour bien identifier les tâches et les réaliser. Une des hypothèses explicatives considérée a précisément été le fait que l'orientation monothématique d'une session, suite à un vote au terme de la 1^{ère} phase, frustre les participants non-intéressés par ce thème.

Au vu de cette expérience et en la comparant à d'autres télécollaborations, il est possible de dégager six spécificités des STIC dans le paysage télécollaboratif :

1. Ils réunissent un nombre important de participants (100 à 200, issus d'une dizaine d'organisations de pays différents) ;
2. Ils se déroulent en plusieurs phases sur une période bornée dans le temps (de 8 à 12 semaines pour ceux que nous avons considérés ici) ;
3. Ils encouragent l'utilisation voulue et concertée de plusieurs langues en même temps (au moins deux ou davantage¹³) et non l'une après l'autre comme dans Teletandem où il est en outre demandé de leur consacrer la même durée (Cavalari et Aranha, 2016 : 328) et d'éviter toute alternance codique (Mompean et Capellini, 2015 : 636, même si en ce qui les concerne ils déclarent prendre

¹² www.galanet.eu ou <http://deste.umons.ac.be/galanet/>

¹³ Comme nous l'avons rappelé en fin de phase 1 dans le forum (post130) de la session sur *Galapro* que nous analysons ici, au terme d'un large remue-méninges : « Un autre point crucial concerne ce qui relève de l'intercompréhension (IC) ou non. Dès lors qu'il n'y a qu'une langue cible (par exemple quand on parle de Français instrumental, de FOU ou de FOS), il est clair qu'on n'est pas dans l'IC. Il faut donc au moins que 2 langues soient ciblées -même si ce n'est pas pour le même public- et que les habiletés réceptives fassent au moins objet de la même considération que les habiletés productives (si ce n'est davantage), contrairement à ce qui passe dans les dispositifs Tandem, eTandem ou Télétandem où la production dans la langue de l'autre et l'aide de l'autre à produire dans sa langue sont prioritaires en mode unilingue alterné. L'IC 'interactive', pour sa part, est d'abord une pédagogie de l'alternance codique et de l'alternance de langues »

- quelque liberté avec ce principe du tandem¹⁴). Cette spécificité peut du reste être rapprochée de ce que certains chercheurs désignent comme « pratiques translinguistiques » (Blyth & Dalola, 2016)¹⁵ ;
4. Ils sont résolument actionnels, c'est-à-dire qu'ils prévoient la réalisation d'une tâche-projet finale ou plusieurs productions distribuées entre les GT avec des tâches intermédiaires pour y parvenir (Ollivier, 2012) ;
 5. Ils supposent la composition au cours du scénario, de groupes de travail internationaux. Des groupes de travail (GT) mixtes qui mélangent les participants des différentes organisations (GI) pour favoriser les échanges plurilingues ;
 6. Ils sont thématiquement ouverts : les participants font des propositions, les soutiennent ou les critiquent, débattent des orientations possibles, votent, définissent des sous-thématiques. Il n'y a donc pas d'orientation thématique préalable comme dans le STIC *Galanet*, ou bien celle-ci est très large, comme dans le STIC *Galapro* où l'orientation est didactique : « vos questions et dilemmes sur l'IC ». Ainsi, il convient de souligner que, contrairement à la plupart des télécollaborations, les documents de travail du cours sont choisis par les étudiants et les contenus ne préexistent pas à la formation, mis à part les aides linguistiques.

Au moment où nous avons lancé notre expérimentation fin 2013 sur *Galapro*, seules 6 sessions avaient été organisées, toutes sur le modèle initial, ouvert, conformément aux spécificités ci-dessus. C'est une des raisons pour lesquelles nous souhaitons expérimenter une session un peu différente, thématiquement ciblée, et observer l'impact de cette décision. Le choix s'est porté sur les questions de mobilité réelle ou virtuelle entre l'Europe et l'Amérique latine, en particulier entre la France et le Brésil. Nous savions déjà qu'il serait difficile, autour de cette thématique, de réunir autant de participants que dans les sessions généralistes et que ce serait une première conséquence, corrélée, dont il faudrait observer les effets.

Nous présenterons dans ce qui suit cette session et ces principales productions avant de revenir à nos questions de recherche et à la méthodologie puis à l'analyse des résultats.

2.2. Une session de recherche-action : la session *França-Brasil*

Afin de mieux connaître les spécificités et potentialités des STIC, nous avons donc proposé d'organiser une session avec une thématique spécifique sur la plateforme *Galapro*, la session *França-Brasil*. Il s'agit d'une recherche-action dans laquelle nous nous sommes impliqué à part entière en tant que responsable de session et enseignant-tuteur d'un groupe institutionnel. Du point de vue de la recherche, cette session constitue un dispositif « écologique » (Guichon, 2012) de recueil de données authentiques en situation réelle de formation.

La définition préalable d'une thématique, en l'occurrence la mobilité internationale entre l'Europe et l'Amérique latine, contredit la 6ème caractéristique des STIC énumérés ci-dessus. Cette caractéristique d'ouverture est également contredite par le fait que les personnes qui se sont inscrites à la session ont reçu une invitation personnelle à leur adresse courrielle avec une présentation des objectifs de la session.

¹⁴ « we have a certain flexibility concerning the fact that « languages must not be mixed » [...] slightly different from other tandem settings [...] when learners were instructed not to use code switching, long negotiation sequences were encountered in order to find or explain words unknown by the learner. Such long negotiation sequences are not always useful for learning since they generate cognitive overload and a loss of motivation. »

¹⁵ Entendues par ces auteurs comme « the many ways that speakers mix languages and semiotic resources in contact situations of linguistic and cultural diversity ».

2.2.1. Une participation sur invitation

Ont ainsi été conviés à participer :

- des étudiants, enseignants et chercheurs ayant suivi au préalable, notamment en 2012 et 2013, des cours de *pós-graduação* (master et doctorat) ou séminaires de formation à la didactique de l'intercompréhension dispensés par nous-même au Brésil (à l'UFPR de Curitiba et à l'Universidade de São Paulo (USP), en particulier);
- des étudiants inscrits à l'université de Grenoble, en master FLE recherche à distance (des enseignants de français à l'étranger pour la plupart) ou dans les masters présentiels de FLE et didactique des langues et numérique (dont plusieurs étrangers, notamment des hispanophones de Colombie, Mexique, Cuba et Espagne) ;
- quelques personnes dont nous savions qu'elles pouvaient être intéressées¹⁶.

Cette session était explicitement présentée dans le courriel d'invitation comme « à effectifs limités (une trentaine) avec une thématique ciblée sur les scénarios adaptés aux publics étudiants qui se préparent à la mobilité sortante et entrante (Brésil-France et France-Brésil en particulier), *de l'intercompréhension sur objectifs spécifiques et/ou académiques* ». En outre était-il précisé qu'il n'y aurait probablement que « 3 ou 4 GT (groupes de travail) au maximum », que leurs productions pourraient « servir à alimenter le débat sur les scénarios pré-construits du lot5 du projet MIRIADI (<http://miriadi.net>) » (voir à ce sujet Séré & López Alonso, 2015), que les phases seraient plus courtes si bien que la durée totale de la session serait de 5 semaines (du 4/11 au 11/12/2013) pendant lesquelles ils devraient « prévoir de se connecter en moyenne une fois tous les 3 jours » en lui consacrant « un minimum de une à deux heures par semaine ». Enfin, la délivrance d'un certificat officiel du projet *Galapro* était également proposée, à condition d'aller au bout de la session, à savoir, l'élaboration et la rédaction au sein d'un groupe de travail (GT), en tant que tâche finale de la session, d'un STIC adapté à un public et à un contexte donnés.

2.2.2. Le public inscrit dans 4 groupes institutionnels (GI)

Le nombre total de participants inscrits à cette session de formation de nature didactique fut en réalité de 53, principalement en France et au Brésil, dont 6 ne se sont au final jamais connectés, soit 47 inscrits réels -un public 3 à 4 fois moindre que dans les sessions antérieures sur *Galapro* (160 inscrits en moyenne)¹⁷- regroupés dans 4 groupes institutionnels (GI) :

- GI Université Grenoble3 Master didactique : 18 inscrits réels dont un formateur
- GI Universidade Federal do Paraná : 6 inscrits réels dont une formatrice
- GI Universidade de São Paulo – FFLCH : 9 inscrits réels dont une formatrice
- GI Elétrons livres : 14 inscrits réels dont 7 avec le statut de formateur.

Notons que la grande majorité de ces 47 personnes est constituée d'enseignants expérimentés en dépit du fait d'être inscrit en master, *mestrado*, doctorat ou *doutorado*. Ainsi, l'effectif compte seulement une dizaine de jeunes étudiants en formation didactique initiale (sans expérience durable d'enseignement). Par

¹⁶ Des personnes de profil semblable principalement au Brésil et en France (cf. équipe (GI) "Elétrons livres").

¹⁷ Autre différence, outre la centration thématique sur la question de la mobilité et le potentiel des STIC pour s'y préparer et/ou l'accompagner : la session était plus courte (5 semaines au lieu d'une dizaine).

ailleurs, la session est intégrée dans une unité d'enseignement évaluée et créditable (ou 'validante', c'est-à-dire valant des crédits de formation) pour le seul GI du master de Grenoble (un cours sur les recherches en didactique des langues romanes¹⁸). Les autres inscrits sont volontaires.

2.2.3. La démarche pédagogique de la session : une double mise en abyme

La finalité du scénario de la session *França-Brasil* (en 5 phases, de 0 à 4) est donc de concevoir, dans chaque GT mixte et plurilingue et de façon télécollaborative, un *Scénario TéléCollaboratif en InterCompréhension* (STIC) adapté à un public particulier concerné par la mobilité. On peut voir là une double mise en abyme

- concevoir un STIC en pratiquant un STIC : la tâche à réaliser est du même ordre que le vécu qui mène à sa réalisation ;
- se former à l'IC en pratiquant l'IC : le STIC à concevoir et rédiger doit favoriser l'IC qu'on est censé également pratiquer pour y parvenir.

3. Méthodologie de la recherche : macro, méso et micro

La recherche sur les STIC, menée collectivement depuis une quinzaine d'années dans le cadre d'un large partenariat international, possède des caractéristiques macro, méso et micro.

Du point de vue macro, elle est une recherche empirique qui rassemble les résultats d'études de nature diverse sur une ou plusieurs sessions particulières d'un STIC donné¹⁹ (Garbarino & Frontini, 2012 ; Degache, 2017 ; De Carlo & Hidalgo Downing, 2017), plus rarement sur plusieurs STIC (Frontini & Garbarino, 2017 ; Anquetil & Vecchi, 2016), de type qualitatif dans leur grande majorité (par exemple et sans souci d'exhaustivité Degache *et al.*, 2007 ; Melo, 2007 ; Alvarez Martínez & Devilla, 2009 ; Le Besnerais, 2009 ; Araújo e Sá & Melo, 2009 ; Arismendi, 2011) ou de type mixte quantitatif/qualitatif (Masperi & Quintin, 2007 ; Loureiro & Depover, 2010) parfois également semi-automatique assisté par logiciel (Déprez, 2012, 2014, 2017). Dans cette perspective macro empirique, sur un empan temporel long, les travaux publiés s'interpellent et se répondent autour de problématiques communes mais à partir de données et de méthodologies diverses qui les rendent difficilement comparables mais qui n'en sont pas moins pertinents du point de vue des thématiques de recherche abordées (par exemple l'interculturalité, la réflexion métalinguistique...), donnant ainsi une certaine unité à cette recherche collective.

Dans ce cadre, les recherches de type micro sur les STIC, sont celles qui analysent une session (plus rarement plusieurs) de manière approfondie en utilisant différentes méthodes de recueil de données : analyse des interactions et autres productions et traces (souvent non-verbales) en ligne, résultats de questionnaires ouverts et/ou fermés, entretiens, interactions présentiels et/ou travaux d'évaluation dans une ou plusieurs équipe(s) locale(s) (ou GI). C'est par exemple ce que nous avons qualifié d'approche *ethnographo-numérique* dans Degache (2017) où il s'agissait de retracer la négociation tutorale autour des modalités de composition des GT.

¹⁸ Ce qui peut expliquer des références dans le forum de la session à un support de cours dont tout le monde ne dispose pas forcément : « je débute aussi dans l'intercompréhension, et je pense qu'on est plusieurs dans ce cas. J'ai encore du mal à projeter comme cette approche peut se concrétiser dans la pratique. Je n'ai pas encore lu tout le cours, juste les chapitres 1 et 4 comme recommandés » (forum phase 1, par inscrit en master FLE à distance).

¹⁹ Nous nous limitons ici aux travaux qui considèrent l'ensemble d'une session ou bien une question spécifique sur l'ensemble d'une session ou sur plusieurs sessions. Nous ne considérons pas, par conséquent, ceux, nombreux également, qui portent sur un type d'interaction en particulier, par exemple le clavardage ou *chat*, sans considérer leur place ou leur rôle dans la session.

Enfin, le point de vue méso peut être constitué par des séries de travaux qui empruntent des moyens semblables pour aborder des questions similaires ou proches. C'est ce que nous allons faire ici en utilisant un questionnaire adapté de Loureiro & Depover (2010) et en voyant dans l'analyse si nous pouvons confirmer les recommandations -ou au moins certaines d'entre elles- avancées au terme de leur article. Ces mêmes auteurs qualifient ce type de recherche méso d'« itérative et contextualisée » (*ibid.* : 280-281), laquelle n'exclut pas, bien au contraire, la triangulation des données.

3.1. Caractéristiques de la méthodologie

La présente recherche tient en deux étapes :

- une recherche-action constituée par le déroulement de la session fin 2013 sur la plateforme *Galapro*, avec observation participante dans la mesure où le chercheur est impliqué comme responsable de session, formateur et tuteur ;
- un questionnaire-bilan diffusé au terme de la session début 2014 parmi les participants pour identifier les apports de cette formation et les difficultés rencontrées, voire les besoins soulevés et les suggestions d'amélioration.

L'approche micro retenue peut être qualifiée d'indirecte dans la mesure où le questionnaire-bilan ne vise pas spécifiquement nos questions de recherche. Ce n'est que dans l'interprétation et la discussion des résultats (point de vue méso), le croisement avec d'autres données et la comparaison avec d'autres enquêtes (De Lièvre et Depover, 2007 ; Loureiro et Depover, 2010) que nous pourrions dégager des réponses à nos questions concernant l'impact de la centration thématique et des effectifs réduits. Ceci est le propre d'une recherche itérative et contextualisée.

3.2. Le questionnaire-bilan

Nous avons présenté la session ci-dessus. Le questionnaire-bilan est quant à lui inspiré de notre étude de référence, à savoir l'évaluation de la deuxième session (« session expérimentale » ayant eu lieu fin 2009) par Loureiro et Depover (2010), conformément à leur souhait de le voir adapté à d'autres contextes (*ibid.* : 295), en l'occurrence une autre session, la septième, 4 ans après, sur la même plateforme *Galapro*²⁰.

Il s'agit d'un questionnaire conçu « selon la méthodologie SWOT » (*op. cit.* : 282), soit l'acronyme de *Strengths* (forces, aspects positifs), *Weaknesses* (faiblesses), *Opportunities* (possibilités, ouvertures), *Threats* (menaces, risques). Cette démarche consiste à procéder dans un 1^{er} temps avec un questionnaire ouvert (ou par entretien) autour de ces 4 catégories : dont l'analyse permet « de définir les critères et les indicateurs qui [servent] de base pour la création du référentiel et du questionnaire d'évaluation final » (*ibid.*). 11 critères et 53 indicateurs d'évaluation ont ainsi été dégagés pour mettre au point un questionnaire de type échelle de Likert autour de 4 questions d'évaluation que nous reproduisons ci-après :

- « - Le scénario de formation est-il clair, flexible, adéquat aux objectifs, faisable ?
- Le scénario de formation favorise-t-il le développement professionnel ?
- Le scénario général favorise-t-il l'intercompréhension et le plurilinguisme ?
- Quelles sont les tâches et les phases les plus « valorisées » par les participants ? » (*op. cit.* : 280)

²⁰ Qui à ce jour sur <http://galapro.miriadi.net/sessions> en compte 12 dont 2 de test n'ayant pas fonctionné, soit 10 sessions effectives auxquelles il faut ajouter la toute 1^{ère} session qui a eu lieu sur une plateforme d'essai.

La dimension quantitative du questionnaire final se double toutefois d'une dimension qualitative puisque pour chacun des 11 critères les répondants sont invités à ajouter des commentaires dans un champ ouvert s'ils le souhaitent.

Nous avons repris ce questionnaire en procédant à quelques adaptations en fonction des spécificités de notre session et de nos objectifs pour aboutir à un format en 8 critères et 64 indicateurs. Voici un comparatif terme à terme des critères des 2 versions :

Tableau 2 : comparatif des critères des questionnaires de l'étude de référence et de la présente étude

Questionnaire de Loureiro & Depover, 2010			Questionnaire <i>França-Brasil</i>		
N° critère	critères	Nb indicateurs	N° critère	critères	Nb indicateurs
1)	adéquation du scénario aux objectifs de la formation	5	4)	efficacité du scénario en relation aux objectifs de formation	5
2)	adéquation du scénario aux principes de la formation.	4			
3)	pertinence de l'organisation du scénario	6	1)	pertinence de l'organisation du scénario	6
4)	faisabilité du scénario	6	2)	faisabilité du scénario	6
5)	clarté des orientations du scénario de formation	6	3)	clarté des consignes et des orientations données par les tuteurs	6
6)	rôle des formateurs	4	5)	organisation des groupes et participation des formés et formateurs	11
7)	organisation des groupes	4			
8)	participation.	4			
9)	dossier de formation	6	6)	pertinence et efficacité des ressources et outils de la plateforme	12
10)	fiches d'auto-formation	5			
11)	matériel pédagogique et publications	3			
			7)	opportunités	8
			8)	obstacles rencontrés	10
	TOTAUX	53			64

3.3. Remarques sur l'adaptation du questionnaire

- Nous n'avons pas retenu le critère n° 2 sur les principes de la formation facilités par le scénario²¹, jugé trop général et facilement consensuel.
- Certains critères ont été regroupés comme on peut le voir ci-dessus
- Les indicateurs ont été également regroupés et parfois révisés et redistribués en fonction des spécificités de la session visée.

Pour des raisons d'espace et de pertinence, nous ne présenterons pas ici le détail de toutes les réponses aux 8 critères et 64 indicateurs -ou propositions- sur lesquelles les participants étaient invités à se positionner sur une échelle de Likert à 5 degrés (*Pas du tout d'accord, Peu d'accord,*

²¹ Libellé ainsi : « Le scénario de la formation de formateurs à l'IC facilite (1) l'innovation des pratiques de la formation à l'IC ; (2) la collaboration intra et interinstitutionnelle ; (3) des parcours de formation divers ; (4) des parcours de formation flexibles » (Loureiro & Depover, 2010 : 287).

Indifférent, D'accord, Complètement d'accord) plus une option 'Sans réponse'. Nous nous centrerons sur les résultats aux critères 1 à 5. Les critères 6, 7 et 8 ne seront convoqués que dans la mesure où ils peuvent apporter un éclairage complémentaire sur les questions de la problématique autour de la centration thématique et des effectifs réduits.

3.4. Données disponibles

- ➔ Productions, traces et échanges sur la plateforme *Galapro* : connexions, structuration forum, bureaux des groupes de travail, échanges en ligne (forum, chats, courriels, wiki...), productions personnelles (profils, cahiers de réflexion), productions collectives (les STIC produits par les GT dans le wiki).
- ➔ Quelques dossiers finaux individuels produits pour l'évaluation du cours par le groupe de Grenoble : Productions individuelles au terme de la session de 11 participants en formation créditante.
- ➔ Questionnaire-bilan en ligne anonyme réalisé avec le logiciel libre *Limesurvey* au terme de la session : 25 répondants (21 formés, 3 formateurs, 1 autre).

4. Résultats et analyses

4.1. Les productions des 5 GT : 5 projets de STIC

Suite à la première phase de remue-méninges (*Nos questions et dilemmes*) visant à identifier des publics d'étudiants²² pouvant être concernés par un scénario de formation télécollaboratif basé sur une forme d'intercompréhension (entre groupes internationaux) et à définir quels seraient leurs objectifs, attentes et caractéristiques, 7 suggestions de scénarios ont été dégagées et les participants (formés et formateurs) ont été appelés à s'inscrire. Au final, au vu des inscriptions, 5 scénarios ont été conservés (les GT2 et GT3 n'ont pas été ouverts faute d'inscrits). Nous présentons ci-après ces projets de STIC à partir des plans de travail des GT complétés par les formés sur le wiki de Galapro²³.

Les groupes de travail de la session França-Brasil



Figure 2 : les productions des GT au terme de la session dans le wiki de Galapro

²² Pas forcément limités à la France et au Brésil.

²³ En accès libre sur <http://galapro.miriadi.net/sessions/dokuwiki/session-franca-brasil:gt:start>

4.1.1. GT1 - Intercompréhension sur objectifs universitaires (ICOU)

Titre du STIC : *Scénario pédagogique préparant à la mobilité étudiante*²⁴

Il s'agit d'un STIC pour étudiants européens et latinoaméricains de nationalités différentes se préparant à la mobilité (par exemple dans le cadre du programme *Ciências sem Fronteiras* (CSF) au Brésil pour les étudiants des filières scientifiques²⁵)

Les contenus visés sont liés aux conditions de vie en tant qu'étudiant dans un contexte universitaire (campus, faculté, vie étudiante et activités...).

Produit final : Créer un guide de mobilité étudiante consacré aux conseils de préparation du séjour à partir d'informations collectées sur internet et présentées dans une perspective contrastive et interculturelle

Compétences visées : acquérir des compétences réceptives dans d'autres langues romanes (inconnues ou peu connues) et perfectionner les langues déjà connues (y compris en production). Développer des connaissances interculturelles.

Le scénario dure 6 semaines et compte 4 phases avec des étapes internes pour la réalisation des différentes pages du guide de mobilité en sous-groupes (GT) et en différentes langues, comme par exemple :

- phase 2 : « Candidature à la mobilité » : réfléchir aux destinations, constituer son dossier de candidature, s'informer sur les partenariats et programmes d'échange, demande de bourse d'étude, assurance maladie et tous risques, régler les questions pratiques, les formalités...
- phase 3 : « La vie étudiante dans le campus » : s'inscrire, manger, se déplacer, se connecter, se loger, faire du sport, passer des examens, se documenter, valider une unité d'enseignement ou de formation, défendre ses droits...

4.1.2. GT4 - PLIC Pratiques de lecture intercompréhensives

Titre du STIC : *Scénario télécollaboratif de pratiques de lectures intercompréhensives*²⁶

Le STIC vise l'IC instrumentale pour répondre à un besoin dans les universités brésiliennes (USP & UFPR en particulier, en l'élargissant aux universités francophones et hispanophones) : celui de la lecture de textes en langues étrangères dans le domaine de spécialité pour l'épreuve d'entrée en master et/ou doctorat (*prova de proficiência em língua estrangeira*) ainsi que pour les étudiants de *mestrado* (master) et *doutorado* (doctorat) notamment de doctorat "sandwich" (i.e. "sandwich", quelques mois dans un organisme de recherche à l'étranger pendant la thèse). Comme cela est expliqué dans le wiki « Le scénario vise à aider les étudiants apprentis-chercheurs (Master et Doctorat) à s'ouvrir à la littérature scientifique publiée dans d'autres langues afin d'élargir leur champ de connaissances et, plus tard, d'augmenter leur visibilité et leur présence dans la communauté scientifique internationale. »

Produit final : sur un thème lié au domaine large (sciences humaines et sociales), rédiger, dans une langue laissée au choix du GT, une synthèse à partir de textes dans au moins 3 langues différentes en utilisant un éditeur de texte collaboratif (*pad*). « L'idée est de produire un genre de revue de littérature courte sur un sujet donné en apportant un éclairage plurilingue et pluriculturel, et ce afin d'élargir un point de vue sur un objet de recherche qui dépasse les frontières du territoire ou les frontières linguistiques ».

²⁴<http://galapro.miriadi.net/sessions/dokuwiki/session-franca-brasil:gt:gt1:icou-intercomprehension-sur-objectifs-niversitaires:produit>

²⁵<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/>

²⁶<http://galapro.miriadi.net/sessions/dokuwiki/session-franca-brasil:gt:gt4:plic-pratiques-de-lecture-intercomprehensives:produit>

Compétences visées : atteindre le niveau A2/B1 du CECRL dans sa L2/L3 en compréhension écrite ; développer des stratégies de lecture pour la compréhension globale et détaillée en vue de répondre à des questions ou de résumer / reformuler le texte dans sa L1/L2.

Le scénario dure environ 12 semaines et compte 6 étapes. La 1^{ère} prévoit, dans l'équipe locale avant la télécollaboration, une série d'activités préparatoires en intercompréhension (sur le roumain, le portugais, les stratégies, le *chat*, l'inférence lexicale).

Suivent ensuite les étapes suivantes :

2. Premier contact : se rencontrer, se connaître. S'informer sur le système universitaire d'un pays dont on connaît peu la langue, reformuler en langue 1 (médiation).
3. En GT, élaborer un portfolio de textes sur un thème commun dans le domaine large.
4. Consultation des portfolios et spécification des textes (titre, chapeau, mots-clés)
5. Chaque membre du GT analyse un texte (idées-clés, arguments) et complète un tableau en relation aux mots-clés. La suppression des doublons clôt la phase.
6. Rédaction de la synthèse, diffusion et bilan.

4.1.3. GT5 - ICOU centrée sur les étudiants en Amérique

Titre du STIC : UNICA Movilidad de las Américas - Mobilité des Amériques - Mobilidade das Americas²⁷

Ce STIC vise à répondre aux besoins linguistiques créés par le développement des échanges régionaux entre les étudiants des universités du continent américain de langues maternelles différentes (portugais, français, espagnol, entre autres) en leur permettant de découvrir leur quotidien respectif.

Produit final : réalisation d'une infographie collaborative, par exemple en utilisant le site www.glify.com (gratuit et d'utilisation intuitive).

Compétences visées : la compétence plurilingue et pluriculturelle, la compréhension d'informations pratiques de la vie quotidienne (rythme de vie, coût de la vie, comment trouver un logement, les habitudes culinaires...), l'interaction plurilingue (savoir se faire comprendre).

Le scénario est prévu pour une durée de 6 semaines et se compose de trois phases au cours desquelles les participants réalisent ensemble une série de tâches :

- Phase 1 : création et partage des vidéos de présentation du profil de chaque étudiant pour déclencher les discussions de la phase 2.
- Phase 2 : discussions entre étudiants autour des thèmes abordés dans la phase précédente et lancement de pistes pour réaliser la tâche télécollaborative de la phase 3.
- Phase 3 : réalisation en GT de l'infographie qui synthétise les discussions menées lors de la phase précédente.

4.1.4. GT6 - Scénario pour élèves non-étudiants

Titre du STIC: Intercompréhension écrite à travers un scénario télécollaboratif entre collégiens²⁸

Ce STIC s'adresse à des collégiens (11-13 ans) francophones, hispanophones, lusophones, intéressés par la découverte et l'apprentissage de langues romanes et vise une préparation à la

²⁷<http://galapro.miriadi.net/sessions/dokuwiki/session-franca-brasil:gt:gt5:icou-ou-icos-centre-pour-publics-latino-americains:produit>

²⁸<http://galapro.miriadi.net/sessions/dokuwiki/session-franca-brasil:gt:gt6:scenario-pour-eleves-non-etudiants:produit>

mobilité réelle (par exemple en cas d'expatriation pour suivre leurs parents dans un pays où est parlée l'une des deux autres langues romanes qu'il ne maîtrise pas) ou virtuelle.

Produit final : élaboration, sous forme de bande dessinée ou de texte illustré, d'un guide du collégien inter-langues romanes : le Guide du Collégien voyageur.

Compétences visées : discursive (entrer dans l'analyse textuelle plurilingue, savoir interagir) stratégique (s'adapter dans un milieu allophone) ; linguistique (découverte et analyse rapide des relations entre espagnol, français et portugais, identifier les similitudes) ; culturelle (découverte et comparaison de systèmes scolaires différents au niveau collège).

Le scénario compte 5 phases et mobilise 17 heures de classe réparties sur 7 séances d'inégale longueur qu'il est conseillé de programmer sur une durée de 7 semaines. Il prend appui sur des textes sous forme de bande dessinée présentant un niveau de difficulté progressif et alterne les phases de travail en groupe-classe et en salle multimédia sur plateforme.

- Phase 1 : en classe, remue-méninges inter-GI pour faire émerger les besoins des élèves et définir les thématiques à traiter sur la plate-forme ;
- Phase 2 : en salle multimédia, découvrir la plateforme et explorer des BD trilingues déposés au préalable par 3 enseignants ;
- Phase 3 : sur la plateforme, chaque GI est divisé en équipes thématiques (3 élèves) qui préparent une vidéo dans la langue du GI autour des thématiques définies en phase 1 en se centrant sur leur pays (ex. : les activités sportives au collège) ;
- Phase 4 : composition des GT mixtes internationaux (3x3 élèves au minimum) pour approfondir les thématiques à partir des vidéos en interagissant par écrit ;
- Phase 5 : synthèse, en classe puis en salle informatique les GI réalisent la tâche finale sous forme de BD.

4.1.5. GT7 - ICAP- Intercompréhension à finalité professionnelle

Titre du STIC : Formation à l'intercompréhension en langues romanes pour des professionnels²⁹

Scénario pour les entreprises -ou associations- désireuses de former rapidement et efficacement leur personnel à collaborer sur un/des projet(s) avec des collègues basés dans un autre pays (p. ex. photographes ou architectes). Il conviendrait de pouvoir l'adapter à différents domaines professionnels (structure, projet, conditions, etc.). Il s'agit donc d'un STIC assez général, prenant appui sur un projet de rencontre(s) collaborative(s) internationale(s) de professionnels avec séjour (p. ex. réunion de projet ou conférence).

Produit final : « Élaborer des documents qui serviront de support lors du séjour. Exemples : programme, guide avec informations concrètes et aide linguistique, "charte" de l'Intercompréhension, document de préparation à une conférence (par exemple) »

Compétences visées : développer des compétences plurilingues (fr-pt-it), grâce à l'IC, et des compétences interactionnelles

Le scénario est prévu pour une durée de 6 semaines et compte 5 phases :

- Phase 1. Préparation, GI en présentiel. Travail sur les représentations (de l'IC, de l'apprentissage des langues, de la parenté linguistique, des compétences partielles...), les attentes/objectifs/motivations, les biographies langagières, définition des rôles ;

²⁹ <http://galapro.miriadi.net/sessions/dokuwiki/session-franca-brasil:gt:gt7:icap-intercomprehension-a-finalite-professionnelle:produit>

- Phase 2. Présentations, inter-GI. Premiers échanges interculturels plurilingues, faire connaissance, pratiquer l'IC (forces et faiblesses) découvrir les pays et cultures (y compris professionnelles) des autres participants, faire découvrir les siens...
- Phase 3. Préparation du voyage, inter-GI. Décider ensemble des modalités pratiques de la rencontre et du programme : thèmes à aborder, visites culturelles, rencontres-débats, etc., à partir des propositions de l'équipe d'accueil. Bilan écrit.
- Phase 4. Préparation des documents en GT mixtes plurilingues en ligne : chaque GT prépare 1 ou 2 documents liés au voyage (programme des activités, infos pratiques sur le pays/ la ville d'accueil, aides linguistiques, "guide" pour favoriser l'IC orale ;
- Phase 5. Retour sur expérience, bilan dans chaque GI en présentiel. faire le bilan de la formation. Au retour du voyage/séjour, faire le point sur la pratique de l'IC (avant et durant le voyage), propositions pour le prochain...

4.2. Résultats au questionnaire d'évaluation de la session

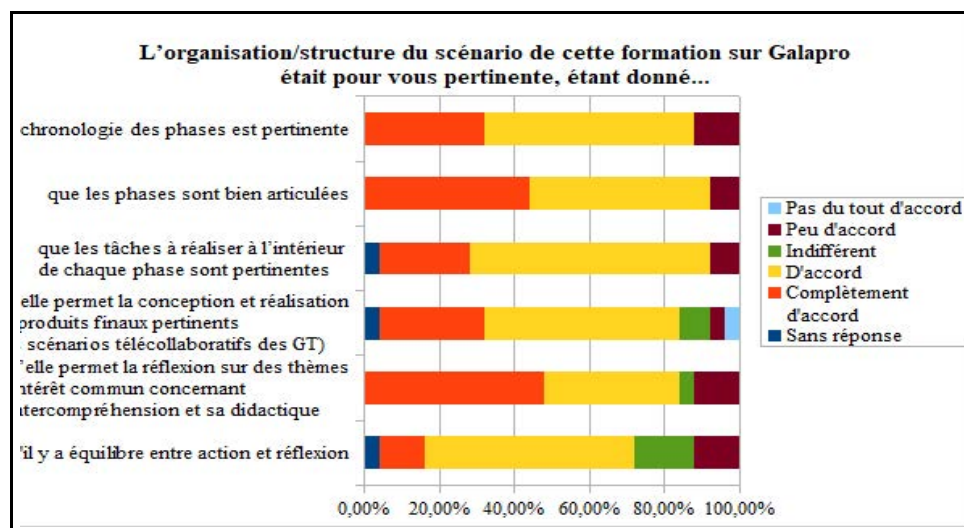
Rappelons qu'il y avait 53 inscrits mais que 6 ne se sont jamais connectés, 9 l'ont fait moins de 5 fois, 4 autres moins de 10 fois, soit 34 actifs avec au moins 10 connexions et 1 message déposé. Au moyen du logiciel libre *Limesurvey*, 45 invitations nominatives ont été envoyées par courriel, soit à la quasi-totalité des inscrits qui se sont connectés au moins une fois.

Quoique les invitations soient nominatives, *Limesurvey* permet au sujet une réponse anonyme en générant et en lui transmettant un code confidentiel de connexion. 25 réponses anonymes complètes de participants (21 formés, 3 formateurs et un « autre » non précisé) ont ainsi été recueillies : soit 55 % des sollicités mais 74 % des actifs³⁰. Par conséquent, étant donné le faible nombre de formateurs répondants (3 sur 10), il ne sera pas significatif de différencier leurs réponses contrairement à ce qui est fait par Loureiro et Depover dans l'étude référence. En revanche, lorsqu'il y a une différence sensible entre les 24 répondants et les 21 formés, à savoir supérieur à 5%, nous le mentionnerons. Le temps moyen de réponse au questionnaire est de 17'50'' avec un minimum de 5'08'' et un maximum de 37'44'' (médiane de 12'11''). Rappelons nos questions de recherche-action dont le traitement sera indirect :

- Quelles sont les implications d'un choix (ou centration) thématique préalable ? (ici autour de la mobilité étudiante)
- Compte tenu de cette centration, le STIC peut-il fonctionner avec moins de participants ?

4.2.1. Critère 1 : pertinence de l'organisation du scénario

³⁰ D'après Waintrop & Boutamine (2010), « la représentativité n'est réellement assurée que si ce taux approche les 80% [même si] cet idéal est rarement atteint ».



Graphique 1 : pertinence de l'organisation/structure du scénario

La structure du scénario, sa chronologie, l'articulation (ou enchaînement) de ses phases, les tâches demandées, sa finalité, ses apports et retombées sont jugés pertinents par les répondants : aucune réponse « pas du tout d'accord » et le seul indicateur qui n'atteint pas 80% d'avis favorables (en additionnant les réponses *D'accord* et *Complètement d'accord*) que l'on se donne comme le seuil de satisfaction à atteindre, concerne l'équilibre entre l'action (processus collaboratif de création) et la réflexion (outils de "Mon bureau" comme profils et cahier de réflexion³¹ ; Évaluation réciproque en phase 4), soit 68% d'avis favorables, un score néanmoins meilleur que dans l'étude de référence où 40% des participants trouvaient insuffisant cet équilibre (contre 12% dans cette étude).

Comme dans l'étude de Loureiro et Depover, l'apport du scénario à la réflexion autour de thèmes d'intérêt commun concernant l'intercompréhension et sa didactique est jugé positivement (84% d'avis favorables dans les deux cas). En revanche, la chronologie, l'articulation entre les phases, le type de tâches à réaliser et les produits à concevoir, jugés par leur échantillon comme « aspects susceptibles d'amélioration » ont ici donné satisfaction (au moins 80% d'avis favorables).

Les quelques témoignages des formés à la rubrique « Vous pouvez, si vous le désirez, ajouter ci-après d'autres commentaires par rapport à la pertinence de l'organisation et de la structure du scénario suivi dans cette session sur Galapro » confirment ces résultats :

« J'ai trouvé que la tâche finale (la réalisation d'un scénario télécollaboratif) était pertinente et motivante. Le scénario et les différentes phases de Galapro s'y prêtaient bien »
 « J'ai apprécié l'existence d'un calendrier plutôt rigoureux qui nous oblige à tenir les délais. »³²

C'est parfois sa propre implication et disponibilité qui est mise en cause plutôt que le scénario et la formation :

« Alta demanda de trabalhos profissionais me impediram de acompanhar toda a sessão,

³¹ A ce sujet un formé exprime sa réserve en déclarant dans un commentaire « nous sommes concentrés plus sur le produit final que sur une réflexion sur les pratiques et la didactique de l'intercompréhension. »

³² Les commentaires des questions à réponse ouverte du questionnaire et les extraits des échanges en ligne ont été laissés sous leur forme originale.

então seria injusto de minha parte fazer uma avaliação mais profunda. Contudo, do meu envolvimento nas primeiras fases, não vi problemas com relação às etapas e organização. »

Certaines observations, même si elles sont minoritaires, sont en revanche plus réservées, sur le scénario lui-même et la chronologie de ses phases :

« ho trovato molto lunga la prima fase. estremamente breve la fase del compito con poca partecipazione da parte di alcuni colleghi. poco pertinente la fase di auto e eterovalutazione (sarebbe stato meglio limitarsi all'auto piuttosto che vedere il lavoro degli altri)! »

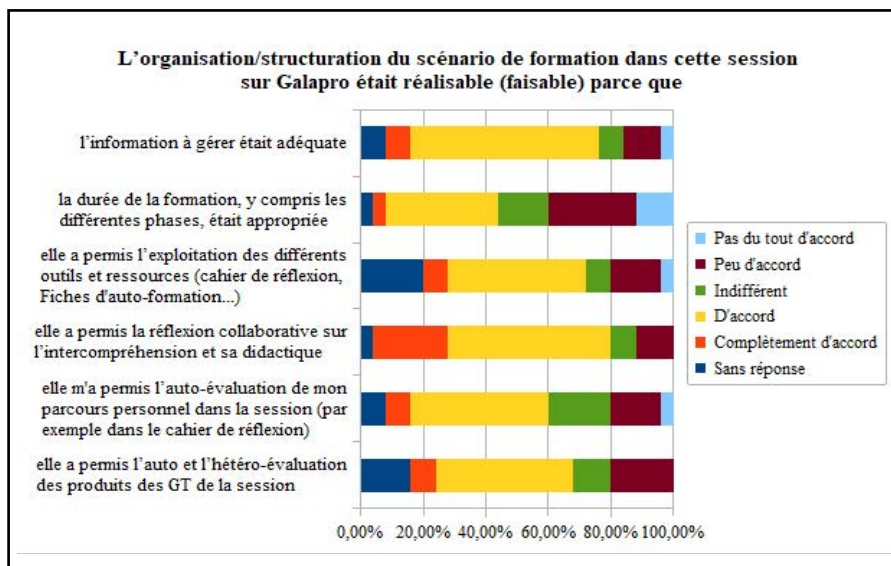
ou encore pour imaginer une plus grande préparation en amont de la session :

« Il faudrait que certains conseils soient donnés pour l'écriture des messages asynchrones en amont de tout, avant la première phase de communication asynchrone. Par exemple : un message = une idée ; écrire des messages aérés ; faire des phrases simples le plus courtes possibles. Autre possibilité : lancer un forum préliminaire "comment écrire des messages lisibles dans sa langue, favorisant l'IC". Certains messages étaient de vrais étouffe-chrétiens ! »

voire sur les outils et fonctionnalités intégrés mis à disposition par la plateforme :

« J'imagine que d'autres outils, comme vidéo-conférence, permettraient une expérience plus riche pendant le travail de la session. Encore plus si les sessions sont destinées aux étudiantes de langue, plus qu'aux formateurs ».

4.2.2. Critère 2 : faisabilité du scénario



Graphique 2 : faisabilité du scénario

Globalement la faisabilité du scénario est jugée moindre que sa pertinence. L'apparition d'un nombre conséquent de « sans réponse » en est déjà un révélateur. Aucun indicateur par ailleurs ne parvient à 80% d'avis favorables. Le scénario est toutefois jugé faisable parce qu'il permet la réflexion collaborative sur l'IC et sa didactique par la grande majorité (76% d'avis favorables), ce qui, comme dans l'étude de référence, confirme les résultats autour du critère précédent sur un indicateur clé au cœur de la formation. Mais, mis à part cet indicateur, les autres résultats sont

moins positifs. Ainsi l'adéquation de l'information à gérer comme indicateur de faisabilité ne recueille-t-elle que 68% d'avis favorables (16% d'avis défavorables en additionnant les réponses *Peu d'accord* et *Pas du tout d'accord*), et trois autres critères ne dépassent qu'avec difficulté la moyenne (52%), à savoir l'exploitation des différents outils et ressources, l'auto-évaluation du parcours personnel dans la session, l'auto et l'hétéro-évaluation des produits des GT de la session. En d'autres termes, sur ces 3 points, une moitié seulement des répondants considère tirer un bilan positif qui témoignerait de la faisabilité du scénario. Des résultats somme toute assez proches de ceux de l'étude de référence même si les avis défavorables se réduisent à 20% (contre 30%), ce qui ne suffit pas cependant à réduire les réserves quant à la faisabilité du scénario pour mettre réellement en œuvre la démarche réflexive auto-évaluative, l'évaluation en phase 4 et encore moins pour exploiter les outils et ressources de la plateforme.

À propos de l'évaluation en phase 4, un formé écrit d'ailleurs :

« la phase d'évaluation des différents GT est biaisée : tous les scénarios ne sont pas totalement compréhensibles, on est assez largement resté modéré dans nos remarques, préférant poliment ne rien dire qu'évaluer négativement un scénario, qui représente quand même une somme de travail considérable, même si on ne comprend pas le but ni le déroulement du scénario... »

L'indicateur le plus problématique reste celui de l'adéquation de la durée : seulement 40% d'avis favorables et 40% de défavorables, dont les 3 formateurs ayant répondu. Notons que les résultats sont un peu meilleurs que chez Loureiro et Depover (20% favorables, 70% défavorables) qui écrivaient d'ailleurs que « la durée de la formation doit être repensée pour rendre la formation plus aisément réalisable » (p.287). Ainsi, on peut légitimement penser que la centration thématique et une réduction des effectifs ont pu contribuer à rendre le scénario plus faisable mais on est encore loin du compte comme en témoignent les commentaires suivants des formés :

« La session semble très courte, particulièrement lorsqu'on découvre l'intercompréhension. IL faut tout à la fois gérer l'appropriation du thème, du fonctionnement de la plate-forme, le renseignement des profils et du cahier de réflexion, la rencontre avec les autres participants, l'a découverte et l'utilisation des ressources, etc. »

« trop peu de temps pour les différentes phases = pas le temps de se plonger en profondeur dans les fiches, le cahier de réflexion et l'évaluation. »

« Trop peu de temps pour m'investir dans les fiches d'auto-formation et le cahier de réflexion. »

« Le seul problème pour moi a été la contrainte du temps. C'était la fin d'année au Brésil et je n'avais pas de temps raisonnable pour bien participer à la session. »

« A mon avis et par mon expérience les outils, la structure et l'organisation de la plateforme est cohérente et très bien structurée. Parfois le temps ne nous permet pas de tout intégrer et de connaître tous les outils et (de tout intégrer). Je considère nécessaire de faire cette formation plusieurs fois ou bien laisser la possibilité de rentrer sur la plateforme après la session. »

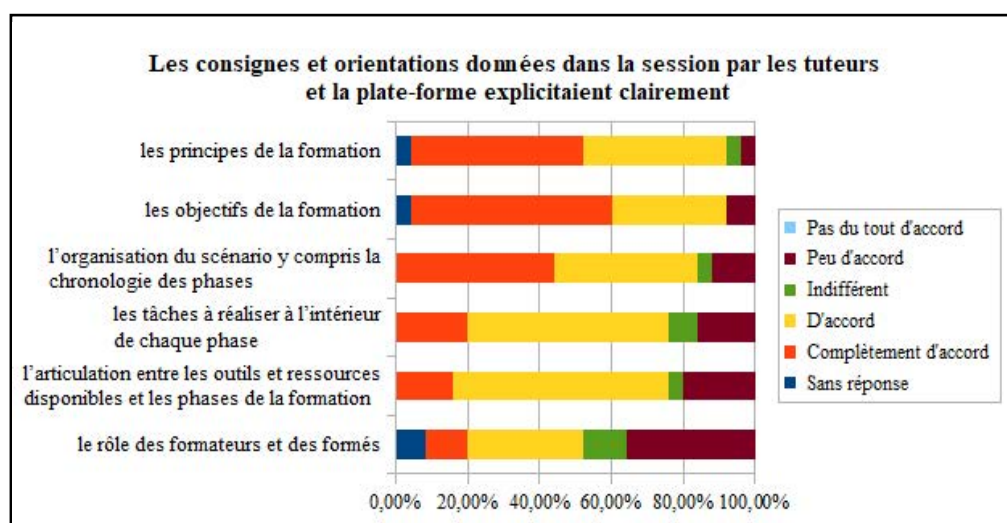
Toutefois, cette appréciation de l'adéquation de la durée peut dépendre directement de la participation comme en fait l'hypothèse un formé :

« La faisabilité concernant la durée de la formation était compromise selon moi par le manque d'investissement de certains GIs. Si la participation avait été plus homogène, il me semble que la durée de formation aurait été adéquate. »

De ce point de vue, au contraire, les effectifs plus réduits que dans d'autres sessions et les

déflections de certains, peuvent être considérés comme ayant alourdi la charge de travail de chacun et rallongé la durée.

4.2.3. Critère 3 : clarté des consignes et des orientations données par les tuteurs



Graphique 3 : clarté des consignes et des orientations données par les tuteurs

Les participants estiment que les principes et les objectifs de la formation ainsi que l'organisation du scénario sont convenablement explicités (>80% d'avis favorables). Les tâches à réaliser au sein de chaque phase et l'articulation entre ressources et scénario sont perçues un peu moins clairement (76% dans les deux cas), notamment par les formés (71%), un meilleur résultat toutefois que dans l'étude de référence où « près de 40 % [des répondants] estiment que l'articulation entre les outils, les ressources et les phases devrait être mieux décrite » (contre 45% d'avis favorables seulement). Des réserves sont ici toutefois fréquemment exprimées comme par ce sujet à propos des fiches d'auto-formation :

« Je trouve qu'il y a trop de fiches et qu'au moment où on doit les utiliser, on n'est pas encore assez au clair de ce qu'est l'IC et un scénario télécollaboratif pour pouvoir les utiliser pertinemment. »

Certains regrettent d'ailleurs à propos des outils et ressources, un manque de clarté des indications, notamment en ce qui concerne le cahier de réflexion :

« Je ne savais pas que l'on pouvait voir le cahier de réflexion des autres participants. »
 « Je n'ai pas trouvé comment consulter les cahiers de réflexion des autres: est-ce possible? »
 « Le carnet de réflexion est intéressant et permet de s'exprimer sur un certain nombre de points. Je n'ai pas vu d'indications sur les personnes susceptibles de consulter ce cahier : seul l'auteur ? les formateurs ? C'est un point qui semble important à préciser. »

mais aussi au sujet des fiches d'auto-formation...

« Fiches d'auto formation : je ne m'en suis pas occupée, et j'avoue les avoir oubliées ... Les outils ont été peu mis en avant ... »

Mais c'est le rôle respectif des uns et des autres (formateurs et formés) qui apparaît nettement

moins clairement puisqu'il y a seulement 44% d'avis favorables et, même s'il n'y a pas de désaccord complet, on relève quand même 36% de *Peu d'accord*, ce qui constitue des résultats moins bons que chez Loureiro et Depover (p.288) chez qui les avis favorables dépassent 55% et les avis défavorables se situent autour de 25%.

Les témoignages des formés dans les commentaires confirment ce flottement en ce qui concerne les rôles des différents statuts :

« Manque de formateur et difficulté d'auto gérer un GT !!! sans savoir vraiment où aller (manque de cadrage pour une auto gestion, et surtout manque d'information préalable quant à ce fonctionnement !) »

« poca partecipazione da parte del formatore. mi sarebbe piaciuto avere più interventi guida »

« formateur de GT, très peu présent. Il aurait dû nous insuffler le dynamisme qui nous a manqué. »

« J'ai trouvé le manuel très utile ainsi que les explications fournies en début de phase par [le responsable de session]. Par contre, durant les phases, je me suis souvent demandé ce qu'il fallait faire exactement, quel était le type de travail attendu et comment y parvenir. J'aurais aimé avoir davantage de suivi et conseils de la part d'un(e) formateur(trice). »

« Je n'ai pas compris le rôle du formateur à l'intérieur du GT, qui m'a semblé très absent et peu impliqué. »

La centration thématique préalable peut être responsable, au moins en partie, de ce flottement, les tuteurs pouvant ne pas avoir intégré les implications de cette décision, notamment au moment de la formation des GT, le responsable de session non plus. Quelle était la nature de la tâche à réaliser ? Comment s'y prendre et jusqu'où aller dans la conception et description d'un STIC ? Comment gérer les différences de point de vue ? Les 3 formateurs ayant répondu au questionnaire n'ont pas fait à ce sujet de commentaire mais notre propre vécu et notre sens auto-critique nous permettent de dire que, dans cette session, par faute de temps mais aussi par faute d'intention, la préparation, le pilotage et l'étayage des tuteurs par le responsable de session ont été insuffisants. Un formateur résume bien cela :

« Je pense que je n'aurais pas dû accepter d'être formateur sans avoir moi-même été d'abord formé. J'ai été dépassé »

Les connexions limitées en phases 2 et 3 (quand les GT sont formés) de certains participants avec le statut de formateur, ou tout du moins leur positionnement en retrait, parfois même un désaccord ostensible avec certains formés, sont les traces visibles sur la plateforme Galapro de cette insuffisance. Du reste, la nouveauté du scénario et des tâches, ainsi que la diversité des compétences à mobiliser, tendait à placer les participants sur un pied d'égalité. Ce qui a pu être une source de difficulté comme le relève un formé :

« Entendi que nesta sessão houve um pouco de problema por parte de formando se sobrepondo à hierarquia de tutores, o que dificultou a organização do GT. »

Les difficultés de nature conceptuelle (concevoir un STIC pertinent pour un public donné n'est pas chose facile), technologique (utiliser un wiki) et télécollaborative (comment s'organiser ? Comment utiliser au mieux les outils disponibles ?) expliquent donc en grande partie ces flottements en ce qui concerne les formateurs. Certains ont pris leur mission en mains, certains sont parvenus à déléguer ce rôle à des formés plus disposés et motivés, d'autres se sont mis en retrait. C'est sans doute cette disparité de situations qui explique un bilan plus négatif pour certains comme pour ce formé ayant déjà eu un vécu du scénario initial ouvert :

« J'avais participé d'autre session de Galapro et j'avais eu un bonne expérience. Dans celle-ci je n'ai pas réussi à me sentir bien accompagné, j'ai ressenti une ambiance peu collaboratif

et très dirigé. Aussi je n'ai pas eu le temps pour donner le meilleur de moi, cependant je ne me suis pas du tout retournée dans le groupe. »

ou encore pour ces deux formés qui ont eu du mal à comprendre la nature de la tâche à réaliser :

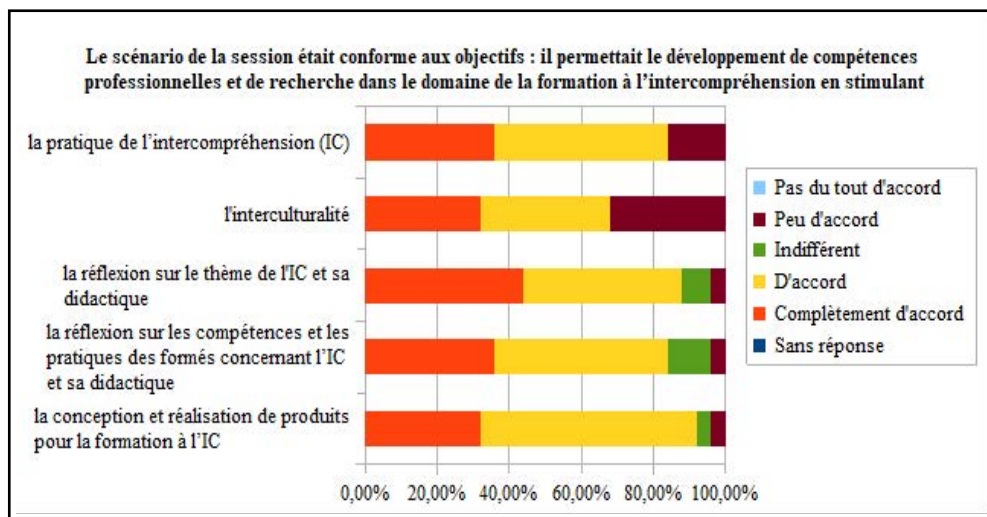
« La réalisation du produit final m'a semblé peu claire. J'aurais préféré davantage de clarification et d'indications sur le produit attendu. »

« Je n'avais pas d'idée très précise de la forme du produit final à réaliser. »

Notons que des clarifications et indications peuvent avoir été données en présentiel, compte tenu de la dimension hybride de la formation pour certains, mais tout le monde n'en a pas profité³³ :

« J'ai suivi cette formation sous sa forme hybride : les échanges en face à face avec le coordinateur et d'autres participants ont aidé je pense à m'approprier les objectifs et les consignes. »

4.2.4. Critère 4 : efficacité du scénario en relation aux objectifs de formation



Graphique 4 : efficacité du scénario en relation aux objectifs de formation³⁴

Le scénario est jugé efficace en relation aux objectifs de formation didactique, plus précisément pour le développement de compétences professionnelles et de recherche grâce à la démarche réflexive (2 indicateurs à 84% et 88% d'avis favorables) et actionnelle (un indicateur à 92%) ainsi que grâce à la pratique effective de l'intercompréhension (84% d'avis favorables). En revanche, il est jugé moins efficace pour le développement de ses compétences par la stimulation de l'interculturalité (68% d'avis favorables, 62% des formés).

Des résultats un peu meilleurs que dans l'étude de référence puisque Loureiro et Depover relèvent qu'« une proportion importante de formateurs (presque 40%) ont jugé que le scénario ne permet ni la réflexion sur les compétences et les pratiques des formés ni la pratique de l'interculturalité ou de l'intercompréhension. »

En ce qui concerne les témoignages des formés sur la conformité du scénario aux finalités de la formation *Galapro*, sur la pratique de l'IC, les points de vue dépendent du vécu, notamment dans les GT en fonction de leur composition et de leur activité, comme le résume un formé :

³³ Un même GI peut en effet être composé d'étudiants en présentiel et d'étudiants complètement à distance comme c'était le cas pour le GI de Grenoble.

³⁴ On notera la complexité de l'introduction du critère qui aurait gagné à être libellé ainsi : « Le scénario de la session permettait de développer les compétences professionnelles et de recherche en stimulant... »

« J'ai eu la chance de faire partie d'un GT véritablement plurilingue, j'ai donc pu pratiquer l'IC. Ce n'était pas le cas de tous les GTs dans cette session. »

Un commentaire à confronter à d'autres moins positifs :

« lo scenario era composto prevalentemente da parlanti di LM francese x cui ho trovato difficile la comunicazione »

« GT monolingue = peu de pratique de l'interculturalité. »

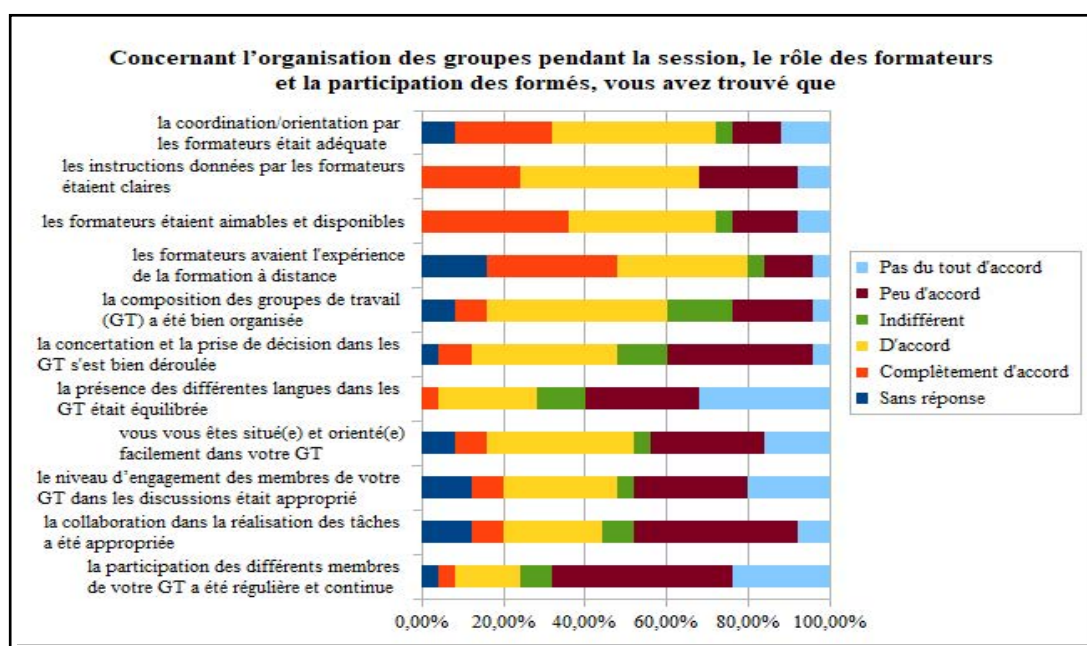
Même si d'autres étudiants relativisent ce constat, l'interaction plurilingue n'étant pas forcément une nécessité à tout moment :

« En ce qui concerne mon GT, on n'a travaillé qu'en français quasiment parce que les étudiants des autres nationalités se sont complètement désinvestis du projet dès qu'il a fallu passer à la rédaction concrète du scénario et l'insérer dans le wiki. Tant qu'il s'est agi de donner des idées, la télécollaboration et donc l'IC ont à peu près fonctionné, mais après... »

On constate là, probablement, les effets de la différence de valorisation de la session pour les différents publics, « obligés » car créditante pour certains, volontaires car facultative pour d'autres, comme le confirme ce formé :

« La (très) faible participation des autres GI à cette session a fortement limité la pratique de l'IC. »

4.2.5. Critère 5 : organisation des groupes et participation des formés et formateurs



Graphique 5 : organisation des groupes et participation des formés et formateurs

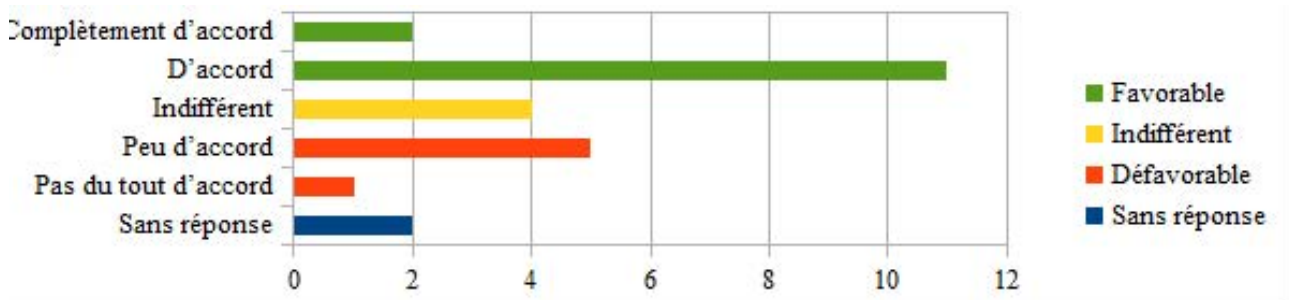
À propos de ce 5ème critère -qui correspond aux critères 6, 7 et 8 de l'étude de référence comme nous l'avons noté plus haut-, il apparaît que c'est le critère qui recueille le plus de réserves. Aucun indicateur ne recueille 80% d'avis favorables. Le maximum est 72% pour l'amabilité et la disponibilité des formateurs, suivi de la clarté de leurs instructions (68%, 62% pour les formés) puis de l'adéquation de la coordination/orientation par les formateurs et de l'expérience dont ils faisaient

état (64%) avec, dans ce dernier cas, 15% de *Sans réponse*. Des résultats néanmoins semblables à ceux de l'étude de référence.

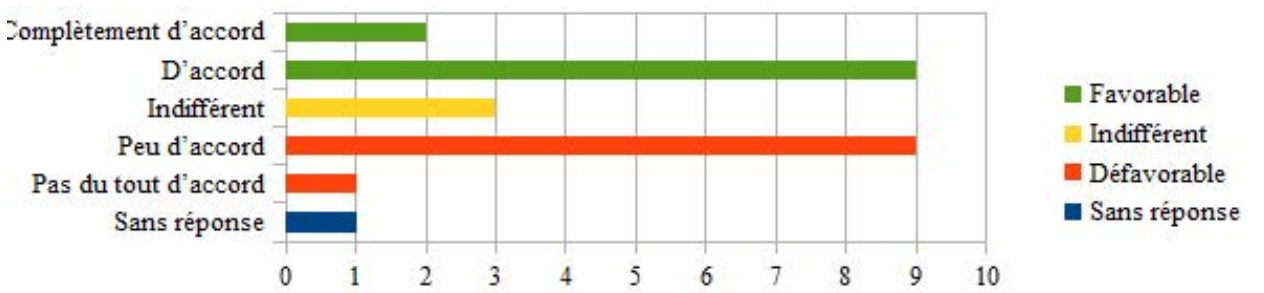
En revanche la composition des GT ne recueille que 52% d'avis favorables (43% pour les formés et 24% d'avis défavorables), 44% pour la concertation et la prise de décision dans les GT (40% d'avis défavorables) et la facilité à se situer et s'orienter dans les GT (44% d'avis défavorables), 36% pour l'appréciation du niveau d'engagement des membres du GT (48% d'avis défavorables dont 5 *Pas du tout d'accord*), et 32% pour la collaboration à la réalisation des tâches (48% d'avis défavorables). Sur ces points, les résultats sont moins positifs que dans l'étude de référence où les auteurs écrivaient « Par rapport à l'organisation des groupes (groupes de travail et groupes institutionnels), les modalités de formation des groupes et la négociation des thèmes sont plutôt positivement évalués (moins de 20 % d'avis négatifs) », y compris sur la facilité de se situer dans les groupes (50% d'avis favorables, 25% d'avis défavorables).

Pour mieux visualiser les résultats de notre étude autour de ce critère, nous les présentons ci-après au moyen d'un autre type de graphique, en barres horizontales par indicateur, en identifiant par une même couleur les avis favorables et défavorables et en présentant les indicateurs problématiques par ordre décroissant (du plus au moins favorable) à partir du cinquième, « la composition des groupes de travail (GT) a été bien organisée » :

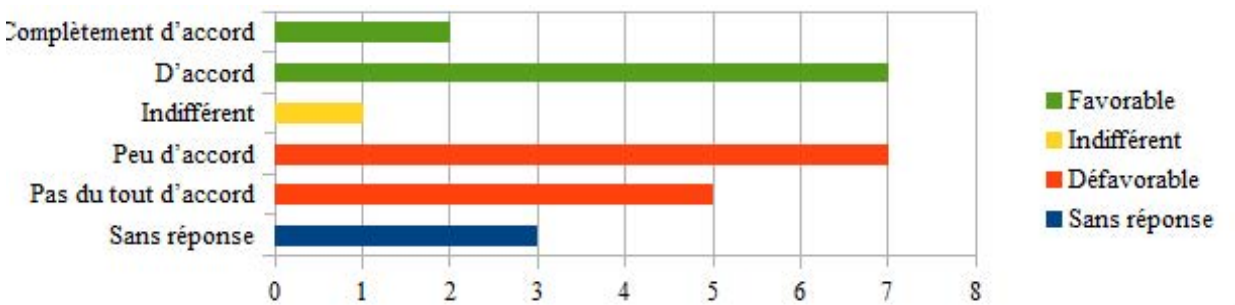
Organisation satisfaisante de la composition des GT : 52% favorable ; 24% défavorable



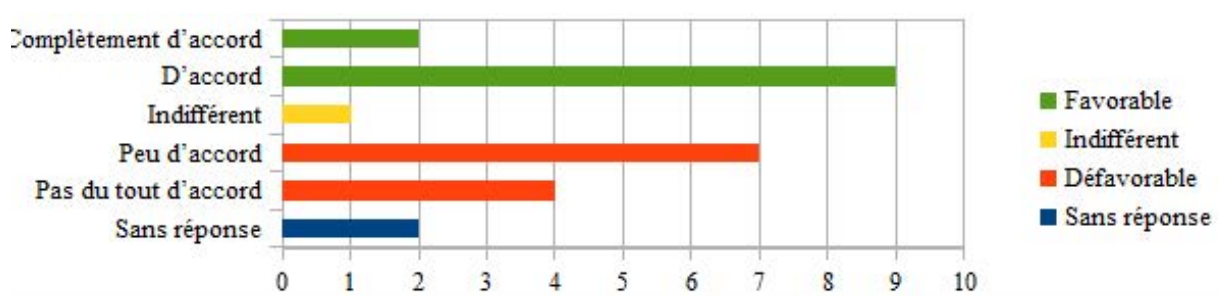
Bon déroulement de la concertation et de la prise de décision dans les GT : 44% favorable ; 40% défavorable



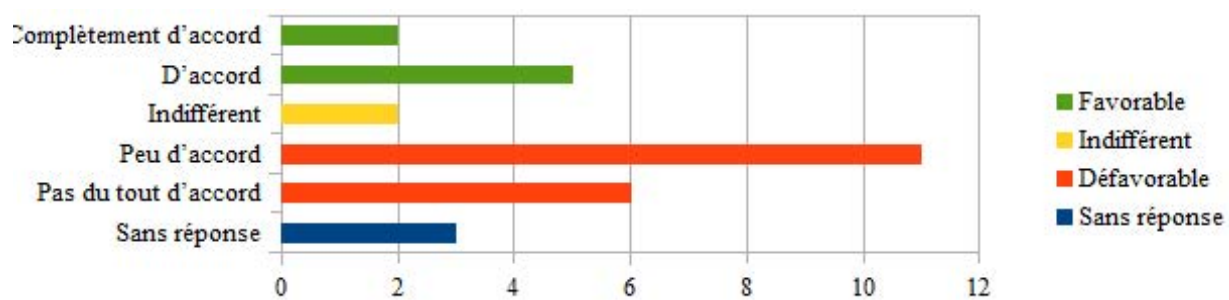
Facilité à se situer et s'orienter dans son GT : 44% favorable ; 44% défavorable



Adéquation du niveau d'engagement des membres de son GT : 36% favorable ; 48% défavorable



Adéquation de la collaboration dans la réalisation des tâches : 32% favorable ; 48% défavorable



Il ne faut cependant pas perdre de vue que la composition des GT est une opération délicate comme on peut le constater dans le forum dès la fin de la phase 1 quand il faut commencer à envisager de s'inscrire :

post132 « J'aimerais savoir combien de temps nous avons pour nous inscrire aux GT et si l'inscription est réversible? Deux GT correspondent à mes attentes, j'aimerais donc prendre le temps de la réflexion avant de m'inscrire... »

post134 « Moi aussi je suis intéressée par deux groupes : le GT2 ICOS (Intercompréhension Sur Objectif Spécifique) et le GT4 PLIC (Pratiques de Lectures Intercompréhensives). Je m'inscris pour le moment au GT4 car je pense qu'il sera peut-être plus simple dans un temps aussi court de viser un objectif (les stratégies de lecture) et un public (les étudiants qui veulent s'inscrire en Master ou doctorat) un peu plus larges. »

et aussi la distribution des tuteurs comme en témoignent 3 réactions par 3 personnes différentes à quelques minutes d'intervalle (le 20/11/2013) :

post153 : « Certains groupes ont des formateurs et pas tous. Pourquoi ? »

post154 : « Oui ... pourquoi ? :-) »

post155 : « C'est vrai qu'on se sent un peu seuls...! »

ce à quoi nous avons répondu le lendemain :

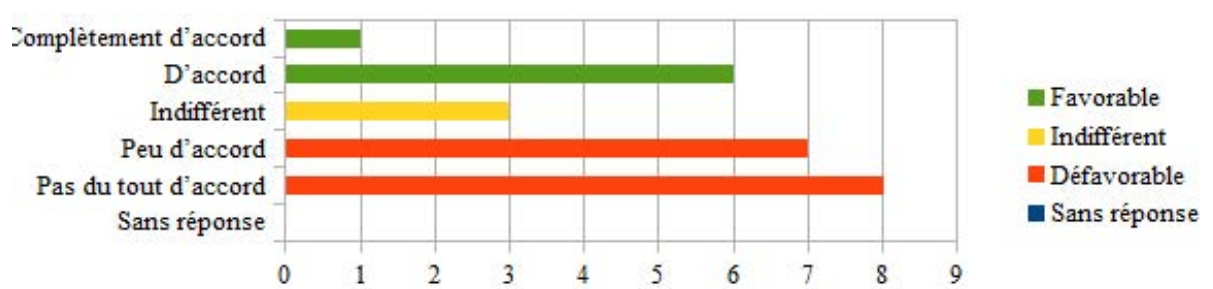
post157 « Oui, il manque une personne avec le statut "formateur" dans les GT6 et GT7 (c'est-à-dire ayant une expérience d'une session galapro mais pas forcément de ce type thématique). J'essaie de voir comment résoudre la question. En attendant vous pouvez me solliciter mais je vois également que vous avez une très bonne capacité d'auto-organisation sur laquelle nous pouvons compter. »

Mais les taux d'avis favorables les plus faibles concernent la présence des différentes langues dans les GT, jugée favorablement à seulement 28% (19% des formés ; 60% d'avis défavorables) et surtout l'appréciation de la participation régulière et continue des membres du GT : seulement 20%

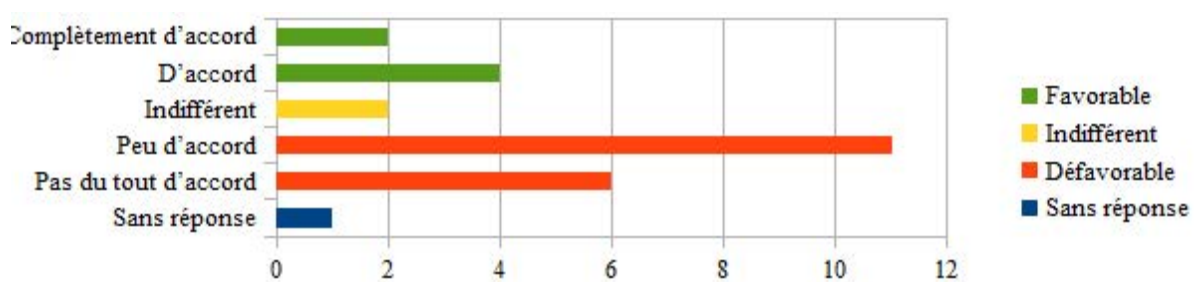
d'avis favorables (14% des formés) et 68% d'avis défavorables.

Pour mieux visualiser les résultats de notre étude autour de ce critère, nous les présentons ci-après au moyen d'un autre type de graphique, en barres horizontales par indicateur, en identifiant par une même couleur les avis favorables et défavorables et en présentant les indicateurs problématiques par ordre décroissant (du plus au moins favorable) à partir du cinquième, « la composition des groupes de travail (GT) a été bien organisée » :

Equilibre de la présence des différentes langues dans les GT : 28% favorable ; 60% défavorable



Participation régulière et continue des différents membres de son GT : 20% favorable ; 68% défavorable



Il y a donc clairement eu des insuffisances dans cette session en matière d'organisation des groupes et, en ce qui concerne la contribution des différents types de participants, les comportements des uns n'ont pas toujours été à la hauteur des attentes des autres.

Cela étant, s'il y a donc eu, visiblement, un certain échec de la télécollaboration pour une partie des participants à cette session -qui n'a pas empêché la réalisation d'un travail final de qualité comme nous l'avons vu plus haut-, la question de la présence des langues dans les différents GT, laquelle posait aussi problème dans l'étude de référence (40% d'avis favorables et 30% d'avis défavorables), est à considérer séparément. Nous y reviendrons.

Les commentaires anonymes des participants dans les champs ouverts du questionnaire, sur l'organisation des groupes, le rôle des formateurs et la participation des formés, des aspects liés à la télécollaboration, illustrent ces résultats :

« Amabilité certaine des formateurs, mais manque de disponibilité également. L'équilibre du départ a été mise à mal par la non-disponibilité rapide d'un grand nombre de co-équipiers, ce qui a déséquilibré à la fois l'interculturalité et l'intercompréhension, sans parler de la réalisation de la tâche qui s'est finalement discutée en mini groupe (duo même !). Le niveau d'engagement est très irrégulier (pb de disponibilité du à la période ? les examens ? le manque de motivation de départ ? longueur de la session ?...) ; pas de participation régulière (hors duo). »

« Lors de cette session, il y avait une forte asymétrie entre un GI Grenoble actif et présent, et les

autres GIs, peu réguliers et peu investis, si bien que l'enjeu du produit fini n'était pas le même pour tous les membres d'un GT. Cela a été difficile pour les membres du GI Grenoble isolés ou peu nombreux dans leur GT qui ont dû assumer une grande partie du travail. »

« Certains membres ont très peu fait par rapport à d'autres, et un n'a rien fait du tout, si ce n'est de temps en temps se permettre de commenter le travail de ceux qui faisaient quelque chose. C'est un peu difficile à accepter mais personnellement je n'avais pas envie de me disputer à distance. »

« 3 personnes ont été réellement actives jusqu'au bout. Une en a fait nettement plus que les autres. »

Certains participants reconnaissent d'ailleurs leur moindre investissement :

« Il y a des membres qui ont travaillé plus que les autres. Par exemple, moi je n'ai pas beaucoup travaillé. J'aurais voulu faire plus, mais j'avais peur de ne pas être à la hauteur des autres qui sont plus compétents que moi, dans ce domaine. »

« Je n'ai pas bien participé des interactions de mon groupe et j'ai vu qu'il y avait d'autres personnes qui n'ont plus participé. »

voire le justifient :

« Ainsi comme j'avais remarqué avant, le dispositif est bien fait et permet l'exploration de ressources, l'apprentissage et l'interaction. Cependant tel qu'elle a été conçu et guidé par les formateurs dans cette session ne m'a pas semblé que les participants avaient une vision ouverte et développée vers l'Interculturalité (oui vers le plurilinguisme, et comme même beaucoup déclaraient ne pas comprendre le portugais). On pouvait percevoir un peu les stéréotypes qui se forment autour de l'éducation en Amérique Latine comme un continent peu développée. Aussi je me suis arrêté de participer parce que j'ai perçu une ambiance qui s'avait créée que n'étais pas très avouable à la collaboration et au travail en équipe. La forme comme chacun a organisé sa participation à la session montre que, même si la plateforme permet des facilités pour sa forme hybride, elle compte avec des difficultés pour que tout le groupe soit uni dans la réalisation des travaux. »

5. Synthèse et discussion des résultats

Au-delà des résultats mitigés et des réserves formulés au sujet de différents aspects de la télécollaboration et de la participation des uns et des autres, les répondants ont été invités à donner leur accord ou désaccord avec une dizaine d'items ayant pu constituer un obstacle durant la session. Même si nous ne rapportons pas ici le graphique, nous pouvons détacher le trio des principaux obstacles (sur 10 options) désignés en réponse au critère « Les obstacles ressentis au cours de cette session sur *Galapro* sont principalement liés... » :

1. à mes difficultés de gestion du temps, compte tenu de mes obligations personnelles et professionnelles (72% en accord et 8% en désaccord)
2. à des problèmes techniques internes à la plateforme (bugs, ergonomie peu adaptée, navigation non-intuitive, outils inachevés) (44% en accord et 28% en désaccord)
3. à des difficultés pour communiquer / m'exprimer / me faire comprendre en utilisant les outils de la plateforme] (40% en accord et 44% en désaccord)

En dépit de ces difficultés, comme on l'a vu autour des premiers critères de pertinence et faisabilité du scénario, les participants tirent un bilan global positif. Cela apparaît aussi dans le critère 7 des opportunités saisies, ou, autrement dit, l'auto-estimation des compétences développées. Ainsi, à l'amorce « Cette session sur Galapro m'a donné l'opportunité de... », 2 indicateurs obtiennent 76% d'accord : *Découvrir et/ou développer des modalités de travail différentes* (0% de désaccord) et *Développer mes connaissances/compétences personnelles et professionnelles (collaboration, réflexion, ressources créatives...)* (8% de désaccord).

À côté de cela, un indicateur parvient à 72% d'accord (*Avoir accès à un type de formation continue différent*, 4% de désaccord) alors que l'indicateur *Développer mes compétences TICE (par exemple de communication asynchrone)* obtient un score honorable avec 68 % d'accord et 16 % de désaccord.

Cela apparaît aussi au détour des commentaires dans les champs ouverts :

« Malgré les échanges irréguliers dus à l'asymétrie que j'ai mentionnée avant, ce travail m'a surtout apportée sur le plan humain (culturel et socio-affectif). J'ai aussi apprécié les modalités de formation. J'espère pouvoir renouveler l'expérience de la télécollaboration un jour. »

« tout occasion de travailler en groupe est une possibilité de grandir sur plusieurs points. »

« Expérience extrêmement positive et enrichissante. »

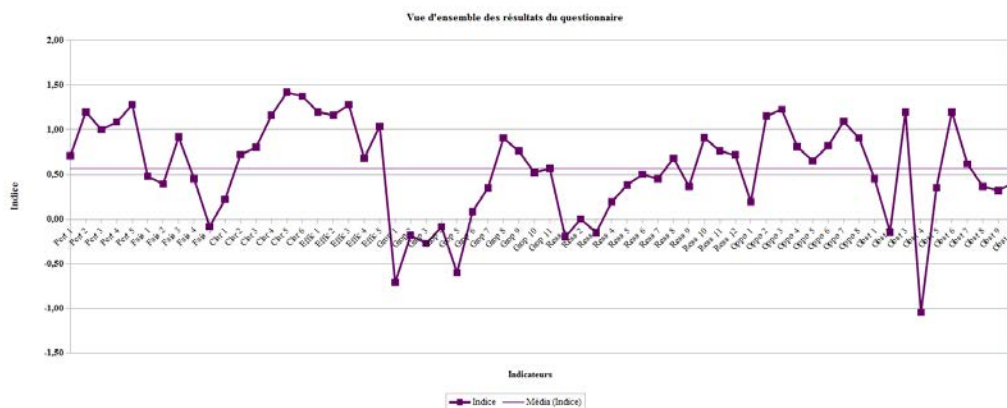
et aussi dans le forum (non anonyme) :

« Finalement, très sympa ce petit forum remue-méninges : même quand on se déconnecte, on reste en questionnement ... !!! » (post53 phase1)

Une synthèse des résultats peut être dégagée pour les 64 indicateurs des 8 critères du questionnaire en calculant un indice pour chacun d'entre eux selon la formule suivante :

Indice = ((Nb Complètement d'accord x 2) + (Nb D'accord x 1) + (Nb Peu d'accord x -1) + (Nb Pas d'accord du tout x -2)) / (25 sujets – Nb Sans réponse)

Deux points sont attribués aux réponses *Complètement d'accord*, un aux *D'accord*, -1 aux *Peu d'accord* et -2 aux *Pas d'accord du tout*. Les réponses *Indifférent* comptent 0. Le total obtenu est ensuite divisé par le nombre de sujets de l'échantillon (25 ici) moins le nombre de *Sans réponse* pour obtenir un indice entre -2 et +2. On considérera que au-dessus de +1, le résultat est satisfaisant, entre 0,5 et 1 à peine suffisant, entre 0 et 0,5 médiocre et au-dessous de 0 mauvais. La ligne médiane est un peu au-dessus de 0,5. Les obstacles (dernier critère) ont été « positifs », c'est-à-dire que chaque indicateur est montré en quoi il n'est pas un obstacle. Autrement dit, plus le résultat est positif, moins l'indicateur est un obstacle. Le graphique ci-après reprend l'ensemble des indicateurs et leur indice :



Graphique 6 : Vue d'ensemble des résultats du questionnaire

On voit rapidement à partir de ce graphique que la pertinence est bonne, que la faisabilité reste relative, que la clarté des consignes et du scénario ainsi que l'efficacité de ce dernier sont bonnes. On voit aussi qu'il y a un problème avec la gestion des groupes (5 indicateurs au-dessous de 0) et des obstacles certains (Obstacles 2 et 4).

Au vu des résultats de leur étude évaluative, Loureiro et Depover (2010) dégagent 6 recommandations conclusives. À vrai dire, certaines d'entre elles comptent 2 éléments qui à notre avis ne peuvent être confondus, ce qui nous conduit à identifier 8 recommandations dans leur propos :

- 1) mieux définir et gérer les aspects temporels: durée, charge horaire...
- 2) mieux définir le modèle de supervision
- 3) mieux définir le modèle de participation des formés, les attentes, les droits et obligations au fil du scénario
- 4) clarifier les procédures de composition et les modalités collaboratives des GT
- 5) mieux préparer en amont de la session à la télécollaboration, à l'utilisation du numérique pour la formation...
- 6) mieux définir et gérer l'équilibre et les rapports entre action et réflexion
- 7) mieux articuler les ressources avec le scénario
- 8) " veiller à ce que les différentes langues soient présentes dans chaque groupe" [ndr: garantir, superviser, contrôler, corriger...?]

Nous allons voir ici que ces recommandations, pour la plupart, restent valables à l'issue de cette session spécifique. Nous insisterons sur la 1ère, Nous regrouperons la 2, la 3, la 4 et la 5 dans les aspects concernant la télécollaboration. La 6 et la 7 ont à voir avec les options pédagogiques, nous passerons rapidement, Quant à la 8ème, elle a directement à voir avec le contrat linguistique (ou « codique ») et l'intercompréhension, le concept central de cette formation et des travaux réalisés par les participants.

5.1. Aspects temporels

Au-delà d'un problème de définition de la durée, il s'agit avant tout selon nous d'une question de définition du rapport charge de travail/charge horaire et du rapport entre l'investissement demandé au participant et l'intérêt escompté/ses attentes. Il est notoire d'ailleurs de constater que cela est identifié comme le principal obstacle en réponse au critère 8 de notre étude dont nous n'avons pas choisi ici de rapporter le détail des résultats et les graphiques. Ainsi, en réponse au critère « Les obstacles ressentis au cours de cette session sur Galapro sont principalement liés... », les 25 répondants ont-ils très majoritairement désigné parmi 10 options, la proposition « à mes difficultés de gestion du temps, compte tenu de mes obligations personnelles et professionnelles » (72% en accord et 8% en désaccord).

De nombreux commentaires, dont nous avons déjà témoigné, confirment ce résultat. En voici un autre, éloquent, tiré du critère « obstacles » et émanant sans doute d'une étudiante de Master FLE recherche à distance également professeure de FLE :

« Comment peut-on participer sérieusement à une session quand on a un travail, une vie sociale et familiale, d'autres matières à étudier, plus 20 ans. C'est pourtant passionnant et c'est pourquoi c'est frustrant de ne pas pouvoir y consacrer autant de temps que nécessaire. »

La question du volume de la charge de travail se pose donc ici aussi bien pour les formés volontaires que pour ceux qui, tout en étant « obligés » de suivre cette session n'étaient pas

suffisamment disponibles pour le faire. Ce qui, de surcroît, génère de la frustration, comme le dit un autre formé :

« Ce travail bien que chronophage était passionnant, mais je reste frustrée de ne pas être allée au bout de tout. »³⁵

Une frustration que l'on peut sans doute imputer à cette tension entre d'une part, pertinence et intérêt, et, d'autre part, manque de disponibilité :

« Personnellement, j'ai également trouvé difficile d'insérer ce travail dans mon emploi du temps déjà chargé : il est pertinent et formateur mais chronophage ! »

Un manque de disponibilité -sans doute passagère- qui n'empêche pas l'enthousiasme :

« também estive afastada durante os últimos dias (na verdade durante a fase 2 inteira), entrei apenas duas vezes e li algumas interações, mas acabei não escrevendo. Este fórum está magnífico! Tem muito conteúdo a trabalhar aqui e o melhor: muita gente interessada! » (post147 phase1)

5.2. Aspects liés à la télécollaboration :

À propos du modèle de supervision, de toute évidence des efforts restent à faire. Les résultats chiffrés du questionnaire sont nets à ce sujet, de surcroît c'était déjà le cas dans l'étude de référence. Il y a là un grand défi comme le pointent deux formés :

« Le principal obstacle, en dehors d'un problème technique sur le serveur qui a bloqué l'accès à la plateforme pendant quelques jours, a été l'absence des formateurs qui, je pense, a influencé négativement la participation. »
« Selon moi, les seuls vrais problèmes sur Galapro sont des obstacles humains: si tout le monde n'est pas investi à la même hauteur, cela ne peut pas fonctionner. »

Le modèle de participation des formés, les attentes, les droits et obligations au fil du scénario sur les procédures de composition et les modalités collaboratives des GT sont un autre des grands chantiers à venir. Il doit être notamment envisagé de mieux préparer à la télécollaboration en amont de la session, ainsi qu'à l'utilisation du numérique pour la formation. Rappelons toutefois un point positif : les deux apports de la formation (« opportunités ») qui reçoivent le plus d'accord (76%) au critère 7, sont liées à la télécollaboration : *Découvrir et/ou développer des modalités de travail différentes* et *Développer mes connaissances/compétences personnelles et professionnelles (collaboration, réflexion, ressources créatives...)*.

En revanche, concernant les compétences pour le numérique, si l'indicateur *Développer mes compétences TICE (par exemple de communication asynchrone)* obtient au critère 7 de l'auto-estimation des apports un score honorable avec 68 % d'accord et 16 % de désaccord, certains commentaires sont en revanche plus mitigés, mettant notamment en cause l'utilisation du wiki :

« J'ai peu développé mes compétences TICE car je pense que j'avais déjà suffisamment de compétences et d'autonomie de ce point de vue-là avant la formation. »
« Je ne savais pas ce qu'était un wiki et je pense l'avoir compris très tard. J'ai perdu du

³⁵ Les commentaires anonymes dans les champs ouverts du questionnaire sont ici reproduits sans référence alors que les posts du forum sont numérotés.

temps. »

« Est-il indispensable d'utiliser un système compliqué comme le wiki pour mettre en forme le scénario ? prise de tête, perte de temps énorme, et pas loin d'être un prétexte pour tout arrêter ! Pourquoi ne pas nous laisser utiliser les traitements de texte que l'on connaît ? »

5.3. Aspects liés à l'intercompréhension, aux langues et au contrat linguistique

Comme nous l'avons vu, l'opportunité (critère 7) *Prendre contact avec/connaitre des langues peu ou pas connues (de vous-même)* obtient un score moyen dans le questionnaire : 60% d'accord et 16% de désaccord. Pourtant, dans 'obstacles', le répertoire langagier initial insuffisant arrive en dernier (indice 1,20), étant ainsi considéré comme le moins problématique. Est-ce que parce que l'essentiel des échanges s'est fait en français et que le public était francophone (natif ou non) ? Ou plus simplement parce qu'il s'attendait à le développer ?

L'on constate que la nécessité plurilingue est souvent rappelée dans le forum. Le français domine et les productions en français L2 apparaissent régulièrement, ce qui oblige à rappeler le contrat linguistique :

« N'oubliez pas que notre session est plurilingue, utilisez donc vos langues pour communiquer ! » (lancement du forum phase1 par le responsable de session).

Une tendance qui n'a pas échappé aux formés :

« GT monolingue. Il y avait d'autres langues présentes en théorie, mais comme tous les messages étaient francophones, je me demande si cela n'a pas découragé les autres. »

« Il m'a semblé que la participation dans les GT était loin d'être générale. LIC était très peu présente, le français était la langue très majoritaire ce qui a peut-être découragé ceux qui ne connaissaient pas cette langue »

Mais dans le même temps l'expression des limites en compréhension de la part de certains francophones est manifeste :

« En tout cas pendant la première phase de communication asynchrone, j'admets que j'avais du mal à lire les messages dans d'autres langues, surtout s'il étaient longs. »

Notamment en ce qui concerne le portugais, Ainsi, dès le début de la phase 1 dans le forum , au bout de 4 posts assez longs c'est vrai (2 en portugais, 1 en italien, 1 en français) on voit apparaître des messages pointant des difficultés de compréhension :

« Je n'ai pas bien compris les messages précédents, désolée! En plus, je découvre l'intercompréhension... » post5

« Je suis un peu comme CH, j'ai un peu mal à comprendre tous les échanges en portugais.. » post12

« Je ne suis pas certaine d'avoir bien compris ton message (je fais des essais d'intercompréhension ... !) » post40

On a l'impression que la mobilité devrait être à sens unique Brésil>France, ce qui est évoqué

dans le questionnaire, en français, par un(e) Brésilien(ne) dont nous avons déjà cité le post :

« [...] tell qu'elle a été conçu et guidé par les formateurs dans cette session ne m'a pas semblé que les participants avaient une vision ouverte et développée vers l'Interculturalité (oui vers le plurilinguisme, et comme même beaucoup déclaraient ne pas comprendre le portugais). [...] »

En dépit de ces limites, que l'on peut considérer comme un conflit sociocognitif non résolu, il y a pourtant aussi des motifs de se réjouir :

« Ce que je remarque d'abord depuis qu'on a commencé cette session, c'est la confiance que ça me donne. Je ne comprends pas tout, et pas dans le détail, mais j'arrive tout de même à comprendre des choses! Je trouve ça très valorisant et je pense que les étudiants qui vont dans un autre pays pour continuer leur formation (autres domaines que les langues) ont besoin de cette approche positive et donc rassurante » post14 forum phase1

Ou encore le fait que les formés sont bien conscients de la mise en abyme concernant l'IC au point de la rappeler à l'attention des autres :

« En lisant le programme, j'avais cru comprendre que de la même manière que nous devons déchiffrer des messages en portugais alors que nous ne connaissons pas du tout cette langue (en ce qui me concerne en tout cas), nous devons imaginer un scénario qui s'adresse à des romanophones (ex. les brésiliens) ne parlant pas français du tout au départ et qui s'appuieraient éventuellement sur une LR2 (Italien, espagnol...) pour déchiffrer le français. » post45

Un formé fait un bilan métacognitif concernant les aspects linguistiques de l'expérience, qui souligne la nécessité d'une préparation linguistique de type contrastif en amont de la session, chose qui a également à voir avec le scénario, sa chronologie, ses exigences :

« J'aurais bien aimé qu'on ait quelques "cours" sur les liens entre français et portugais ou qui permettent de comprendre le passage de l'espagnol au portugais par exemple avant de se lancer dans le forum; la plate forme commence très tôt et on n'a pas le temps de "digérer" les cours pour trouver les bons outils d'aide linguistique. Personnellement je me suis acheté un livre sur l'IC entre langues romanes pour essayer d'y voir clair avant de "découvrir" Galanet et ses fichiers d'aide. J'aurais préféré qu'on nous dise avant de démarrer sur la plate forme, vous avez 15 jours pour lire les fiches d'aides linguistiques Galanet et vous préparer à l'IC. Ou alors qu'on nous jette à l'eau dans un premier forum puis qu'on fasse une pause et qu'on nous donne 15 jours pour se former linguistiquement après avoir "vécu" l'IC. »

Peut-être la même personne qui écrivait déjà dans le forum phase1 :

« j'ai vraiment du mal avec la lecture des messages en portugais: quelqu'un peut-il me dire s'il y a une aide grammaticale quelque part sur Galapro pour que j'aie quelques passerelles entre les deux langues svp ? » (post81)

et qui obtient 3 réponses : un appui avec une suggestion, un soutien et une confession :

« Je suis comme toi, j'ai encore des difficultés à lire les messages en portugais. A ma connaissance, il n'y a pas d'aide linguistique ici (?). Ma technique ? J'ai un peu honte de l'avouer mais j'utilise Google Translate et un dictionnaire français-portugais (Reverso par exemple, mais peut-être que quelqu'un pourra conseiller un bon dictionnaire ?) : le traducteur automatique m'aide à "défricher" le gros du message et ensuite je cherche les mots ou les passages problématiques (ceux que la machine ne comprend pas bien) dans le

dictionnaire bilingue. En général, et grâce au contexte aussi bien sûr, j'arrive à comprendre à peu près le contenu du message.

Comment font les autres non lusophones (et non hispanophones !) comme moi un peu pressés qui n'ont pas le temps de faire une analyse poussée du texte en portugais ?» (post83)

« Bonjour à tous, J'ai le même problème que toi et j'aimerais aussi trouver un moyen de décrypter les messages en portugais. L'espagnol m'aide seulement un petit peu. » (post107)

« Pour être honnête : j'essaye et... je zappe et je passe au message suivant ! C'est pas glorieux, mais c'est pragmatique. Les journées ne font que 24 heures. » (post101)

Ce à quoi l'auteur du post83 répond :

« Exactement ! Et pourtant on est a priori LE public privilégié, averti et motivé en plus, pour l'IC ! Alors on imagine bien qu'avec un public de non spécialistes (celui qui m'intéresse), pour qui les langues ne sont a priori pas une priorité, il faudra d'autant plus viser l'efficacité pour "capter" leur attention et ne pas les perdre en route !

Pour cette raison, il me semble qu'il serait judicieux de mettre l'accent sur l'acquisition de stratégies et l'utilisation d'outils qui pourraient permettre aux apprenants d'être à la fois plus efficaces et plus autonomes. » (post105)

Rares sont par ailleurs les demandes d'explication dans le forum. Elles restent en général très ponctuelles :

« Une petite question : qu'est-ce que c'est exactement "mestrado sanduiche" ? Il me semble qu'une traduction littérale (mot à mot) ne fonctionne pas ! » post111

Une sollicitation qui obtient une réponse rapide pour un forum, 4h39 après. Un délai toutefois bien long du point de vue cognitif, ce qui peut expliquer le peu de demandes de ce type dans le forum :

« Chamamos de "sanduiche" quando o aluno da instituição (UFRN, por exemplo) faz alguns meses do doutorado ou mestrado fora do país em uma instituição parceira do Ministério da Educação do Brasil. É muito comum. » post113

Plus nombreux, plus stimulés par l'aspect créditant, manifestant pour certains leurs difficultés de compréhension des autres langues (notamment le portugais), identifiant chez les allophones des compétences en français (ceux-ci pouvant aussi ne pas trop se faire prier pour en faire usage), les francophones (natifs ou non) ont tôt fait d'imposer leur langue comme langue de l'échange, au point de le regretter eux-mêmes. Cela étant, l'IC et les efforts qu'elle demande est forcément liée aussi à la question de la durée et de la disponibilité comme le remarquent ces formés dans le forum phase1 :

« C'est flipant (ça fait peur) cette expérience. Ayant été très occupée cette semaine, je me connecte seulement aujourd'hui. Il y a déjà 50 messages ! Le temps que je les lise, ou que j'essaye pour certains, il y en a 5 de plus !

Quelle ivresse ! J'en ai la tête qui tourne d'autant plus que j'ai essayé de lire les messages dans les autres langues et que, j'avoue, je décroche assez facilement au bout de quelques phrases. » (post57)

« je découvre l'intercompréhension et il me faut un peu de temps pour bien comprendre les objectifs et les enjeux de cette phase et de cette session, et pour comprendre les messages dans des langues que je ne connais pas (ou accepter le fait de ne pas tout comprendre!) [...] je me rends bien compte que mon attention est davantage portée sur les messages écrits en français (je comprends mieux!). Comment faire pour pallier à ça ? Ça me fait penser qu'il faut justement prendre en compte les problèmes que nous rencontrons ici même dans la pratique de l'intercompréhension afin d'essayer de trouver des solutions pour un scénario que nous proposons à d'autres. » (post90)

Une réflexion qui confirme bien l'intérêt de la double mise en abyme.

6. Conclusions

Il s'agissait dans cet article de mesurer l'impact des deux spécificités de notre STIC :

- la centration thématique (impliquant une deuxième mise en abyme),
- la réduction des effectifs.

Nous avons utilisé pour discuter les résultats de notre questionnaire, l'évaluation itérative et contextualisée menée en deux temps par Loureiro et Depover (2010) et les recommandations conclusives qu'ils en tiraient. Cela nous a permis de mettre en évidence que malgré des difficultés et limitations patentées, notamment du point de vue de la dynamique télécollaborative, les participants soulignent les points positifs et reconnaissent les apports. Il y a là une caractéristique essentielle des FHTC (Nissen, *op. cit.*) en IC. Dans bien des sessions, sur *Galanet* comme sur *Galapro* et maintenant *Miriadi*, la dynamique TC présente des « faits de formation » qui sont autant de soubresauts, notamment le choix du ou des thèmes, la composition des GT, la répartition équilibrée des tâches au sein des GT. C'est sans doute inévitable. Les obstacles rencontrés sont souvent récupérés par la magie de l'échange plurilingue. Ici ça n'a pas été vraiment le cas, comme nous l'avons vu. Pourtant le travail a abouti et une satisfaction, certes relative mais bien réelle, est au rendez-vous. Peut-être peut-on voir là un effet positif de la centration thématique sur les STIC qui a su retenir l'intérêt.

La deuxième spécificité a sans doute eu davantage d'implications, surtout avec des GI qui, initialement et institutionnellement, ne sont pas soumis à des exigences et attentes de hauteur égale, et, quand ils le sont, ne sont pas dans les mêmes conditions. Ainsi recommandera-t-on dans d'autres sessions de maintenir le nombre de participants « obligés » à un chiffre plus élevé pour un total de participants effectifs plus proche de 100 que de 50. Il y aura toujours des différences d'implication et de participation et c'est pour cela que chacun doit trouver sa place. Les participants eux-mêmes s'interrogent d'ailleurs à ce sujet :

« Aujourd'hui, suite à vos messages, j'en suis à : combien sommes nous à travailler sur ce sujet ? Les 47 que je vois inscrits quand je me connecte à la plate forme ? ou bien les quelques uns qui discutent sur ce forum ? Pour moi, la réponse est importante dans la mesure où - à 47, on est beaucoup trop pour travailler efficacement sur un seul scénario (perte d'énergie et de temps) - à quelques uns (d'ici) on est beaucoup trop peu nombreux pour se permettre de s'éparpiller sur plusieurs scénarii ... » (post53 forum phase1)

Cela nous amène à la deuxième conclusion sur la centration thématique. Bien que les participants aient considéré le scénario faisable, bien que tous les GT soient parvenus à produire un STIC intéressant au terme de la session, ne serait-ce qu'un prototype, des voix se sont élevés pour souligner la complexité de la tâche, comme si la deuxième mise en abyme d'un STIC pour concevoir un STIC, en plus de se former à l'IC en pratiquant l'IC, avait fini par donner le vertige. Des témoignages anonymes ont ainsi rapporté que certains de ces STIC n'ont été faits que par quelques-uns, que les GT ont dû faire face à abandons et désistements, que la participation a été déséquilibrée et que le rapport à la télécollaboration, et, plus grave, à l'intercompréhension, n'a pas été à la hauteur des attentes.

À travers cette analyse de type méso, dont on aura noté qu'elle implique une contribution de

volume relativement important – notamment parce qu’elle oblige aussi à un compte rendu d’expérience assez complet –, nous espérons avoir contribué à la réflexion sur l’élaboration d’un *générateur de sessions polymorphes* (Frontini et Garbarino, 2017 ; Séré & López Alonso, 2015) du projet Miriadi, à la conception didactique de nouveaux scénarios et, ainsi, à la diversification des STIC (voir par exemple Silva, ici-même).

Références bibliographiques

- Alvarez Martínez, Sara & Devilla, Lorenzo (2009). Les stratégies de politesse dans les chats plurilingues. In M. H. Araújo e Sá *et al.* (Ed.) (2009). *Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação*. Aveiro : Universidade de Aveiro - CIDTFF – LALE, 177-195.
- Anquetil, Mathilde & Vecchi, Silvia (2016). Piattaforme di interazione per la didattica dell’intercomprensione, da GALANET e GALAPRO a MIRIADI: analisi di interazioni e “Référentiel de compétences en IC”. In C. Cervini (Ed.), *Interdisciplinarietà e apprendimento linguistico nei nuovi contesti formativi. L’apprendente di lingue tra tradizione e innovazione*. CeSLiC, Quaderni del CeSLiC, Atti di Convegno CeSLiC – 4, Selected Papers, <http://amsacta.unibo.it/5069/>
- Araújo e Sá, Maria Helena, Degache, Christian & Spița, Doina (2010). Viagens em intercompreensão... Quelques repères pour une “Galasaga”. In M.H. Araújo e Sá & S. Melo-Pfeifer (Ed.) (2010), *Formação de formadores para a intercompreensão : princípios, práticas e reptos* (pp.27-40). Aveiro : Universidade de Aveiro - CIDTFF – LALE.
- Belz, Julie A., Thorne, Steven L. (2006, dir.). *Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education*. Boston, Thomson Heinle.
- Araújo e Sá, Maria Helena & Melo-Pfeifer, Sílvia (2009). La dimension interculturelle de l’intercompréhension : négociation des désaccords dans les clavardages plurilingues romanophones. In M. H. Araújo e Sá *et al.* (Ed.) (2009). *Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação*. Aveiro : Universidade de Aveiro - CIDTFF – LALE, 117-149.
- Arismendi, Fabio (2011). Interactions en ligne et interculturalité : le cas de Galanet, plate-forme consacrée à l’intercompréhension en langues romanes. *Lenguaje*, 2011, 39 (1), 165-196. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/2945/1/Arismendi_Fabio_2011_interactions_ligne_interculturalite.pdf
- Blyth, Carl & Dalola, Amanda (2016). Translingualism as an Open Educational Language Practice: Raising Critical Language Awareness on Facebook. *Alsic* [En ligne], Vol. 19. URL : <http://alsic.revues.org/2962>
- Capucho, Filomena (2012). L’intercompréhension _ un nouvel atout dans le monde professionnel. In C. Degache & S. Garbarino, S. (Ed.) (2012). *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration*. Université Stendhal Grenoble 3 (France), 21-22-23 juin 2012. <http://ic2012.u-grenoble3.fr/OpenConf/papers/67.pdf>
- Cavalari, Suzi, Marques Spatti & Aranha, Solange (2016). Teletandem: integrating e-learning into the foreign language classroom. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, Maringá, v. 38, n. 4, p. 327-336, Oct.-Dec. 2016. Doi: 10.4025/actascilangcult.v38i4.28139
- De Carlo, Maddalena & Hidalgo Downing, Raquel (2017). Intercomprendersi a distanza: il ruolo della dimensione affettiva. In C. Degache & S. Garbarino (Ed.), *Itinéraires pédagogiques de l’alternance des langues : l’intercompréhension*. Grenoble: ELLUG, collection Didaskein. ISBN : 978-2-84310-341-4
- De Lièvre, Bruno & Depover, Christian (2007). Retour sur un dispositif d’échange et de collaboration à distance conçu pour favoriser l’intercompréhension en langues romanes. In F. Capucho, A. Alves P. Martins, C. Degache et M. Tost (Ed.) (2007), *Actes du colloque “Diálogos em Intercompreensão*, septembre 2007, Lisbonne : Université Catholique, 505-522.
- Degache, Christian (2017). Enjeux des modalités télécollaboratives dans un scénario pour l’intercompréhension : chronique d’un changement annoncé. In C. Jeoffrion & M.-F. Narcy-Combes (éd.), *Contributions au développement de perspectives plurilingues en éducation et formation*. Presses Universitaires de Rennes.
- Degache, Christian, López Alonso, Covadonga & Séré, Arlette (2007). Echanges exolingues et enjeux interculturels dans un environnement informatisé plurilingue. *Lidil* 36, Grenoble: Ellug-Lidilem, 93-117. Disponible sur <http://lidil.revues.org/index2473.html>
- Degache, Christian, Carrasco Perea, Encarni, Chevalier, Claire, da Silva, Regina, Dalençon, Agnès, & Fonseca, Mariana (2012). Caractéristiques et formats de l’intégration curriculaire de l’intercompréhension. In *Actes du colloque IC2012*. Université Grenoble 3 [Page web] : <http://ic2012.u-grenoble3.fr/OpenConf/papers/40.pdf>

- Degache, Christian & Garbarino, Sandra (2017). Jalons, diffusion et itinéraires des approches intercompréhensives. In C. Degache & S. Garbarino (Ed.), *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues : l'intercompréhension*. Grenoble: ELLUG, collection Didaskein. ISBN : 978-2-84310-341-4
- Déprez, Sandrine (2012). Analyse automatique d'un corpus d'interactions plurilingues. In C. Degache et S. Garbarino (Ed.), *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration*. Université Stendhal Grenoble 3 (France), 21-22-23 juin 2012. [Page web] : <http://ic2012.u-grenoble3.fr/OpenConf/papers/55.pdf>
- Déprez, Sandrine (2014). *Incidence d'une formation en intercompréhension sur l'acquisition de compétences en français et autres langues étrangères dans un contexte scolaire (lycée)*. Thèse de doctorat en co-tutelle, LIDILEM-Université Grenoble Alpes (UGA) et Universitat Autònoma de Barcelona UAB. Disponible sur <https://hal.inria.fr/LIDILEM/tel-01132340v1>
- Déprez, Sandrine (2017). L'intercompréhension au lycée : comment apprécier la qualité de l'échange plurilingue dans un forum ? In C. Degache & S. Garbarino (Ed.), *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues : l'intercompréhension*. Grenoble: ELLUG, collection Didaskein. ISBN : 978-2-84310-341-4
- Deransart, Anne, Sesma, Sylvie & Thomas, Bernadette (2012). Représentations et pratiques de l'intercompréhension dans un réseau plurilingue de professionnels. In C. Degache & S. Garbarino, S. (Ed.) (2012). *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration*. Université Stendhal Grenoble 3 (France), 21-22-23 juin 2012. <http://ic2012.u-grenoble3.fr/OpenConf/papers/53.pdf>
- Frontini, Mariana & Garbarino, Sandra (2017). Typologie des modalités d'intégration de l'interaction plurilingue en réseau de groupes. In C. Degache et S. Garbarino (Ed.), *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues: l'intercompréhension*. Grenoble: ELLUG, collection Didaskein. ISBN : 978-2-84310-341-4
- Garbarino, Sandra & Frontini, Mariana (2012). Étude comparée des modalités d'intégration de l'Intercompréhension par la plateforme Galanet dans le domaine universitaire en Europe et en Amérique du Sud. In C. Degache & S. Garbarino (Ed.), *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration*, Université Stendhal Grenoble 3 (France), 21-22-23 Juin 2012, <http://ic2012.u-grenoble3.fr/OpenConf/papers/65.pdf>
- Guichon, Nicolas (2012). L'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT) – Étude d'un domaine de recherche émergent à travers les publications de la revue *Alsic*. *Alsic* [En ligne], Vol. 15, n° 3 | 2012. URL : <http://alsic.revues.org/2539> ; DOI : 10.4000/alsic.2539
- Le Besnerais, Martine (2009). Etude contrastive des interactions dans des chats endolingues, exolingues et en intercompréhension. In M. H. Araújo e Sá et al. (Ed.) (2009). *Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação*. Aveiro : Universidade de Aveiro - CIDTFF – LALE, 105-116.
- Loureiro, Maria José & Depover, Christian (2010). Evaluation d'une formation de formateurs à l'intercompréhension : une approche itérative et contextualisée. In M.H. Araújo e Sá & S. Melo-Pfeifer (Ed.) (2010), *Formação de formadores para a intercompreensão : princípios, práticas e reptos* (pp.279-296). Aveiro : Universidade de Aveiro - CIDTFF – LALE.
- Maspero, Monica & Quintin, Jean-Jacques (2007). Modèle de scénario pédagogique pour la pratique de la compréhension croisée plurilingue à distance : élaboration, usage et effets. In *Actes du Colloque international Scenario 2007* (Montréal, 14-15 mai 2007) (pp.113-120). Montréal : LICEF, Télé-Université. [Page Web]. Accès : http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/34/90/23/PDF/Maspero_et_Quintin_Scénarisation2007_Montreal_Actes.pdf
- Melo, Sílvia (2007). The act of requesting and the mutual construction of intercomprehension in plurilingual interactions: a study of chat conversations in Romance languages. In Capucho, F., Alves Martins, A., Degache, C. et M. Tost (Ed.), *Diálogos em Intercompreensão ; Edição revue et augmentée sur cédérom*, Universidade Católica Editora, Lisboa.
- Melo-Pfeifer, Sílvia (2011). De la dissociation à l'articulation de compétences : apports théoriques au concept d'Intercompréhension. In Meißner, F.-J.; Capucho, F.; Degache, Ch.; Martins, A.; Spita, D. & Tost, M. (coord.) (2011), *Intercompreensão: Learning, teaching, research / Apprentissage, enseignement, recherche / Lernen, Lehren, Forschung*. Tübingen: Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Narr Verlag (219-242)
- Mompean Rivens, Annick & Cappellini, Marco (2015). Teletandem como ambiente de aprendizagem complexo: À procura de um modelo. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*. ISSN 1678-460X, [S.l.], v. 31, n. 3, dez. 2015. ISSN 1678-460X. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/26399>>. Acesso em: 22 jan. 2017.
- Nissen, Elke (à paraître). *Formation hybride en langues. Articuler présentiel et distanciel*.
- O'Dowd, Robert (2007). Evaluating the outcomes of online intercultural exchange. *ELT Journal*, 63 (1). p.144-152, [online] doi:10.1093/elt/ccn065
- O'Dowd, Robert (2011). Intercultural communicative competence through telecollaboration, in J. Jackson, (dir.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*, Routledge, 2011, p. 342-358.

Ollivier, Christian (2012). Approche interactionnelle et didactique invisible – Deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâches sur le web social. *Alsic* [En ligne], Vol. 15, n°1 | 2012, mis en ligne le 30 mars 2012, Consulté le 24 janvier 2017. URL : <http://alsic.revues.org/2402> ; DOI : 10.4000/alsic.2402

Ollivier, Christian & Strasser, Margareta (2013). *Interkomprehension in Theorie und Praxis*. Wien : Praesens Verlag.

Quintin, Jean-Jacques, Depover, Christian & Degache, Christian (2005). Le rôle du scénario pédagogique dans l'analyse d'une formation à distance. Analyse d'un scénario pédagogique à partir d'éléments de caractérisation définis. Le cas de la formation Galanet. In P. Tchounikine, M. Joab & L. Trouche (Ed.), *Actes du colloque EIAH*, Montpellier, mai 2005, 335-340. [Page web]. Accès : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00005727/document>

Reffay, Christophe, Blondel, François-Marie & Giguët, Emmanuel (2012). Stratégies pour l'anonymisation systématique d'un corpus d'interactions plurilingues. In C. Degache et S. Garbarino (Ed.), *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration*. Université Stendhal Grenoble 3 (France), 21-22-23 juin 2012. [Page web] : <http://ic2012.u-grenoble3.fr/OpenConf/papers/58.pdf>

Séré, Arlette & López Alonso, Covadonga (2015). Modèles des scénarios dans une approche actionnelle et communicative pour l'enseignement de l'intercompréhension. In M. Matesanz del Barrio (Ed.), *La enseñanza de la intercomprensión a distancia*. Universidad Complutense de Madrid. Proyecto MIRIADI, p.21-38. <http://eprints.ucm.es/35033/>

Waintrop, Françoise & Boutamine, Leila (n.d.). Une approche renouvelée des études de satisfaction. Guide pratique pour réaliser son étude de satisfaction pas à pas. Mission écoute et Innovation – Secrétariat Général pour la Modernisation de l'Action Publique (SGMAP). Disponible sur http://www.modernisation.gouv.fr/sites/default/files/guide_partie_pratique.pdf

Galapro França-Brasil 2013 : analyse de la construction d'un scénario pour un public d'élèves non étudiants

Claudine FRANCHON
Universidade de Brasília
claudine_unb@yahoo.fr

RÉSUMÉ

L'objectif de cette contribution est d'analyser la conception d'un scénario de formation pluri-lingue dans un contexte d'apprentissage collaboratif à distance. Le scénario pédagogique est un outil qui se révèle essentiel lors de la conception d'une formation en ce sens qu'il induit la détermination des activités d'apprentissage proposées tout comme la définition de leur articulation dans le dispositif mis en œuvre (scénario d'apprentissage) et qu'il permet de décrire les actions qui seront menées par les différents acteurs, enseignants ou apprenants (scénario d'encadrement). Notre étude aura pour objectif d'analyser la session de formation Galapro França-Brasil 2013 en nous focalisant sur la performance d'un groupe de travail spécifique (GT6). Notre approche, de nature quantitative et qualitative, s'intéressera aux apprenants en montrant comment ils interagissent entre eux au moment où ils réalisent eux-mêmes une tâche collaborative en l'occurrence la construction d'un scénario d'Intercompréhension, mais également à la façon dont ces participants ont intériorisé la notion de « travail collaboratif » au moment où ils créent des activités pédagogiques pour le public qu'ils ont ciblé. Les observations réalisées sont extraites du contenu du wiki et des interactions sur les forums et les chats du groupe GT6.

RESUMO

Galapro França-Brasil 2013 : análise da construção de um cenário dirigido ao público de alunos escolares

O objetivo deste artigo é analisar o projeto de um cenário de formação plurilingue num contexto de aprendizagem colaborativa a distância. Nosso estudo terá como objetivo analisar a sessão de formação intitulada França-Brasil Galapro 2013, dando destaque ao desempenho de um grupo de trabalho específico (GT6). Nossa abordagem, de natureza quantitativa e qualitativa, vai ressaltar como os aprendizes interagem uns com os outros quando eles mesmos estão levados a realizar uma tarefa de colaboração que consiste na construção de um cenário de Intercompreensão. Também trata-se de destacar como esses mesmos participantes internalizaram o conceito de « trabalho colaborativo », quando eles criam atividades pedagógicas para o público que eles têm como alvo. As observações são tomadas a partir do conteúdo do wiki do grupo GT6 e das suas interações extraídas dos fóruns e chats desse mesmo grupo de trabalho.

MOTS-CLÉS : Formation à distance, formation de formateurs à l'Intercompréhension, apprentissage collaboratif, scénario pédagogique, outils de communication synchrones et asynchrones, wiki, traitement de l'information, tâche.

PALAVRAS-CHAVE : Formação a distância, formação de formadores à Intercompreensão, aprendizagem colaborativa, cenário pedagógico, ferramentas de comunicação síncronas e assíncronas, wiki, tratamento da informação, tarefa.

1. Introduction

Le champ d'investigation de la formation de publics scolaires dédiée à l'Intercompréhension a amplement été étudié par les chercheurs en didactique des langues. En revanche, concernant la formation de formateurs, les études centrées sur l'Intercompréhension en tant qu'objectif, de na-

ture pratique et/ou envisagées comme un instrument formatif sont moins fréquentes. Partant de ce constat, nous porterons notre intérêt sur le projet Galapro qui s'articule selon deux principes fondamentaux : former à l'Intercompréhension et former par l'Intercompréhension selon le principe d'une « dupla focalização plurilingue » comme le soulignent Araújo e Sá et Melo-Pfeifer (2010 : 9).

Par ailleurs, la conception de parcours formatifs cohérents et transformateurs nous place devant la difficulté de déconstruire des représentations et des pratiques de formation, chez les formateurs et les formés. Ainsi, la valorisation du concept d'Intercompréhension au niveau de la formation de formateurs s'appuie sur l'ouverture à la diversité linguistique, redessinant la biographie langagière, qui sera reconfigurée bien au-delà de l'univers strictement éducatif (développement de la compétence plurilingue et interculturelle, décloisonnement de la représentation des langues). Comme le soulignent Araújo e Sá *et al.* « la solution didactique de l'Intercompréhension s'avère être des plus prometteuses, puisqu'elle rend possible le transfert de compétences opératoires d'une langue à l'autre afin de construire progressivement le sens en faisant appel à de nouveaux “ droits de l'homme ” usager des langues : le droit à l'approximation, le droit aux compétences délibérément partielles, le droit à l'erreur, comme étape incontournable de l'apprentissage, le droit de tout un chacun de souhaiter être plurilingue puisque cette capacité chacun la possède virtuellement » (2010 : 35).

2. Éléments de caractérisation d'un scénario pédagogique

L'on observe, en considérant l'expansion des nouvelles technologies de l'information et de la communication, une multitude de voies qui sont susceptibles de transformer les pratiques pédagogiques et plus globalement les modes d'accès à la connaissance en réfléchissant à la meilleure manière de tirer parti du potentiel du travail collaboratif dans un souci d'amélioration de l'offre éducative. Aussi conviendra-t-il, selon ce nouveau modèle de formation, d'examiner la notion de scénario associé aux phases de travail qui visent la réalisation d'une tâche. Pour ce faire, il est nécessaire d'aborder les concepts généraux qui sous-tendent la mise en œuvre/réalisation d'une tâche en lien avec la notion d'information et son traitement de façon scénarisée.

2.1. Revue de la question : définitions et représentations

Plusieurs chercheurs ont défini le terme « scénario pédagogique » en se focalisant sur le résultat du processus d'une activité d'apprentissage qui implique une planification, des décisions, des objectifs, etc.

Selon Paquette (2007 : 58) un scénario pédagogique définit « une organisation des activités d'apprentissage. C'est une forme de modèle qui vise à capter à la fois une méthode, une stratégie et des tactiques d'apprentissage et d'enseignement ». Il ajoute que « ce modèle fournit le plan d'un cours d'un programme d'études ou d'une formation » et qu'il spécifie, en même temps, « un processus de travail pour le traitement des connaissances ayant pour but l'acquisition de connaissances et de compétences ». Par ailleurs, Paquette souligne dans sa définition du scénario pédagogique, la dimension de processus multi-acteurs du fait de la participation d'autres acteurs que l'apprenant tels que les facilitateurs ou les personnes-ressources (le contrôle des tâches est ici distribué entre plus d'un acteur). La comparaison qu'il établit entre le processus d'apprentissage et le processus de travail (*workflows*) l'amène à conclure que la principale différence entre ces deux pôles réside dans l'objectif (orienté apprentissage *vs* orienté production) en soulignant néanmoins que le concept qu'il propose dans sa définition et représentations des scénarios est une approche qui encourage

« d'un côté, l'apprentissage en cours de travail et de l'autre, un apprentissage orienté vers des productions par l'apprenant, donc un apprentissage actif, voire constructiviste ou socioconstructiviste » (2007 : 59).

Quant à Decamps, Depover, De Lièvre et Temperman (2009), sur la base des travaux de Quintin *et al.* (2005), ils considèrent le scénario pédagogique comme un ensemble cohérent et structuré – répondant à la nécessité d'anticipation des actions liées au domaine de l'enseignement et de l'apprentissage –, qui se décline sous deux formes, le scénario d'apprentissage et le scénario d'encadrement. Concernant les fonctions du scénario d'apprentissage, elles consisteront en la description des activités d'apprentissage, leur articulation dans la séquence de formation, les ressources mises à disposition et les productions qui sont attendues. Comme le rappellent ces chercheurs, « En pratique, un scénario pédagogique sera décrit comme une succession d'étapes, à caractère obligatoire ou facultatif, (certaines étapes peuvent être évitées selon le choix de l'apprenant ou selon celui du tuteur) que les apprenants auront à emprunter dans un but pédagogique explicite. Les scénarios d'apprentissage se distinguent d'une part, par le caractère prescriptif des activités d'apprentissage (produits attendus de l'activité ; démarche à suivre pour aboutir aux produits et délais de réalisation de l'activité) et d'autre part, par le degré de flexibilité offert dans l'articulation des activités (la nature du lien qui unit différentes activités et les critères qui conditionnent le passage d'une activité à l'autre) » (2009 : 142). Quant au scénario d'encadrement, il consiste à « préciser les modalités d'intervention des acteurs de la formation, tuteurs et étudiants, dans le processus de soutien à l'apprentissage. Dans certains cas également, il précise les éléments d'information qui seront fournis par l'environnement afin d'aider les apprenants à se situer dans leur parcours de formation. Trois catégories de facteurs permettent de distinguer un scénario d'encadrement : la répartition des rôles, les fonctions de l'encadrement et les modalités d'intervention » (2009 : 143).

Mangenot (2008) développe le concept de « scénario de communication » dans son entreprise de caractérisation des interactions en ligne. Il le substitue à celui de « scénario d'encadrement », perçu comme trop dirigé/trop centré sur la manière dont les tuteurs utilisent les outils de communication à l'intérieur d'un scénario bien déterminé (*versus* De Lièvre *et al.* 2006). Il insiste en conséquence sur la complexité de l'interrelation entre les composantes d'une formation en ligne (ressources, activités pédagogiques ou tâches, accompagnement tutoral et échanges) qui s'entrecroisent et se contraignent à des degrés différents de décision. Sa position met l'accent sur la question essentielle des échanges en ligne en lien avec la nature de la tâche du fait « qu'un type de tâche donné peut s'accommoder de différentes modalités d'échange » (2008 : 15). Pour ce dernier, il s'agit de considérer la possibilité que « le type d'interactions visées et les outils envisagés puissent avoir un effet en retour sur le scénario » (2008 : 15).

Pour notre part, nous utilisons, pour le domaine de la formation en ligne, le terme de *scénario pédagogique* en référence à la définition donnée par Dejean et Mangenot (2006), lorsqu'ils caractérisent la tâche et le scénario comme relevant de deux niveaux différents de décision, afin de mieux prendre en compte le choix des modalités de travail collectif et individuel. La *tâche* est définie comme « un agencement d'activités d'apprentissage [...], appuyé sur des ressources et prévoyant une production » (2006 : 312) et le *scénario* pédagogique (ou didactique) est envisagé comme « une *tâche* combinée avec un *scénario de communication* (d'encadrement) prévoyant une chronologie des échanges » (2006 : 312) avec des outils appropriés pour favoriser des interactions (étudiants/tuteurs ou entre pairs). Cette définition nous semble correspondre au scénario mis en place sur la plate-forme Galapro (voir infra). Ajoutons que l'intérêt de cette représentation est de dissocier la tâche – la production attendue – du mode de fonctionnement collectif, ce qui permet une plus grande adaptabilité du scénario en fonction des caractéristiques du public.

3. Information et formes de travail collectif

L'expression « travail collaboratif » surtout s'il s'inscrit dans un contexte de distance avec l'utilisation des technologies informatiques pour le soutenir, implique de revenir sur ses fondements et sa mise en pratique notamment dans la division des tâches et le lien qu'il entretient avec l'apprentissage dans sa dimension collective.

Il convient de souligner en préambule que les formes d'organisation du travail collectif sont vraisemblablement le paramètre qui influe le plus notablement sur les interactions en ligne. Ainsi comme le souligne Mangenot (2008), « la communication à l'intérieur d'un groupe restreint attelée à une tâche de production commune présentera un caractère fort différent de celle d'un groupe important menant une discussion ou bien encore de celle qui peut s'établir entre un tuteur et un apprenant dans le cadre d'un échange un à un » (2008 : 15-16). Dans cette optique, les termes de *coopération* et de *collaboration* sont à employer dans le cas de tâches nécessitant une production collective/un produit final collectif, en groupes restreints, et ce en accord avec les définitions classiques des concepts.

3.1. Mutualisation vs coopération vs collaboration

Comme le souligne Dillenbourg (1999) qui définit l'apprentissage collaboratif (*collaborative learning*) comme « a situation in which two or more people learn or attempt to learn something together », il convient d'établir une distinction entre le travail coopératif et le travail collaboratif. Le travail collaboratif se singularise par rapport à la coopération par le fait que les différents acteurs, en termes de division du travail, ont des rôles/statuts similaires dans la conceptualisation des tâches et dans l'intervention commune. Aussi une situation sera qualifiée de collaborative « if peers are more or less at the same level, can perform the same action, have a common goal and work together », ce qui implique une symétrie au niveau de l'action (*symmetry of action*), du savoir (*symmetry of knowledge*) – mais qui n'écarte pas, à expertise égal, les divergences de point de vue des apprenants sur la tâche collective à accomplir – ainsi que du statut au sein de la communauté (*symmetry of statut*).

Considérant plus particulièrement les classes virtuelles, Dejean-Thicuir et Mangenot (2006 : 310) insistent sur le fait que la collaboration, dans le domaine ACAO, peut être définie selon une « intention commune et un processus commun de partage et de co-construction des connaissances chez les apprenants (Lewis, 1998) voire sur l'établissement d'une conception partagée du problème à résoudre (*joint problem space*, Roschelle et Teasley, 1995) et qu'elle implique « la nécessité d'une production commune à l'intérieur de petits groupes (en général de 2 à 5 personnes) ». Par ailleurs, ces chercheurs, reprenant les définitions de Georges (2001), privilégient une terminologie qui différencie les formes d'apprentissage collectif en envisageant successivement la *co-action* (les acteurs visent une production individuelle mais partagent des ressources), la *coopération* (la production est collective mais les sous-buts sont différents ce qui revient à une certaine division du travail) et la *collaboration* qui induit à la fois le partage du but général, de la production et des sous-buts immédiats. Au terme *co-action*, initié par Georges, ils lui substituent celui de *mutualisation* « pour les cas où des échanges ont lieu sans qu'une production collective soit visée » (2006 : 311).

Quoiqu'il en soit la *coopération* et la *collaboration* procèdent de la façon dont les apprenants s'organisent pour réaliser la tâche (distinction opérée sur la base de la notion de partage de la tâche), avec, en termes de coopération, des tâches beaucoup plus structurées et encadrées par les enseignants. À ce propos, De Lièvre *et al.* (2002 : 2) affirment que « le recours à une démarche coopérative ou collaborative tiendrait dans une certaine mesure de la nature de l'activité à réaliser (facilement

divisible ou non), de la manière dont l'équipe l'aborde (en la divisant en parties ou en l'abordant dans sa globalité) mais également de la capacité des individus à travailler en groupe (maturité, culture de travail, ...) ainsi que de la place de l'activité dans le déroulement de la formation ». L'on observe que, outre l'interrelation entre tâche et choix du modèle pédagogique, apparaît également des variables d'ordre individuel.

Pour clore notre réflexion sur les formes de travail collectif et le degré de partage des tâches, il est important de signaler les travaux de Georges (2003 : 2) qui envisage, dans le cadre des formations à distance, l'apprentissage collectif comme un « mode de partage et de construction de connaissances se réalisant lors d'interactions entre apprenants » en mentionnant que les conditions qui paraissent primordiales pour favoriser ce type d'apprentissage sont les approches pédagogiques qui induisent « la création d'interdépendance entre apprenants, la recherche d'un apprentissage par l'action et la mise en place d'activités de moyenne durée (plusieurs semaines à plusieurs mois) devant aboutir à une production collective ».

Munis de ce faisceau de réflexions, nous pourrions adopter, dans le contexte spécifique de l'éducation aux langues, la définition que fait O'Dowd de la télécollaboration (2011 : 342) lorsqu'il détermine que « telecollaboration refers to the application of online communication tools to bring together classes of language learners in geographically distant locations to develop their foreign language skills and intercultural competence through collaborative tasks and project work. The interaction has traditionally been text based and asynchronous (i.e. not in real time). However, recent advances in online connections and communication tools have meant that synchronous (i.e. in real time) oral communications as well as multimodal exchanges involving combinations of different media are becoming increasingly popular. Telecollaboration has come to be seen as one of the main pillars of the intercultural turn in foreign language education [...] »

4. La formation Galapro

Le micro-système que développe Galapro met en cohérence une plate-forme sur Internet, une formation, et un modèle de supervision pédagogique.

4.1. Plurilinguisme à visée didactique

À la lumière des propos de Capucho (2004 : 86) qui détermine l'Intercompréhension comme « desenvolvimento de capacidade de co-construção de sentido no encontro entre línguas diferentes e de fazer uso pragmático dessa capacidade numa situação comunicativa concreta » et de Degache qui redéfinit l'Intercompréhension comme « une forme de communication plurilingue où chacun s'efforce de comprendre la langue de l'autre et s'emploie à se faire comprendre » (2009 : 85), la formation Galapro va s'inscrire dans une approche pleinement interactionniste. Ainsi le scénario pédagogique place les participants dans des situations plurilingues et inter-culturelles tout en leur demandant d'interagir/co-agir ensemble en envisageant la planification, la réalisation et l'évaluation d'un projet de travail unique, négocié et construit au sein de chaque groupe de travail (GT) de la session par le biais d'interactions et de débats. En ce sens, les participants à une session, tuteurs et formés, « vont construire ensemble non seulement leur rapport professionnel au concept-clé de la formation, mais aussi leurs identités et subjectivités plurilingues, ou, plutôt, la conscience de ces identités et des facteurs intervenant dans leur constitution » (Araújo e Sá *et al.*, 2010 : 27).

Dans cette optique, outre les forums du parcours didactique et les salons de chat, les apprenants ont à disposition des outils plus proprement pédagogiques qui viennent en appui dans la relation

entre les formateurs et les formés et amènent les formés à se prendre en charge eux-mêmes (voir infra).

4.2. Outils, ressources et espaces de travail

La plateforme en ligne qui génère les sessions fonctionne sur le principe de sessions de formation qui durent environ 3 mois voire légèrement moins selon les possibilités calendaires des universités partenaires.

Une session Galapro peut se réaliser selon un mode hybride, associant deux types d'espaces, le réel et le virtuel et un mode distancé c'est-à-dire sans classe présentielle d'appoint. L'utilisation des moyens mis à disposition sur Internet permet de travailler en autonomie complète.

Les outils technologiques sont les outils habituels du Web 2.0 : le forum, le chat, le wiki (un outil de communication essentiel pour la tâche collaborative demandée au groupe de travail), la messagerie, le partage de documents et une base de données contenant du matériel pédagogique, des références de publications voire les publications elles-mêmes lorsqu'elles sont disponibles sous un format numérique.

Comme signalé précédemment, des outils plus proprement pédagogiques sont mis en place. Ces outils sont réalisés et renseignés tout au long de la session. En ce sens, les apprenants remplissent leurs profils langagiers et professionnels et parcourent les profils des autres participants pour des discussions ultérieures autour des éléments mentionnés et de leurs relations. De plus, dans le prolongement de la découverte de soi et des autres, est renseigné un cahier de réflexion dont l'espace est accessible aux commentaires et apports des autres interactants.

La discussion, les échanges conceptuels et d'expériences d'enseignants sont entretenus et suscités sur la plate-forme via les forums et les chats. Comme le relève Séré (2010 : 91), le parcours didactique est organisé « en une succession de forums et de chats qui marquent les différentes étapes de la tâche. Ce sont donc les interactions plurilingues qui sont à la fois le moteur et le moyen de l'apprentissage. Chaque participant s'exprime dans sa langue et l'apprentissage de l'Intercompréhension naît de ces échanges qui mettent la communication et les mécanismes d'ajustements communicationnels et inférentiels au cœur des processus d'acquisition. Il ne s'agit plus seulement de comprendre une langue mais de comprendre et se faire comprendre en situation de communication plurilingue pour mener à bien une tâche de manière collaborative ».

4.3. Scénario générique

Le scénario de la session est très peu dirigé et volontairement peu explicite en ce qui concerne la marche à suivre ce qui laisse plus de souplesse à chaque groupe de travail (GT). Aussi à la différence de la majorité des formations qui appartiennent à la catégorie des formations dites *e-learning*, la formation Galapro n'a pas de contenu linéaire prédéterminé. Ainsi, dès le départ tout procède des choix individuels et collectifs. Comme le résume Chavagne (2010 : 83), « Seule la double démarche est prévisible, en accord avec le scénario, et on sait que chacun d'une part aura contribué, à la fin de la session, à la réalisation d'un projet de groupe et d'autre part aura appris à mieux comprendre les autres langues romanes que la sienne. Chaque session est faite pour vivre une auto-organisation [...] ». Ajoutons que la formation est conçue comme « un ensemble complexe d'actions pouvant devenir facteur de changements et visant le développement de compétences professionnelles au nom d'une (plus grande) efficacité didactique » (Carrasco Perea et Le Besnerais, 2010 : 71).

Le scénario-type se développe structurellement comme suit (focus sur les dimensions action-

nelle, collaborative et interculturelle) :

Phases	Objectifs	Activités principales	Produits
Phase 0. Ou préliminaires	Découverte : – du projet (ses principes, ses objectifs), – du scénario général, – de la plateforme et ses fonctionnalités, – des participants à cette session.	Les participants (Groupes Institutionnels - GI) remplissent leurs profils d'entrée (langagier et professionnel) et réfléchissent à leurs besoins en matière de formation à l'Intercompréhension.	Profil personnel : langagier et professionnel ; Une entrée dans le « cahier de réflexions ».
Phase 1. Nos questions et nos dilemmes	Constitution de Groupes de Travail (GT) plurilingues autour des problématiques et besoins de formation identifiés dans la phase précédente.	Discussion sur les problématiques et les besoins formatifs. Formation des GT plurilingues.	Constitution des groupes de travail (GT). Définition de la problématique. Une entrée dans le « cahier de réflexions ».
Phase 3. En formation	Réalisation du plan de travail.	Concrétisation du plan de travail en vue de la réalisation du produit final. Exploitation des ressources mises à disposition par la plateforme (fiches d'autoformation; fiches de description de matériels pédagogiques sur l'intercompréhension; fiches d'analyse de publications sur l'intercompréhension).	Produit final. Une entrée dans le «cahier de réflexions».
Phase 4. Évaluation et bilan	Validation et publication des produits des différents GT. Évaluation du fonctionnement des groupes et de la formation en tant que telle (processus et produits).	Évaluation et bilan du fonctionnement et des produits des groupes de travail. Validation et publication des différents GT. Auto-, hétéro- et co-évaluation des dynamiques de fonctionnement et des produits de tous les GT et du déroulement de la session.	Publication des produits de chaque plan de travail. Une entrée dans le « cahier de réflexions » Outils d'évaluation remplis.

Tableau 1. (Araújo e Sá *et al.*, 2010, p. 32-33)

5. Étude de cas

5.1. Présentation de la session

La formation Galapro *França-Brasil 2013*, consacrée à la thématique de la mobilité et au développement de compétences langagières plurilingues, s'est déroulée du 4 novembre au 11 décembre 2013 sous la coordination de Christian Degache. Le travail s'est centré sur une réflexion concernant les scénarios collaboratifs à travers l'élaboration d'un scénario télécollaboratif (publics distants).

La session a réuni 51 inscrits parmi lesquels on peut recenser 44 participants effectifs, encadrés par 6 formateurs. À partir des 4 GI initiaux ont été constitués 7 GT procédant des forums pléniers. Les GT2 et GT3, ne donnant lieu à aucune interaction, ont été clôturés par le coordinateur de la session.

Un total de 1371 messages a été déposé sur les forums se répartissant comme suit (sur les 44 participants effectifs, 37 sont auteurs au moins d'un message) :

Phase 0 = 47 messages déposés ;

Phase 1 = 156 messages déposés ;

Phase 2 = 13 messages déposés (lancement phase - sujet pour s'organiser) ;

- 198 messages déposés GT1 ;

- 231 messages déposés GT4 ;

- 123 messages déposés GT5 ;

- **312 messages déposés GT6** ;

- 98 messages déposés GT7 ;

Phase 3 = 26 messages déposés, (abertura fase 3 : en formation et réalisation de la tâche) ;

- messages par GT se reporter à la phase 2 ;

Phase 4 = 116 messages déposés ;

Forum des GI = 15 Université Grenoble3 Master didactique ;

Foruns adicionais = 36 messages déposés.

5.2. Composition du GT6

Le GT *Scénario pour élèves non-étudiants* est auto-géré. Il se compose de sept membres parmi lesquels on dénombre quatre locuteurs francophones, deux locuteurs lusophones et un locuteur hispanophone. Les profils des participants sont des profils d'enseignants, pour une majorité en formation et/ou en fonction (4 étudiants de l'Université de Grenoble3 en Master didactique), et d'autre part, en fonction exclusivement, attachés à des universités étrangères (Université fédérale du Parana, Université de Brasilia) ou des écoles de langues. Par ailleurs, les membres du GT6 sont, du point de vue des spécificités professionnelles, soit professeur des écoles, professeur de français LM, professeur de FLE, professeur d'anglais/portugais pour étrangers.

5.3. Trame du scénario du GT6

Le scénario s'adresse, dans un contexte de mobilité, à l'intention d'un public scolaire de collégiens (francophone, hispanophone, lusophone) qui pourrait partir vivre dans un pays étranger où est parlée l'une des deux autres langues romanes qu'il ne maîtrise pas. Le scénario a pour ambition de développer l'interculturalité en permettant aux élèves de connaître le système scolaire d'autres pays

latins que le leur. Le projet, moteur de la dynamique de la formation, a pour but la création d'un guide du collégien interlangues romanes. Les objectifs sont axés sur l'entrée dans l'analyse textuelle pluri-lingue ainsi que sur la communication interactive afin de mettre en place les stratégies cognitives qui aideront l'élève à s'adapter dans un milieu allophone.

5.4. Questions de recherche

Nous nous proposons de cerner dans quelle mesure les principes directeurs d'un travail collaboratif ont été satisfaits en nous focalisant sur le GT6 dont les données seront traitées selon une double perspective :

1. Comportement des membres du groupe en action en terme de *leadership* et de conduite du travail collaboratif ;
2. Adéquation du scénario produit par le groupe en tant que concepteur d'un scénario pédagogique télécollaboratif.

5.4.1. Question de recherche 1

Peut-on établir des profils comportementaux lors de la phase de construction de la tâche collaborative autrement dit au moment où les participants du GT6 réalisent eux-mêmes la construction du scénario d'IC ?

C'est sur la base des travaux de Georges (2003) sous-tendus par les recherches de Plety (1996) que nous examinerons les comportements sociaux émergents dans une situation d'apprentissage à distance basée sur la pédagogie de projet telle que Galapro.

Se plaçant dans l'optique d'une analyse des activités collectives d'apprenants dans un contexte à distance dans le cadre de conversations synchrones, Georges constate qu'ils se positionnent les uns par rapport aux autres en fonction de comportements sociaux révélés par l'attitude de chacun. Il rappelle, en se référant à Rheingold (1993), que dans une situation de distance, il y a reproduction des caractéristiques de comportement social observées en face-à-face bien que la distance et la médiation des échanges ne rendent pas aussi immédiat la perception des comportements sociaux à l'intérieur des groupes d'apprenants (perception par l'enseignant ou les membres du groupe restreint). Sur la base de la typologie des profils comportementaux de groupes d'apprenants en face-à-face déterminés par Plety, Georges synthétise les rôles que les partenaires jouent dans le groupe de la façon suivante :

Profil	Volume d'intervention	Type d'intervention	Gestes communicatifs	Réactions entraînées
<i>Animateur</i>	important	Interrogation ou proposition	importants (regards et mouvements)	suivi de réactions positives
<i>Vérificateur</i>	assez important	réaction, réponse et évaluation	régulateurs (regards orientés)	Peu suivi de réactions
<i>Quêteur</i>	peu important	très dubitatif (questions)	regards longs de quête	ses questions sont bien acceptées
<i>Indépendant</i>	faible	pas ou peu de proposition ni d'évaluation	peu de regards	ses interventions restent en suspens

Tableau 2. Les profils comportementaux d'élèves travaillant en groupe
(synthèse personnelle de Georges d'après les travaux de Pléty)

À la question de savoir si les profils déterminés par Plety sont transférables en situation d'apprentissage à distance et avec les réseaux, Georges répond par l'affirmative en s'appuyant sur les propres propos de Pléty (1998 : 67) qui déclare « curieusement, on y retrouve les mêmes aspects d'appartenance, de cohésion, et de leadership que dans les groupes ordinaires ».

Pour conduire notre analyse des comportements sociaux des membres du GT6, nous fonderons notre analyse sur les interactions issues des conversations textuelles synchrones. Pour ce faire, nous reprendrons dans notre approche interactionnelle, la structuration en actes de langage décrite par Georges (2003). Ces actes de langage sont choisis relativement aux indicateurs de type d'intervention relevés par Plety (voir supra tableau 2) : interrogation, proposition, réaction, réponse, évaluation, question. Sur le modèle de Georges (2003), afin de limiter les choix possibles d'actes de langage et donc la complexité, nous privilégions une classification pragmatique en rapport avec nos besoins, sous forme de verbes, qui définissent les catégories génériques des actes de langage définis par Bilange (1991) : classification en actes initiatifs, réactifs et évaluatifs.

Catégories	Actes de langage	Icônes
Salutation	Saluer	■
Initiatif	Proposer	💡
Initiatif	Demander	?
Initiatif	Affirmer	A
Réactif	Répondre	!
Réactif	Questionner	?
Évaluatif	Approuver	C
Évaluatif	Désapprouver	D
Auto-réactif	Préciser	P
Auto-réactif	Rectifier	R

Tableau 3. Les actes de langage proposés par Georges pour notre outil d'analyse conversationnelle

5.4.2. Question de recherche 2

Le scénario pédagogique a-t-il été pensé par les membres du GT6 en référence au principe de co-construction par étapes successives d'une tâche collective ?

Il s'agit pour nous de relever si l'action commune stimule l'interaction entre les apprenants-cibles, qui à son tour devrait favoriser le développement des compétences réceptives intercompréhensives. À travers l'exploration du wiki du GT6, nous verrons comment les sujets entament un travail avec des partenaires selon des modalités de travail collaboratif. La consigne donnée aux sujets d'aboutir nécessairement à une solution commune (production attendue) les incite à se décentrer selon une planification, des décisions, des objectifs. Nous verrons si le scénario remplit les objectifs généraux de la session d'ordre didactique (utilisation de technologies pour l'enseignement des langues, IC interactive, mobilité et développement des compétences langagières et techno-coopératives), d'ordre cognitif et réflexif (prise de conscience des effets et implication des échanges plurilingues par la pratique d'échanges plurilingues), d'ordre actionnel (pratiquer en production les langues romanes que l'on connaît et les donner à lire/comprendre à ceux qui ne les connaissent pas, découverte de l'IC par la pratique).

6. Analyse des résultats relatifs à la question de recherche 1

« Peut-on déterminer des profils de comportements sociaux comme des comportements *d'animateurs*, de *vérificateur*, de *quêteur* ou *d'indépendant* au sein du groupe GT6 ? ».

6.1. Participation de nature quantitative des membres du GT6 dans les Forums

L'étude de la participation sous l'angle quantitatif se réfère au nombre de messages déposés dans les forums par les formés du GT6 tout au long du parcours didactique (tableau 4). Elle prend également en compte le nombre de connexions (tableau 5). Le tableau 4 exprime des données en valeur absolue et en pourcentage qui reflètent la proportion de participation des formés les uns par rapport aux autres.

GT6	Messages déposés							
	Phase 0 7 messages déposés		Phase 1 27 messages déposés		Phase 2/3 312 messages déposés		Phase 4 24 messages déposés	
	nb	%	nb	%	nb	%	nb	%
Formé 1 - ALM	1	14,28	-	-	2	0,64	-	-
Formé 2 - BMR	1	14,28	3	11,11	9	2,88	2	8,33
Formé 3 - BMC	1	14,28	8	29,62	105	33,65	9	37,5
Formé 4 - DAP	2	28,57	1	3,70	23	7,37	-	-
Formé 5 - FC	-	-	1	3,70	31	9,93	2	8,33
Formé 6 - HPV	1	14,28	14	51,85	114	36,53	11	45,83
Formé 7 - MX	1	14,28	-	-	28	8,97	-	-

Tableau 4. Comparatif de la participation des membres du GT6 dans les différentes phases de la session en considérant le nombre de messages déposés par chacun des membres du GT6

GT6	Membres	Nombre de connexions	Durée moyenne	Durée totale
	Formé 1 - ALM	24	00:43:32	17:24:55
	Formé 2 - BMR	14	00:57:11	13:20:34
	Formé 3 - BMC	120	00:33:38	67:16:44
	Formé 4 - DAP	33	00:23:52	13:08:00
	Formé 5 - FC	37	00:41:34	25:38:08
	Formé 6 - HPV	155	00:23:32	60:48:07
	Formé 7 - MX	43	00:22:13	15:55:58

Tableau 5. Comparatif de la participation des membres du GT6 en fonction du nombre de connexions

Au premier abord, nous constatons très nettement de fortes disparités de participation au sein du GT qui préfigurent des profils de comportements sociaux nettement détachables les uns des autres. L'on peut ainsi retrouver les profils d'*animateur*, de *vérificateur* (ce rôle peut être conjoint au rôle d'animateur), de *quêteur* (il arrive d'en trouver plusieurs dans un même groupe) et d'*indépendant* (ce profil se retrouve un peu moins fréquemment) définis par Plety.

6.2. Participation de nature qualitative des membres du GT6 en contexte de conversations textuelles asynchrones

Afin de pouvoir exploiter les interactions synchrones d'un point de vue interactionnel, nous avons converti le contenu de chaque séance en format Word, fait la mise en page pour une meilleure organisation des corpus et introduit une codification de l'identité des apprenants pour anonymat (voir supra). La façon de co-construire une séquence avec des répliques numérotées pour chaque participant permet de mieux caractériser certains aspects spécifiques observables.

6.2.1. CHAT du 20-11-2013 / phase 2 de la session

Sujets de discussion	Nb de particip.	Nb de mes.	Début	Fin
<ul style="list-style-type: none"> • Recadrage du GT 	2	18	16:38	17:19
<ul style="list-style-type: none"> -réorienter certains membres du GT6 sur la tâche à accomplir et la nature du produit final via l'ouverture d'un fil de discussion sur le forum 	BMC	10 contrib.		
	HPV	8 contrib.		
<ul style="list-style-type: none"> • Definition du scenario en tant qu'objet de construction collaborative <ul style="list-style-type: none"> - orientation publics ? - choix des langues ? - exploration de modèles des années ant. 				

La communication est ici de nature endolingue et met en présence deux membres du GT francophones. On retrouve, comme composante des outils du clavardage, l'utilisation des topogrammes comme marques démarcatives en fin de messages, ce que nous observerons dans les autres chats traités.

(2) 🌈 HPV : [...] je viens aussi de me connecter : j'étais en train de réfléchir à ce fameux scénario qui me turlupine.

La discussion est posée par HPV sous la forme d'une assertion qui a pour but d'amener le processus de réflexion.

(5) ? BMC : J'ouvrirais bien un nouvel fil de discussion en re-précisant le travail tel qu'on l'envisage, car j'ai l'impression que les deux garçons ont du mal à suivre ? ... Qu'en dis-u ?

BMC prend la parole avec un focus sur le mode d'organisation du travail collaboratif pour sauvegarder la cohésion du groupe et son degré de collaboration. BMC propose d'avoir recours au forum (panachage des paramètres temporels entre synchronie et diachronie). BMC va clore sa prise de parole en posant une question à HPV afin de recueillir son assentiment sur le choix de

l'ouverture d'un fil de discussion pour faire émerger un consensus.

- (8) 👉 HPV : Oui, je pense qu'il faut proposer quelque chose pour démarrer mais c'est un peu flou quant aux attentes, je dois dire.
- (9) 🌃 HPV : J'ai commencé à imaginer un scénario mais je ne sais pas si c'est ce que M. Degache attend.
- (10) ? HPV : Le problème c'est pour qui travailler et en quelle(s) langue(s).

HPV prend 3 fois la parole pour s'exprimer étape par étape. Dans la réplique 8, on a l'assentiment. Puis HPV expose sa démarche exploratoire de tentative de construction d'un scénario. Pour clore, HPV formule ses doutes, ce qui va relancer la dynamique interactionnelle en faisant émerger un nouvel objet de discussion.

- (14) 🌊 BMC : Je viens de faire un tour sur les exemples d'analyses didactiques mises en ligne par le prof dans le module évaluation après les cours : je n'ai pas l'impression qu'un scénario soit vraiment ce à quoi je pense ... je ne sais plus !!!!

BMC va poursuivre l'interaction en répondant à HPV. La contribution de BMC va s'intégrer à l'argumentation de l'énonciateur précédent. Nous observons que plusieurs objets de discours apparaissent de façon successive en se nourrissant collectivement.

- (15) ? P BMC : Et je ne retrouve pas les ex des GT des années précédentes : sais-tu où les chercher ? Comme je l'ai dit, je suis très nulle en recherche informatique, et manifeste un manque de patience évident !!!!

BMC prolonge son interaction et sa contribution prend la forme d'une question (acte de langage catégorie Initiatif → Demander) puis le locuteur réagit à sa propre intervention (acte de langage catégorie Auto-réactif → Préciser).

- (16) ! ? HPV : Non je ne sais pas où sont les scénarios des années précédentes. Quand tu parles d'analyses didactiques tu parles des dossiers de presse ?

HPV réagit à l'intervention de BMC puis formule une demande d'information et de précision sur le terme employé par BMC. Il s'agit pour HPV de faire émerger un savoir tout en respectant le sujet proposé au début.

- (17) P BMC : je suis une vraie bille : je viens d'essayer de te tél et ... j'ai du me tromper de numéro !!!!
(non, mais rassure toi, normalement, je suis efficace !!!! 😊)

Nous retrouvons en termes d'outil de conversation, une réaction du locuteur à l'une de ses propres interventions.

- (18) 🌃 BMC : Je te donne mon num : XX XX XX XX XX pour qu'on se cale une discussion « sérieuse » !!!!

À noter que, comme le soulignent Simeone *et al.* (2007), nous relevons ici combien il est délicat de rendre compte des modalités de coordination entre les membres d'un groupe car ceux-ci semblent vigilants à ne pas manifester leurs difficultés via les outils fournis par la plate-forme, et donc à ne pas en laisser des traces perceptibles par le tuteur ou les membres des autres groupes. Ici le téléphone, outil de communication privé, devient une modalité de coordination.

6.2.2. CHAT du 23-11-2013 / phase 2 de la session

Sujets de discussion	Nb de particip.	Nb de mes.	Début	Fin
<ul style="list-style-type: none"> Recentrage du scénario Ajustement du prochain chat aux fuseaux horaires brésiliens Choix de la langue des interactions pour faciliter les échanges (pb techniques signes diacritiques) Difficulté de la maîtrise d'outils techniques pour produire les ressources du scénario (web, espace virtuel, compétences informatiques, outils de la plate-forme galapro, wiki) Bi-focalisation en situation exolingue (difficulté de gestion de la situation asymétrique) Difficulté des échanges par clavardage (affichage des messages affichés dans les fenêtres) Dépôt des conclusions du chat (nouveau document) dans l'espace "plan de travail" du GT6 Ouverture ultérieure d'un nouveau fil de discussion sur le forum pour impliquer tous les membres du GT6 	4	294	09:51	12:16
	BMC	98 contrib.		
	HPV	92 contrib.		
	ALM	67 contrib.		
	DAP	37 contrib.		

La communication est de nature exolingue et met en présence quatre membres du GT. Les contributions des interactants nous permettent ici de déterminer avec clarté les comportements sociaux qui se dégagent et régulent le travail collectif.

- (5) HPV : Je ne sais pas si vous avez vu mais j'ai proposé un scénario sur le forum ; Je l'ai mis un peu avant pour que vous ayez le temps de le lire.
- (7) BMC : Coucou !!! (re!) On commence ????
- (9) BMC : oui, j'ai vu ton scénario : bien comme base de discussion !!!
- (21) HPV : Ana, je ne sais pas si tu as eu le temps de lire le scénario que j'ai proposé sur le forum. Je crois que tu parles très bien le français et que tu pourras lire assez rapidement. Cela pourrait nous servir de base de discussion.
- (22) DAP : Estou lendo neste momento, Valérie !
- (23) ALM : Bonjour à tous !
- (24) BMC : ola Mél !!!
- (25) BMC : Super, on est déjà 4 !!!! 😊
- (27) DAP : Bom dia Mel
- (28) ALM : 😊
- (29) DAP : Valérie, adorei a ideia do « Guide du collégien voyageur » !!
- (31) HPV : Olà Mel, encantada de conoçerte !
- (32) ALM : Olà, Valérie, encantada !

- (33) HPV : Tant mieux, Ana !
- (34) ALM : « Guide du collégien voyageur », isso soa bem !
- (35) HPV : je pense qu'il y a beaucoup de choses à améliorer et à rajouter dans ce scénario mais il semble qu'il est télécollaboratif comme on nous le demande et répond à la pédagogie actionnelle.
- (36) BMC : En regardant sur ce que les autres sessions ont fait, et compte tenu du temps im- parti, je crois que ton scénario est largement dans les « termes du contrat » !!!!
- (37) HPV : je ne sais pas quelle longueur doit avoir notre scénario. quelqu'un a-t-il une idée ?
- (38) HPV : Au fait, on a jusqu'à quand pour le terminer ?
- (39) BMC : On commence ? en reprenant chaque sous partie ? Pour la longueur, je crois que c'est franchement comme on se sent de la faire... (et selon le nombre de participants et les compétences de chacun en fait !). Christian ne nous avait pas donné de date, mais je croyais avoir compris que la fin de la phase était plus ou moins hier et que le scénario devait être « livré » à ce moment là...
- (40) ALM : Moi, je ne sais pas encore. J'ai pensé que cette phase serait jusqu'à hier.
- (41) DAP : Terminei de ler e achei otima a proposta.
- (42) BMC : Donc, l'idée est bien de poster quelque chose aujourd'hui...
- (43) HPV : Oui Marie, on peut effectivement passer les parties en revue une après l'autre
- (44) HPV : 1. Premier contact avec le panroman.

Objectif général : Rassurer les élèves en faisant mesurer la proximité de ces langues.

Support : le même petit texte dans les trois langues.

Production d'élèves : faire mettre en évidence par les élèves l'existence de :

- Lexique international ;
- Lexique roman ;
- Proximités phonologiques : faire établir quelques correspondances

leur faire rédiger une aide à destination du collégien voyageur.

→

Qu'est-ce qu'on change ou adapte ou creuse ?

- (45) ALM : Je pense que j'ai raté quelque chose, où est la proposition dont Ana parle ?
- (46) BMC : Ok pour l'entrée pour le « 1^{er} contact ». On s'adresse à des collégiens de 13 ans, non ? Choix du texte : plutôt dans les intérêts hors scolaires pour l'attractivité ? Quelle aide doivent-ils réaliser ? un petit lexique ? un livret d'accueil ?
- (47) HPV : Marie, quand tu dis qu'on doit le rendre pour aujourd'hui concrètement ça veut dire une ébauche comme j'ai fait ou un produit fini et développé avec toutes les activités ?
- (48) DAP : Valérie, esta é a primeira tarefa, certo ? Mas acho que devemos também preencher as outras partes do plan de travail, nao ? Ou devemos pensar nas tarefas primeiro ?
- (49) ALM : ça me paraît bien, Marie, d'accord pour le plan du premier contact.
- (50) HPV : Ana, C'est Marie qui a proposé de travailler partie par partie. Qu'en penses-tu ? Mais peut-être pouvez vous faire des remarques générales d'abord.
- (51) BMC : Non, pas le produit fini, à moins qu'on y arrive (ce qui n'est pas exclu : nous sommes 4 !!!), mais déjà la trame principale comme tu l'as présentée et plus développée. En même temps, on demande un visa à Christian après le dépôt du projet et il nous aide à affiner si besoin, non ? [...]
- (52) ALM : C'est bien l'ébauche pour le moment, Valérie.
- (53) HPV : Les filles, mettez vous d'accord: on travaille sur l'ensemble d'abord ou sur les parties séparément ?
- (54) DAP : Ok, podemos ir parte a parte nas tarefas e depois pensar no plan de travail

- (55) BMC: @ Valérie : j'aime bien les parties que tu as proposées. On peut travailler d'une part le détail des tâches intermédiaires puis l'articulation entre toutes les parties et une tâche finale plus élaborées...

Le dynamisme de ce type de communication nous permet de déterminer un *animateur*. Ce profil comportemental caractérise HPV dont la nature des contributions est majoritairement de l'ordre de la proposition et de l'interrogation. Par ailleurs, les interventions de HPV sont suivies de réactions positives comme nous pouvons l'observer. Quant à BMC, le profil qui se détache semble être celui du *vérificateur*. BMC répond aux questions posées et en garantit la fiabilité en se référant à des personnes ressources ou des sources. Les réactions de BMC permettent généralement de synthétiser les informations en les validant ou les infirmant pour avancer dans l'échange et la construction du travail collaboratif. BMC, de façon générale, évalue les propositions émises par HPV. Dans une moindre mesure, le profil comportemental de ALM peut être associé à celui du *vérificateur* (ce qui se vérifie dans les autres chats) bien que les interactions soient plus restreintes et laconiques, relevant très majoritairement de l'évaluation/approbation. Quant à DAP, le comportement social s'apparente à celui de *quêteur* avec un volume particulièrement faible de contributions qui sont majoritairement de l'ordre des questions, questions bien acceptées et renseignées par les autres interactants.

6.2.3. CHAT du 27-11-2013 / phase 3 de la session

Sujets de discussion	Nb de particip.	Nb de mes.	Début	Fin
• Affinement du scénario étape par étape	5	302	13:01	14:42
• Désignation d'un modérateur pour régir les tours de parole et organiser le chat	HPV	106 contrib		
• Dépôt de documents sur l'espace « nos documents » du GT6	BMC	91 contrib		
• Lister les thématiques du scénario sur le forum du GT6 avec liste ouverte pour contribution	ALM	48 contrib		
• Ouvrir un fil de discussion «Cours/thématiques» à l'issue du chat et appel à inscriptions dans les sous-groupes du GT6	MX	37 contrib		
• Rectification du plan de travail avec relecture d'un membre du GT6 pour validation	DAP	20 contrib		
• Proposition d'un nouveau chat pour état d'avancement du scénario et mise en commun des travaux des sous-groupes du GT6				
• Ajustage du chronogramme du GT6 avec les phases de la session				
• Prise en charge des étapes du scénario par les membres du GT				

La communication est ici de nature exolingue et met en présence cinq membres du GT. Les contributions sélectionnées permettent de reconduire les types comportementaux définis précédemment.

- (64) HPV : On est tous d'accord pour la BD on peut passer à l'étape suivante d'accord?

- (65) ALM : Je pense que je peux trouver encore d'autres BDs, je les ajouterai aux docs lorsque je les trouve.
- (66) HPV : 2 modératrice ?
- (67) BMC : Attends Valérie : on fait une pause "questions" (puis on passe à la suite !)
- (68) MX : D'un côté cette séquence c'est destiné tant aux élèves qui vont partir comme tant pour ceux qui partent pas n'est-ce pas ?
- (69) HPV : Ok
- (70) ALM : C'est une idée intéressante, Valérie !
- (71) DAP : Valérie, então trabaharíamos com 3 BD, uma de cada língua/nacionalidade ?
- (72) MX : Parce que si l'on prend en compte ceux qui partent à des pays hispanophones ou lusophones seulement c'est un peu irréaliste n'est-ce pas ?
- (73) BMC : oui, Xavi : on s'adresse à un public qui peut "éventuellement" partir. Donc, une grande partie ne partira pas... mais c'est pas grave 😊
- (74) BMC : Tout peut être « irréaliste » dans ce scénario si on veut ...
- (75) MX : ok
- (76) BMC : On part d'hypothèses, on monte un scénario virtuel et en fait on n'est pas du tout dans la réalité, mais on se prépare à une éventualité ... qui serait proche peut être 😊
- (77) HPV : Ana, je ne sait pas mais c'est juste une piste : chacun doit travailler sur 2 BD en 2 langues étrangères. Personnellement je pense que c'est mieux que tout le monde est la même BD parce que souvent on peut s'aider de l'espagnol par exemple pour comprendre un peu mieux le portugais. Moi je pense que c'est mieux de travailler avec la même BD traduite.
- (78) MX : ok... Comme j'étais pas à l'autre chat j'ai du mal à comprendre de fois! Je m'excuse !

L'exploitation interactionnelle des échanges nous permet de déterminer : un *animateur* (HPV) deux *vérificateurs* (BMC et ALM) ainsi qu'un *quêteur* (DAP). Quant à MX dont le comportement social relève de celui du *quêteur*, il formule de nombreuses questions pour pouvoir adhérer à la dynamique interactionnelle du groupe restreint car absent des précédents chats il doit absolument comprendre les enjeux collaboratifs du scénario en construction. Les questionnements des *quêteurs* sont comme nous l'observons toujours bien acceptées et renseignées.

7. Analyse des résultats relatifs à la question de recherche 2

Nous avons pris en compte les données en relation avec la manière dont l'intégration des principes de la co-construction a pu être prise en compte dans la nature des tâches à réaliser par les apprenants.

7.1. Des modalités de communication particulières

Nous allons considérer les différentes étapes du scénario pédagogique qui prend appui sur un support logistique sous forme de plate-forme numérique représentant un collègue (univers familier

aux interactants). Le projet consiste à confronter les apprenants à une situation où ils auraient à prendre connaissance et comprendre une nouvelle problématique socio-culturelle en tablant sur des objectifs pédagogiques intercompréhensifs partagés entre les 3 enseignants intervenant dans la formation.

Le scénario présente un contenu linéaire prédéterminé qui alterne les phases de travail en classe et sur la plate-forme numérique pour faire réaliser une tâche commune, elle-même découpée en plusieurs sous-tâches (activités), par des publics distants (francophone, hispanophone, lusophone), en groupes restreints ou collectivement.

7.2. Guidance pédagogique et consignes

La question de la guidance pédagogique s'avère ici centrale pour des apprenants encore jeunes qui ne maîtrisent en principe que leur propre langue comme langue romane. La prise en compte, dans l'accompagnement pédagogique des apprenants, des compétences sollicitées par l'apprentissage collaboratif, et des processus de groupes associés, va largement contribuer à la performance des groupes de travail collaboratif. L'investissement en termes d'engagement des 3 enseignants-tuteurs de chacune des classes est essentiel.

Les informations contenues dans le wiki du GT6 sont particulièrement instructives à ce propos :

- *La phase 1, en classe, est une phase de remue-méninges en Groupes Nationaux qui permet de faire émerger les besoins des élèves et de définir avec eux les thématiques qui seront évoquées sur la plateforme ;*
- *La phase 2, en salle informatique, est une étape capitale : elle permet aux élèves de faire connaissance avec la plate-forme et au professeur d'outiller les élèves grâce à des supports BD trilingues déposés au préalable par les 3 enseignants ;*
- *La phase 3, sur la plate-forme : on divise les Groupes Nationaux en équipes thématiques, qui vont ensuite travailler en Groupes Internationaux sur des thématiques communes. L'équipe thématique de chaque nationalité (3 élèves) prépare une vidéo dans sa langue où chacun se présente, puis aborde la thématique commune en la centrant sur son pays. Chaque équipe en GI dispose d'un espace propre, lieu d'un forum où se feront les échanges. Par ex. ceux qui travaillent sur les activités sportives, ont comme espace de rencontre le « terrain de sport » ; ils doivent filmer les différents espaces de sportifs, tout en expliquant les activités proposées, la tenue demandée, les plages horaires proposées, etc. Les autres équipes ne comprendront pas leurs camarades espagnols. Les élèves ont donc pour consigne de rechercher des indices dans les vidéos qui leur servent à l'étape suivante lorsqu'ils se poseront mutuellement des questions sur le forum ;*
- *La phase 4, sur la plate-forme en Groupes Internationaux, permet aux élèves d'échanger par écrit et de se poser des questions plus précises autour des thématiques définies entre eux. Cette étape travaille donc la compétence d'Intercompréhension écrite qui permettra le réinvestissement des acquis de l'étape 2 ;*
- *La phase 5, en classe puis en salle informatique en Groupe Nationaux répartis autour de thématiques, permet la réalisation d'une tâche finale sous forme d'une BD ou de texte illustré qui fassent la synthèse de ce que chaque groupe a appris. Chaque équipe thématique de chaque nationalité vient placer sa BD/son texte illustré dans sa classe.*

Les classes étant accessibles à tous, chacun peut consulter l'ensemble des thématiques dans sa langue ou dans les langues cibles.

Comme on le comprend, ce scénario requiert en amont une très grande collaboration entre les 3 enseignants à l'initiative du projet, pour le dépôt des BD mais aussi le travail sur des thématiques communes.

Étape facultative mais conseillée – Étape 6

Objectif : faire prendre connaissance du travail des autres groupes/thématiques traitées.

Lieu : plateforme collaborative.

À l'issue de cette étape, tous les élèves, quel que soit leur groupe de travail, peuvent prendre connaissance du travail des autres groupes, les vignettes/textes illustrés étant regroupés par thématique. Les élèves peuvent également se référer aux vidéos préparées lors de l'étape 3 pour voir et entendre les présentations des pays qui les intéressent. Il suffit pour cela de naviguer sur la plateforme pour visiter les thématiques des autres groupes.

Nous constatons, plus avant dans le wiki du GT6, que la phase 2, décrite en détail, implique que les enseignants opèrent en amont un travail collaboratif conséquent et s'impliquent pleinement dans le projet pédagogique plurilingue. En effet, *les enseignants des 3 classes doivent s'être mis d'accord au préalable sur le choix d'une planche de bande dessinée d'une page environ sur le thème de l'école. Cette planche doit être traduite dans les trois langues et les trois planches doivent avoir été déposées avant la séance dans l'espace bibliothèque.*

Dans ce scénario, les concepteurs, en fonction du contexte pédagogique, ont choisi une guidance pédagogique plus ou moins flexible qui se traduit par un guidage intermédiaire voire fort qui paraît favoriser la construction d'un système de mémoire transactive. À l'issue des informations recueillies dans le wiki du GT6 et des échanges synchrones et asynchrones, nous observons que le dispositif mis en œuvre permet aux interactants de se spécialiser dans un aspect de la tâche en l'occurrence un domaine de la vie scolaire (la spécialisation d'expertises au sein du groupe), de bien coordonner par là même leurs activités et de générer une confiance dans les connaissances ou les compétences de leurs partenaires. L'on se sert de ces camarades collégiens comme de *mémoires externes* en sachant précisément quelles sont les expertises de chacun dans des thématiques spécifiques. Le scénario proposé conduit à une métacognition collective qui favorise de manière importante la réussite de l'activité collective.

7.3. Une communication interindividuelle

Les différentes phases du scénario répondent aux caractéristiques du travail collaboratif, les collégiens étant amenés à confronter/échanger idées et informations, à partager des connaissances et des compétences avec leurs partenaires nationaux et internationaux sous le pilotage des 3 enseignants en charge de l'activité collaborative.

La constitution des groupes d'apprentissage en Groupes Nationaux (phases 1, 2 et 3), en équipes thématiques nationales (sous-groupes de travail en dyades, phases 2 et 3) reconfigurées par la suite en équipes thématiques internationales (phase 4), et ce en fonction de la nature des activités, induit une forte dynamique interpersonnelle. Les compétences relationnelles sont amplement sollicitées. Ici la constitution des groupes formés par les enseignants et la restriction du choix des sujets d'exploration qui se limitent à la sphère scolaire peut limiter en partie l'apparition de conflits et accélèrent la centration sur le problème à résoudre, la tâche à effectuer.

Les objectifs du scénario d'ordre linguistique (découverte et analyse des relations entre les 3 langues romanes ciblées : espagnol, français, portugais ; identification des similitudes ; mise en place de stratégies de compréhension écrite), d'ordre culturel (découverte et mise en relation de systèmes différents au niveau collèges), d'ordre pratique (organisation d'une éventuelle mobilité ; réalisation d'un document d'aide pour d'autres collégiens, utilisable en situation de mobilité) et d'ordre communic'actionnel (réalisation sous forme de BD ou de texte illustré d'un *guide du collégien voyageur* qui

synthétise ce qui a été découvert concernant les systèmes scolaires étrangers) conduisent l'apprenant à se décentrer, à sortir de son propre cadre scolaire, à agir, réagir et inter-agir. À cet égard, les témoignages audio-visuels des apprenants sur eux-mêmes et leur environnement scolaire (phase 3 activité de la vidéo) permettent de nourrir la communication en suscitant de nombreuses questions et réactions. La place des interactions dans la construction de la connaissance est largement présente tout au long des phases du scénario avec des propositions d'activités qui mettent à disposition un modèle opératoire de situation d'apprentissage collaboratif intercompréhensif.

Par ailleurs, les échanges asynchrones, amènent les apprenants à entrer dans une communication authentique, sinon dans ses modalités, du moins dans ses contenus. Les partenaires (publics distants de collégiens) sont perçus comme crédibles par les participants.

7.4. Temporalité des échanges et rythme de travail partagé

L'éclatement des temps et des lieux qui caractérisent des dispositifs de formation en ligne peut contribuer à générer des attentes de réactivité pouvant produire des malentendus. Dans le scénario proposé, le contexte d'exécution est hybride et alterne phases de travail en classe (en présentiel) et navigation sur la plateforme. Signalons, qu'il y a accord préalable entre les différents tuteurs (les enseignants des établissements) sur la temporalité des échanges entre apprenants, les modes de formulation et d'identification des messages. Les 3 enseignants impliqués qui sont des professeurs de langue maternelle sensibilisés à une autre romane que la leur, mèneront des activités distantes selon un rythme convenu et partagé, ce qui permettra de donner aux apprenants des repères quant à la légitimité de leur attente. Les règles qui régissent la communication dans l'espace virtuel sont bien définies dans le scénario en termes de durée et de fréquence (consultation et navigation plateforme *vs* activités en présentiel en classe).

La formation élaborée comprend un volume horaire total s'échelonnant entre 17 heures et 20 heures d'apprentissage selon 7 à 8 séances d'inégale longueur. Comme consigné dans le wiki du GT, *on peut prévoir d'étaler ces 7-8 séances sur 7-8 semaines, l'avantage d'un étalement dans le temps permettant aux élèves qui le souhaitent de consulter sur leur temps libre des bandes dessinées trilingues [...]. La plate forme est consultable à tout moment par tous les élèves inscrits dans le projet, qui peuvent naviguer à leur guise dans le collège virtuel pendant toute la durée de la réalisation et au delà, durant l'année scolaire en cours [...].*

L'étape 1 dont nous avons présenté les objectifs antérieurement est définie selon un format horaire d'une heure ce qui permet à l'enseignant d'amorcer la réflexion collective en formulant une question à la classe en termes de mobilité et d'environnement émergent. Ici sont définies les lignes directrices des sujets de réflexion ultérieurs qui organiseront la constitution des groupes de travail thématiques.

L'étape 2 a une durée de deux heures afin de pouvoir accéder à la plateforme et à l'exploitation linguistique et pédagogique, par l'enseignant, des supports trilingues BD qui y sont déposés. Découvrir simultanément les deux planches en langues cibles permet une application lexicale en IC portant sur l'analyse contrastive entre la langue source des apprenants et les deux langues cibles (pistes de stratégie intercompréhensive pour les étapes ultérieures du scénario).

L'étape 3 est caractérisée par un volume horaire de six heures selon le principe de deux séances de trois heures. La première séance, en salle de classe, aborde la phase préparatoire et la réalisation de la vidéo selon une distribution en sous-groupes thématiques nationaux. La seconde séance se déroule intégralement sur la plateforme avec dépôt des vidéos réalisées sur la plateforme dans le lieu virtuel de la thématique du sous-groupe et visionnage de la production audio-visuelle du sous-groupe thématique étranger dont on partage la même thématique avec des consignes de repérage précises de la part de l'enseignant.

L'étape 4 est caractérisée par un volume horaire de quatre heures sur le principe de deux séances de deux heures du fait de la nature de la tâche demandée aux apprenants répartis en groupes internationaux. Cette étape se déroule dans son intégralité sur la plateforme. Les collégiens travaillent selon une modalité asynchrone (choix des interactions textuelles via le forum par les concepteurs du scénario) car cette option facilite un découpage temporel de l'étape en deux phases distinctes (dépôt de messages-questions puis décodage des messages-réponses postés sur le forum), ce qui présente, pour ce public, les avantages de la modalité asynchrone qui laisse les apprenants travailler en leur donnant le loisir d'approfondir leurs idées avant de les exprimer et de les poster. La formulation de questions ciblées et limpides sur des thématiques scolaires auprès des camarades étrangers puis la collecte et l'analyse des réponses reçues dans une démarche d'Intercompréhension sont des opérations cognitives et méta-cognitives exigeantes. La modalité asynchrone exige une discipline ici garantie par une guidance pédagogique que l'on peut qualifier de guidage intermédiaire voire fort (voir supra). À noter que cette étape, comme l'étape 2 (compléter un tableau méthodologique), implique en terme de collaboration une participation active de même que la production d'un produit collectif, synthétique et consensuel sous la forme de l'élaboration de bases de données lexicales thématiques constituées des items jugés essentiels à l'Intercompréhension en contexte de mobilité scolaire.

L'étape 5 présente une durée de quatre heures de deux séances de deux heures. La tâche finale est fragmentée : une réalisation en classe suivie d'un transfert sur la plateforme. Les élèves, redistribués en sous-groupes thématiques nationaux, ont pour consigne de produire, en langue maternelle, un guide, pour les deux pays cibles, illustré sous deux formes visuelles possibles en fonction des objectifs pédagogiques de chacun des enseignants-tuteurs. Il y a dépôt des réalisations scannées sur la plate-forme dans la section correspondant à la thématique choisie par les groupes de travail pour une mutualisation ultérieure des données conduisant à la comparaison des systèmes scolaires. Pour finaliser la tâche sollicitée et parvenir à un produit fini en terme d'Intercompréhension, il est demandé aux participants de fournir un glossaire du vocabulaire de survie (production collective synthétique et négociée).

L'étape 6, de nature facultative, s'articule sur un format de deux heures.

7.5. Fonctionnalités technologiques/paramètres instrumentaux

Comme nous l'avons noté, le scénario privilégie l'outil asynchrone comme modalité de communication en ligne entre les classes de collégiens distants. Le scénario utilise le forum comme outil stratégique du travail collaboratif par sous-groupes qui devient un espace d'échanges interculturels et de mutualisation des recherches et d'explicitation, le lieu des interactions (phase 4 du scénario scindée en deux temps production/compréhension). Le dépôt des questions puis la collecte et la synthèse des réponses via une classe virtuelle sous la forme d'un forum est un choix qui permet aux concepteurs du scénario de pouvoir insérer les apprenants dans un circuit de communication où les apprenants formulent à l'écrit, se lisent bien les uns les autres avec une exploitation précise des données recueillies (obligation de commenter, de négocier par sous-groupe les réponses aux questions posées via la constitution obligatoire d'un glossaire plurilingue essentiel à la compréhension plurilingue en situation de mobilité). Il va de soi que l'option du forum par les concepteurs du scénario qui s'adresse à un jeune public est guidée par le fait que les caractéristiques sémio-pragmatiques de cet outil de communication impliquent, comme modalité d'usage, la communication écrite. L'oral se pratique mieux lors de regroupements présents (phase 1 du scénario). Aussi, toujours dans le choix de la modalité asynchrone vs synchrone, l'oral asynchrone privilégié par les concepteurs du scénario (mise en ligne des vidéos, phase 3) est dicté par la simplicité et la souplesse même s'il peut sembler plus artificiel. Il suffit de s'enregistrer et d'attacher le fichier à un message du forum.

Par ailleurs, il convient d'observer que la construction graduelle d'une démarche intercom-

préhensive négociée est ici renforcée par l'usage d'un outil « ressources » (CDI/Bibliothèque) situé sur la plateforme du collège virtuel. Dans cet espace de documentation-consultation dédié à l'Intercompréhension, les collégiens disposent de dictionnaires bilingues en ligne, d'instruments d'aide linguistique ou encore de fiches d'aides ponctuelles sur des problèmes morphosyntaxiques spécifiques. Y sont aussi stockés les supports d'initiation à l'Intercompréhension écrite, en l'occurrence des BD.

Conclusion

En ce qui concerne le scénario du GT6, la production attendue (produire un document écrit) donne tout son sens à l'unité et l'on y parvient via un certain nombre de sous-tâches qui s'appuient sur des modes conversationnels conventionnels comme la discussion et l'explication (remue-ménages, mutualisation et synthèse des réflexions en présentiel) mais aussi selon des modalités de communication plus rigides tel que le forum ou l'oral asynchrone (vidéo) qui contraignent plus fortement les genres du discours.

Par ailleurs, nous constatons que le dispositif d'apprentissage télécollaboratif mis en place par le GT6 reste une activité exigeante et que ses concepteurs ont tout intérêt à expliciter, lors de la mise en œuvre du scénario, des éléments qui sont très largement renvoyés à l'implicite dans la plupart des dispositifs présentiels comme par exemple les compétences spécifiques et complémentaires des différents acteurs de l'équipe d'encadrement (degré de familiarisation des enseignants-tuteurs avec les langues romanes) ou encore les modalités d'évaluation d'une production.

L'on peut se demander, d'autre part, quelles sont les compétences activées des apprenants lors du processus d'apprentissage via les TIC et si la scénarisation permet d'anticiper les rôles et les interactions des différents participants et de bien définir les activités en fonction des contraintes relationnelles, techniques, temporelles, au regard des résultats attendus en termes de productions et/ou d'objectifs d'apprentissage.

Nous concluons en soulignant que le scénario élaboré par le GT6 révèle l'importance des investissements nécessaires, d'ordre organisationnel, cognitive et sociale-motivationnel, pour une formation télécollaborative réussie. Ici travailler en équipe (dyades, triades, collectivement), produire à plusieurs un document de travail commun, se répartir les tâches de travail (dans le choix semi-dirigé des thématiques scolaires, de la présentation de son établissement), articuler des travaux (en groupes restreints) pour réaliser une production commune ou bien encore partager les compétences tout comme s'entraider et se soutenir mutuellement caractérisent le travail collaboratif et télécollaboratif présenté par le GT6. L'axe directeur qui caractérise la formation est bien l'Intercompréhension. Les activités du scénario, les outils, les ressources, l'organisation des groupes de travail, toutes les options concernant le scénario de formation visent effectivement à soutenir et stimuler la présence de plusieurs langues linguistiquement apparentées. Le rôle de l'autre et de son regard critique devient fondamental.

Références bibliographiques

- Araújo e Sá, M.H. et Melo-Pfeifer, S. (dir.) (2010). *Formação de formadores para a intercompreensão : princípios, práticas e reptos*. Aveiro : Universidade de Aveiro.
- Araújo e Sá, M.H. Degache, C. et Spita, D. (2010). *Viagens em intercompreensão ... quelques repères pour une "Galasaga"*. In Araújo e Sá, M.H. et Melo-Pfeifer S. (dir.) *Formação de Formadores para a Intercompreensão* (p. 17-40). Aveiro : Universidade de Aveiro.
- Austin, J.L. (1962). *How to do Things with Words*. Oxford : Oxford University Press.
- Bilange, E. (1991). *Modélisation du dialogue oral finalisé personne-machine par une approche structurelle* (thèse de doctorat en Informatique, Université de Rennes I).

- Bourguignon, C. (2007). Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action. Conférence donnée le 7 mars 2007 à l'assemblée Générale de l'APLV à Grenoble, disponible sur: <http://steph.raymond.free.fr/Ressources/Formation/Scenarioapprentissageaction.pdf>.
- Capucho, F. (2004). Línguas e identidades culturais : da implicação de políticos e (socio) lingüistas. In Fabio L. da Silva et Kanavillil Rajagopalan (dir) *A lingüística que nos faz falhar* (p. 83-87). São Paulo : Parábola Editorial.
- Carrasco Perea, E. et Le Besnerais, M. (2010). Formation de formateurs à l'intercompréhension : Analyse différentielle des niveaux. In Araújo e Sá, M.H. et Melo-PFeifer S. (dir) *Formação de Formadores para a Intercompreensão* (p. 63-77). Aveiro : Universidade de Aveiro.
- Chavagne, J.P. (2010). La lettre et l'esprit de la formation Galapro. In Araújo e Sá, M.H. et Melo- Pfeifer, S. (dir.) *Formação de Formadores para a Intercompreensão* (p. 79-87). Aveiro : Universidade de Aveiro.
- Decamps, S., Depover, Ch., De Lièvre, B. et Temperman, G. (2009). Entre scenario d'apprentissage et scénarion d'encadrement : quel impact sur les apprentissages réalisés en groupe de discussion asynchrones ? TICE in *Distances et savoirs 2*, Vol. 7, 141-154.
- Degache, C. (2009). Nouvelles perspectives pour l'intercompréhension (Afrique de l'Ouest et Caraïbe) et évolutions du concept. In Araújo e Sá, M. H., Hidalgo Downing, R., Melo- Pfeifer, S. Séré, A. et Vela Delfa, C. (dir.) *A Intercompreensão em línguas românicas* (p. 81-102). Aveiro : Oficina Digital.
- Dejean-Thicuir, C. et Mangenot, F. (2006). Tâches et scénario de communication dans les classes virtuelles. *Les Cahiers de l'Asdifle*, 17, 310-321, disponible sur http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/publicat.htm.
- De Lièvre, B., Depover, C. et Acierno, M. (2006). Analyse du soutien fourni aux apprenants par les tuteurs à l'aide d'outils synchrones et asynchrones. In M. Sidir, G.L. Baron, E. Bruillard (Eds.) *Premières Journées communication et apprentissage instrumenté en réseaux* (p.76-99). France, Amiens.
- De Lièvre, B., Quintin, J.-J. et Depover, C. (2002). Une expérience d'implantation d'activités organisées à distance au niveau universitaire. Actes du 19^e de l'AIPU, Louvain la neuve.
- Denis, B. (2003). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans les dispositifs de formation à distance ? *Distances et savoirs 1*, vol. 1, 19-46.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning ? In Dillebourg, P. (dir.) *Collaborative Learning : cognitive and computational approaches* (p. 1-19). Oxford : Elsevier Science.
- Georges, S. (2001). *Apprentissage collectif à distance. SPLACH : un environnement informatique support d'une pédagogie de projet* (thèse de doctorat en informatique soutenue à l'Université du Maine).
- Georges, S. (2003). Analyse automatique de conversations textuelles synchrones d'apprenants pour la détermination de comportements sociaux. *Revue STICEF*, 2003, vol. 10.
- Lewis, R. (1998). Apprendre conjointement : une analyse, quelques expériences et un cadre de travail. In *Hypermédiatés et apprentissages 4* (p. 11-28). Paris : INRP et EPI.
- Mangenot, F. (2008). La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne. In Sidir, M., Baron, G.L. et Bruillard, E. (dir.) *Journées communication et apprentissage instrumenté en réseaux* (p.13-26). Paris : Hermès, Lavoisier.
- O'Dowd, R. (2011). Intercultural communicative competence through telecolaboration. In Jackson, J. (dir.). *The Routledge Handbook of language and intercultural Communicatio* (p.342-358). Londres : Routledge.
- Paquette, G. (2007). L'instrumentation de la scénarisation pédagogique. *International Journal of Technologies in Higher Education*, 4(2), 57-71.
- Pléty, R. (1996). *L'apprentissage coopérant*. Lyon : ARCI Presse Universitaire. Pléty, R. (1998). *Comment apprendre et se former en groupe*. Paris : Retz.
- Quintin, J.J., Depover, C. et Degache, C. (2005). Le rôle du scenario pédagogique dans l'analyse d'une formation à distance. Analyse d'un scenario pédagogique à partir d'éléments de caractérisation définis. Actes du colloque EIAH, Montpellier, mai 2005.
- Rheingold, H. (1993). *Les communautés virtuelles*. Paris : Addison-Wesley France.
- Séré, A. (2010). De Galatea à Galapro en passant par Galanet : une nouvelle vision de l'apprentissage des langues. In Araújo e Sá, M.H. et Melo-Pfeifer, S. (dir.) *Formação de Formadores para a Intercompreensão* (p. 89-97). Aveiro : Universidade de Aveiro.
- Siméone, A., Eneau, J. et Rinck, F. (2007). Scénario d'apprentissage collaboratif à distance et en ligne : des compétences relationnelles sollicitées et/ou développées ? *TICE Méditerranée*, 1-10.

Un scénario pédagogique ludique pour le développement de compétences plurilingues

Delphine CHAZOT

Doctorat en pédagogie

Université Nationale Autonome du Mexique (UNAM), Mexico

delph_chazot@yahoo.fr

RÉSUMÉ

Dans cet article, nous abordons le thème des scénarios pédagogiques pour initier à la pratique de l'intercompréhension de manière ludique et télécollaborative. L'objectif est de poursuivre les recherches dans le champ de la didactique du plurilinguisme et de voir, dans le cadre d'une thèse de doctorat, si le fait d'unir la dimension ludique, basée sur les caractéristiques du jeu, et la dimension télécollaborative est un meilleur bénéfice pour l'apprentissage plurilingue et plus particulièrement pour l'intercompréhension en langues romanes. Pour cela, nous proposons la conception d'un scénario pédagogique ludique (basé sur le jeu) avec un schéma télécollaboratif, dans plusieurs langues romanes (français, espagnol, italien et portugais), décrit et présenté dans cet article. Plus précisément, nous nous interrogeons sur le phénomène d'alternance codique et les facteurs qui peuvent l'expliquer mais étant donné que la thèse n'est qu'à ses débuts, nous présentons principalement l'état de l'art, la conception du scénario et la méthodologie.

RESUMO

Un escenario pedagógico lúdico para el desarrollo de competencias plurilingües.

En este artículo, abordamos el tema de los escenarios pedagógicos para iniciar a la práctica de la intercomprensión de manera lúdica y telecolaborativa. El objetivo consiste en seguir la investigación en el campo de la didáctica del plurilingüismo y ver, en el ámbito de una tesis de doctorado, si el hecho de unir la dimensión lúdica basada en las características del juego y la dimensión telecolaborativa trae más beneficios para el aprendizaje plurilingüe y particularmente la intercomprensión en lenguas romances. Para eso, proponemos la concepción de un escenario pedagógico lúdico (basado en el juego) con un esquema telecolaborativo, en varias lenguas romances (francés, español, italiano y portugués), que describimos y presentamos en este artículo. Más precisamente y a partir del escenario propuesto, nos interrogamos sobre el fenómeno de alternancia de código y los factores que pueden explicarlo pero ya que se trata del comienzo de la tesis de doctorado, presentamos principalmente la parte teórica, la concepción del escenario y la metodología.

PAROLE CHIAVE : Intercompréhension, scénario pédagogique, ludique, télécollaboration.

PALABRAS CLAVES : Intercomprensión, escenario pedagógico, lúdico, telecolaboración.

Introduction

Plusieurs recherches dans le domaine du plurilinguisme ont été menées et nous montrent l'importance et les bénéfices que peut apporter l'utilisation des nouvelles technologies. Entre autres, on peut citer l'étude sur le jeu sérieux *Limbo* pour pratiquer l'intercompréhension en langues romanes

(Chazot, 2012). Suite à cette étude, nous envisageons de poursuivre les recherches dans le champ de la didactique du plurilinguisme, et de voir si le fait d'unir la dimension ludique basée sur les caractéristiques du jeu sérieux avec un schéma télécollaboratif, les bénéfices pour la pratique de l'intercompréhension en langues romanes en contexte plurilingue pourraient être supérieurs. Pour cela, nous envisageons de concevoir et de mettre en place un scénario pédagogique ludique (basé sur le jeu sérieux) avec un schéma télécollaboratif dans plusieurs langues romanes (français, espagnol, italien et portugais). Et nous nous interrogerons plus précisément sur l'alternance de code et les facteurs qui peuvent l'expliquer. Cette recherche s'insère dans le cadre d'une thèse doctorale en pédagogie à l'UNAM au Mexique.

Dans cet article, nous présentons l'état actuel de notre recherche. Pour cela, nous verrons dans un premier temps le cadre théorique sur lequel nous avons pris appui pour mener notre recherche avec une définition des différents concepts abordés. Ensuite, nous présenterons le scénario que nous avons conçu ainsi que la méthodologie envisagée pour mener cette recherche et réaliser une future première expérimentation. Et enfin, nous aborderons la première expérimentation que nous avons réalisée en présentant quelques résultats obtenus.

1. Cadre théorique

Le cadre théorique sur lequel nous avons pris appui présente les différents concepts tels que le scénario pédagogique, sa conception, la notion de composant ludique et l'aspect télécollaboratif, ainsi que les compétences plurilingues comme l'alternance de code.

1.1. Le scénario pédagogique et sa conception

Le concept de « scénario » est relativement récent et provient du domaine de l'audiovisuel (théâtre, cinéma, littérature). Plusieurs auteurs ont défini le terme « scénario pédagogique » tels que Henri, Compte & Charlier (2007) et les auteurs Daele & al. (2002), qui le définissent comme le résultat du processus d'une activité d'apprentissage qui implique une planification, des objectifs, etc. Quant à Quintin, Depover & Degache (2005), ils considèrent le scénario pédagogique comme un « ensemble structuré et cohérent de deux parties [...] » qui inclut le scénario d'apprentissage et le scénario d'encadrement. Face à ces quelques définitions, nous proposons une définition provisoire du concept de « scénario pédagogique » : « un environnement digital composé d'une activité ludique qui se développe dans un espace-temps donné, basé sur les caractéristiques du jeu sérieux et destiné à la mise en pratique de l'intercompréhension en contexte plurilingue de manière télécollaborative ».

Pour concevoir un scénario pédagogique, plusieurs modèles existent dont celui de Paquette (2007) qui contient 4 étapes dans le processus de construction. Un autre modèle a été défini par Brassard & Daele (2003) : il est basé sur le modèle de Reeves et prend en compte 17 dimensions. Par rapport à ces deux exemples de modèles de conception, il est possible que le modèle de Brassard & Daele soit plus complet et nous aide à concevoir un scénario pédagogique puisqu'il prend en compte plus d'aspects de l'apprentissage.

1.2. Apprentissage ludique et télécollaboratif

Afin de mieux comprendre ce que l'on entend par apprentissage ludique, il semble nécessaire de définir le terme « ludique ». Selon Genvo (2012, p.3), la dimension ludique se réfère au jeu et « résulte d'une co-construction entre la structure du jeu et son contexte ». Le jeu permet aux apprenants d'augmenter leurs connaissances et compétences (Caon, 2006). Huizinga (2007, p. 33-34) nous donne une définition du jeu plus précise, selon lui, « El juego es una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de los límites temporales y espaciales determinados, según las reglas absolutamente obligatorias aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de "ser de otro modo" que en la vida corriente ». Le jeu présente plusieurs caractéristiques, Brougère (2005, p. 45) en définit 5 : le second degré ou l'absence de littéralité de l'action, la prise de décision (jouer c'est décider), la règle, la frivolité ou minimisation des conséquences de l'activité et l'incertitude. Avec le temps plusieurs formes de jeux sont apparues, entre autres celle du jeu sérieux qui nous intéresse ici et qui est définie par Alvarez (2007) comme une application informatique qui combine à la fois des aspects sérieux (l'apprentissage, la communication...) avec des aspects ludiques empruntés au jeu vidéo. Les principales caractéristiques du jeu sérieux sont le « gameplay » (les activités et stratégies employées pour motiver le sujet), le « feedback », une interface simple et bien définie, des difficultés adaptées aux capacités du sujet, l'aspect ludique et la présence de différents canaux (son, image et texte) (Muratet, 2010). Le fait d'intégrer des activités ludiques dans le contexte scolaire implique certains avantages dont nous font part Bernabeu & Goldstein (2009 : 54) : l'acquisition de connaissances et le développement de capacités cognitives supérieures, les sessions d'enseignement apprentissage sont dynamisées et l'intérêt de l'élève et sa motivation sont augmentés, la cohésion de groupe et la solidarité sont favorisées, de même que le développement de la créativité, la perception, l'intelligence émotionnelle et l'estime de soi. De plus, l'éducation est abordée par ses valeurs en exigeant des attitudes plus tolérantes et respectueuses, et le niveau de responsabilité des élèves augmente, leur degré de liberté est limité.

Quant à la télécollaboration, elle désigne « l'utilisation d'outils de communication en ligne pour faire travailler ensemble des classes géographiquement distantes afin de développer leurs compétences langagières et interculturelles. » (O'Dowd 2011). Autrement dit, un apprentissage télécollaboratif désigne donc un apprentissage basé sur la collaboration et réalisé à distance, de manière virtuelle. Selon Dejan & Mangenot (2006), il existe 2 critères pour définir la collaboration : le premier insiste sur le fait qu'il s'agit d'une intention commune et d'un processus commun qui impliquent une co-construction des connaissances des apprenants. Le deuxième montre l'intérêt d'une production commune à l'intérieur des groupes. Plusieurs projets ont intégré la télécollaboration comme forme d'apprentissage comme c'est le cas de la plateforme *Galanet*. On distingue ici la collaboration de la coopération dans la mesure où la coopération implique une production collective comme c'est le cas de la collaboration, mais dans la coopération les élèves se répartissent les tâches pour réaliser le travail alors que dans la collaboration, ils négocient de manière collective tous les aspects de la production finale et la réalisent ensemble. L'utilisation des nouvelles technologies pour travailler de manière collaborative représente certains avantages. En effet, Basilotta Gomez-Pablos & Herrada Valverde (2013) expliquent que les TICE « stimulent la communication interpersonnelle [...] ; facilitent le travail collaboratif [...] ; permettent le suivi des progrès du groupe [...] ; donnent la possibilité d'accéder à l'information et aux contenus d'apprentissage ; facilitent la gestion et l'administration des élèves [...] »³⁶.

³⁶ Traduction par l'auteure de cet article.

1.3. Les compétences plurilingues

L'intercompréhension a fait ses débuts dans les années 90 et continue de se développer avec l'intégration de nouveaux outils pédagogiques faisant appel aux TICE. Plusieurs auteurs ont tenté de définir l'intercompréhension mais dans le cadre de notre étude, nous nous focaliserons sur l'aspect de compréhension en interaction. À ce sujet, nous pouvons nous appuyer sur la définition de Carrasco Perea (2010 : 7) pour qui c'est « la compréhension croisée qui s'établit entre locuteurs qui, par choix ou par défaut, s'expriment chacun dans une langue tout en étant capables de comprendre celle de leur interlocuteur. » .

Notre intérêt porte particulièrement sur la compétence communicative quant aux habiletés que développent les apprenants pour communiquer entre eux dans un contexte plurilingue. Gumperz (1982, p. 59) définit l'alternance de code comme « the juxtaposition within the same speech exchange of passages of speech belonging to different grammatical systems or subsystems ». Une étude de Devilla (2009) montre en effet que certains apprenants utilisent fréquemment l'alternance de code dans leurs interactions asynchrones dans le forum de la plateforme *Galanet*. Il existe plusieurs types d'alternance codique, Thiam (1997 : 32-33) distingue 3 types d'alternance codique. La première est nommée « intraphrastique » c'est-à-dire que coexistent des structures syntaxiques de deux langues différentes dans une même phrase. La deuxième est « interphrastique » ou « phrastique » c'est-à-dire qu'elle apparaît dans des phrases ou des fragments de discours, dans les productions d'un seul locuteur. Et la troisième est « extraphrastique » lorsqu'il s'agit de proverbes ou d'expressions idiomatiques. Dans notre étude, nous analyserons les alternances codiques à partir des interactions des apprenants face au scénario pédagogique, en contexte plurilingue.

2. Proposition d'un scénario pédagogique

Après avoir défini les concepts importants pour notre recherche, nous présentons une proposition de scénario pédagogique.

2.1. Type de scénario choisi

Il s'agit d'un scénario pédagogique d'initiation à la pratique de l'intercompréhension en contexte plurilingue avec la présence de 4 langues romanes (français, espagnol, italien et portugais). Plus précisément, les participants doivent être capable de comprendre tout ou en partie les messages écrits et oraux dans d'autres langues romanes inconnues ou peu connues à travers les interactions avec les autres participants en un temps limité. Ainsi ils peuvent connaître d'autres langues romanes et modifier leur représentation négative au sujet de la compréhension de langues inconnues mais proches. Le scénario proposé présente les dimensions ludiques et télécollaboratives, qui représentent une certaine importance. En effet, l'aspect ludique présente certaines caractéristiques du jeu en général et du jeu sérieux comme la présence de « feedback », de règles, de défis, de compétition entre équipes et d'interactions entre apprenants. Quant à l'aspect télécollaboratif, le fait de travailler en groupe ou en équipe implique des interactions entre les participants, la prise de décisions et la négociation entre autres, il s'agit donc d'un apprentissage basé sur le socioconstructivisme étant donné que les participants deviennent des acteurs de leur apprentissage. L'objectif est de tester le scénario à distance à travers une plateforme ou un réseau social afin qu'il soit télécollaboratif et que les participants puissent interagir et collaborer tout en étant à distance, virtuellement.

De cette façon, il est plus simple d'obtenir un public de langue maternelle différente provenant de pays différents et pouvant interagir avec autrui malgré la distance géographique.

Le scénario pédagogique est basé sur un jeu de détectives et se nomme « Detectives pluri-lingües ». Les joueurs doivent faire des recherches et résoudre une enquête policière. Le thème choisi de l'enquête est le vol d'un code préhispanique dans un musée de la ville de Mexico au Mexique. Après avoir analysé les jeux existants (jeux de société et jeux vidéo), celui-ci a attiré notre attention du fait qu'il implique la résolution d'un problème, ce qui peut être intéressant pour un public adulte et/ou universitaire. Nous avons repris l'idée du jeu de société « CLUE » et des jeux vidéo de détectives existants et disponibles gratuitement. Les jeux vidéo de détectives sont intéressants mais ils ne sont pas multi-joueurs c'est pourquoi il nous semble intéressant de concevoir un jeu de détectives qui puisse se jouer en équipes car ce qui attire très souvent l'attention des joueurs dans les jeux vidéo est, entre autres, le fait de pouvoir jouer en équipe, d'être en compétition avec d'autres. C'est ce que nous avons pu constater lors d'un test du jeu *Limbo* auprès d'étudiants mexicains de portugais du CELE (Centre d'Enseignement des Langues Etrangères) de l'UNAM à la ville de Mexico. *Limbo* étant un jeu qui se joue individuellement, les réponses des étudiants au questionnaire donné suite à la réalisation du jeu indiquent qu'ils auraient aimé pouvoir jouer en équipe, cela aurait été plus amusant selon eux. Nous avons donc repris quelques idées des jeux de détectives existants tout en adaptant notre scénario afin que ce soit un jeu didactique qui implique l'interaction, la collaboration à distance et la dimension ludique. Le but du jeu consiste à ce que les participants de chaque équipe trouvent le coupable du vol, comment cela s'est passé et pourquoi, en un temps limité et défini par le tuteur au départ, et qu'ils envoient leur rapport final par équipe avec toutes les informations requises le plus rapidement possible. L'équipe gagnante est celle qui envoie la première son rapport final avec toutes les informations. Afin qu'il y ait interaction en contexte plurilingue entre les participants, nous avons décidé de répartir le public de façon à ce qu'il soit amené à interagir avec autrui c'est-à-dire qu'il soit en équipes de 4 participants, chacun de langue maternelle différente, deux équipes minimum. Ainsi l'interaction se fait en contexte plurilingue à l'intérieur de chaque équipe. Quant à la collaboration, elle est présente à l'intérieur de chaque équipe étant donné que les participants doivent réaliser une production finale en commun. Et la dimension ludique se retrouve à travers les aspects que l'on retrouve dans les jeux tels que le défi, les règles, la compétition entre équipes, le « feedback », l'interaction et la prise de décision.

2.2. Acteurs du scénario

Le scénario pédagogique proposé est destiné à un public adulte (étudiants de l'université et/ou employés), des francophones, hispanophones, italophones et lusophones plus particulièrement, qui soient monolingues (n'ayant qu'une seule langue romane dans leur répertoire linguistique) ou bilingues (possédant deux langues romanes dans leur répertoire linguistique). Pour réaliser le scénario, nous pensons organiser minimum 2 équipes composées chacune de 4 personnes, ce qui fait un total minimum de 8 participants. Chaque équipe serait composée d'un francophone, d'un hispanophone, d'un italoophone et d'un lusophone. De plus, il est nécessaire que les participants n'aient jamais participé à une formation en intercompréhension et qu'ils aient un niveau minimum A2 dans une deuxième langue romane.

Le tuteur qui organise le déroulement du scénario est le chercheur. Son rôle est de faire en sorte que le scénario se déroule dans de bonnes conditions, que chacun participe au mieux, de motiver les participants. Son intervention est envisagée à distance lors du commencement du scénario pour inscrire les participants et former les équipes, durant chaque étape du scénario pour envoyer le contenu du jeu aux équipes, et à la fin du scénario pour établir le bilan, faire les entretiens semi-directifs

et envoyer les questionnaires à chaque participant. Le tuteur a un rôle de guide et de facilitateur, il n'intervient qu'en cas de problèmes particuliers.

2.3. Outils et durée du scénario

Le scénario proposé peut s'utiliser dans un contexte où les technologies ne sont pas présentes, de manière présentielle, mais notre objectif est de voir ce qu'il se passe à distance, de façon virtuelle, c'est pourquoi nous envisageons d'utiliser les nouvelles technologies. Dans un premier temps, nous avons réalisé un blog pour présenter le jeu « Detectives plurilingües »³⁷. Ce blog présente le thème et le contexte du jeu ; l'enquête à résoudre avec les informations données au départ telles que le rapport de la police, les suspects et l'objet volé ; les règles du jeu ; les caractéristiques des participants et le contact du tuteur.

Pour réaliser le scénario, nous pensons utiliser le réseau social Facebook étant donné que la plupart des personnes ont déjà un compte sur ce réseau, de plus c'est un outil gratuit qui permet de créer une ou plusieurs pages privées ainsi qu'un ou plusieurs « chats » privés. Ce réseau rassemble donc tous les aspects nécessaires à la réalisation du scénario. Bien qu'il ne soit pas toujours bien considéré, Facebook est utilisé dans le domaine de l'éducation par des enseignants de tous domaines et présente tout de même certains atouts. Dans le cadre de notre scénario, il y a sûrement d'autres outils qui pourraient être utilisés mais nous avons opté pour un outil simple et déjà connu de tous ou presque.

La durée du scénario est estimée entre 8 jours et 15 jours. Le temps est réparti de manière à ce que les participants aient suffisamment de temps pour réaliser les différentes étapes du scénario du fait qu'il s'agit aussi d'un travail à distance et qu'éventuellement tous ne peuvent se connecter chaque jour.

2.4. Description des séquences du scénario

Le scénario pédagogique est composé de plusieurs séquences pédagogiques. Il y a effectivement 7 séquences au total (voir tableau 1).

Les deux premières séquences ont la même durée, c'est-à-dire 1 jour maximum. La première séquence (So) est appelée la séquence d'ouverture, elle consiste à présenter le scénario et les outils qui vont être utilisés. Le tuteur est amené à créer une page Facebook principale où il inscrit les participants et leur donne les informations nécessaires telles que le lien du blog du jeu dans un premier temps. Ainsi, les participants ont un premier aperçu des objectifs et du déroulement du scénario.

La deuxième séquence (Sorg) est une séquence d'organisation qui vise la formation des groupes ou équipes. Le tuteur réalise la formation des équipes en prenant comme critère que les équipes doivent être composées de 4 participants, chacun de langue maternelle différente (1 francophone, 1 hispanophone, 1 italophone et 1 lusophone), et elles doivent être mixtes de préférence. De plus, le tuteur nomme un responsable ou chef pour chaque équipe afin que celui-ci soit chargé d'envoyer les tâches à réaliser au tuteur et qu'il y ait une certaine organisation. Pour cette séquence, le tuteur doit établir les équipes et créer une page Facebook ainsi qu'un « chat » privé pour chaque équipe afin que chaque équipe puisse réaliser le scénario sans que les autres équipes s'aperçoivent de leurs avancées, et que chaque participant

³⁷ Blog du scénario pédagogique : <http://detectivesplurilingues.blogspot.mx/>.

puisse communiquer avec son équipe. Une fois les équipes formées, le tuteur envoie à chacune un programme du déroulement du scénario avec le temps estimé et les tâches à réaliser pour que les participants prennent connaissance de l'organisation du scénario qu'ils vont réaliser.

La troisième séquence (Sp) consiste à « rompre la glace » c'est-à-dire à ce que chaque participant se présente pour faire connaissance avec les autres participants. Les présentations sont prévues sur la page Facebook principale. Elle a une durée de 1 jour également.

Les séquences suivantes sont celles du déroulement du scénario, il y a 3 étapes au total d'une durée estimée à 3 jours maximum chacune, et chaque étape contient une ou plusieurs tâches à résoudre pour obtenir les informations de la police. Une fois les tâches réalisées par les équipes, elles sont corrigées par le tuteur afin que celui-ci porte son jugement et donne les informations pour poursuivre l'enquête. La première (S1) a pour objectif l'identification des preuves concernant l'objet volé dans le musée (le code préhispanique). Plus précisément, le tuteur envoie le fichier de la première étape du scénario au format Word partagé dans Google docs sur la page Facebook de chaque équipe. Cette première étape comporte tout d'abord une tâche linguistique qui amène les participants à obtenir une première piste de l'enquête. Cette tâche consiste à identifier les objets présents qui ont été trouvés par la police sur la scène du vol au musée. Elle a pour objectif d'être capable d'identifier les similitudes des mots entre différentes langues et de comprendre et interpréter des messages écrits et oraux. Pour cela, les participants ont une image de la scène du vol avec les objets et doivent remplir un tableau avec le nom de chaque objet dans les 4 langues romanes et l'analyse des similitudes qu'il peut y avoir entre les mots dans les différentes langues. Ensuite, les participants doivent comprendre des messages (1 lettre et 1 message audio) qui ont été retrouvés également par la police. Et ils ont également une description de chaque suspect mais avec des mots manquants qu'ils doivent retrouver en réalisant un mot-croisé autour de ces mots. Pour réaliser cette étape, les participants doivent collaborer avec leur équipe, ils peuvent utiliser leur page Facebook d'équipe et/ou leur « chat » privé. La deuxième étape (S2) est basée sur l'interprétation des interrogatoires. Il s'agit d'un fichier Word de Google docs qui présente les interrogatoires des suspects qui sont des messages écrits, et les interrogatoires des témoins qui sont des messages oraux (fichiers audio). Pour obtenir les messages oraux des témoins, les participants doivent résoudre les énigmes données par chacun d'entre eux. Et la troisième (S3) et dernière étape est la conclusion de l'enquête. Le tuteur envoie un fichier Word de Google docs avec les consignes concernant le rapport final à rédiger en temps limité, comprenant toutes les informations requises. Ce rapport est ensuite envoyé par les chefs d'équipe au tuteur et ce dernier le corrige afin de désigner l'équipe gagnante

La dernière séquence du scénario est une séquence de conclusion (Sc) dont l'objectif est d'établir un bilan général de la part du tuteur du scénario réalisé par les équipes. Ce bilan permet aux participants d'avoir une rétro-alimentation de leur travail et permet au tuteur de désigner l'équipe gagnante du scénario.

Séquences	Type de séquence	Objectifs	Supports	Modalité de travail	Scénario de communication	Durée (estimée)
So*	Présentation du scénario et des outils utilisés	Prendre connaissance des tâches à réaliser	Blog Page Facebook principale	Tout le groupe	Messages écrits et oraux	1 jour
Sorg*	Formation des équipes Désignation d'un responsable pour chaque équipe Organisation du temps et du contenu du scénario	Travailler en équipe, collaborer S'organiser pour réaliser le scénario	Page Facebook de chaque équipe « Chat » privé de chaque équipe	Tout le groupe		

Sp*	Présentations personnelles	Se présenter à tous ("Rompre la glace")	Page Facebook principale	individuel	Interactions écrites	1 jour
S1	Identification des indices	Identifier les similitudes entre les mots dans les différentes langues. Comprendre et interpréter des messages écrits et oraux	Fichier Word (Google docs.)	En équipes	Interaction, collaboration	3 jours
S2	Interprétation des interrogatoires	Comprendre et interpréter des messages écrits et oraux	Fichier Word (Google docs.) Audios	En équipes	Interaction, collaboration	3 jours
S3	Conclusion de l'enquête	Résumer les idées Rediger un rapport final d'accusation	Fichier Word (Google docs.)	En équipes	Production écrite	3 jours
Sc*	Bilan général	Rétro-alimentation sur le travail effectué. Désignation de l'équipe gagnante	Page Facebook principale	Tout le groupe	Ecrit	1 jour
TOTAL						12 jours

Tableau 1 : description des séquences du scénario pédagogique

3. Méthodologie envisagée

La méthodologie que nous envisageons pour tester le scénario pédagogique est à la fois de type qualitative et quantitative.

Nous pensons faire deux expérimentations du scénario : la première nous donnera une première approche du scénario pédagogique conçu et nous permettra de l'évaluer auprès d'un public adulte en contexte non pédagogique à distance afin d'effectuer les modifications nécessaires en vue de l'améliorer. La deuxième expérimentation se fera en contexte pédagogique auprès d'un public d'étudiants universitaires du CELE de l'UNAM à Mexico. De cette façon, nous pourrions avoir un aperçu de la réalisation du scénario dans deux contextes différents et avec un profil linguistique du public différent également puisque dans la première expérimentation, il s'agira d'un public de langues maternelles différentes (monolingue et bilingue) qui peut communiquer dans sa langue maternelle ou une autre langue romane qu'il connaît, alors que dans la deuxième expérimentation, le public aura la même langue maternelle (bilingue et trilingue) mais devra communiquer dans une deuxième langue romane pour laquelle il a un niveau B2 minimum. Il pourra également utiliser une troisième langue romane qu'il connaît ou pour laquelle il a certaines notions.

3.1. Recueil de données

Pour les deux expérimentations, le recueil de données sera composé d'une part de la collecte des messages des participants lors de la réalisation du scénario pédagogique à travers les pages Facebook et les « chats » privés, d'autre part des réponses aux entretiens semi-directifs réalisés à la fin du scénario auprès de chaque participant, à distance et par écrit du fait de la difficulté d'enregistrer des entretiens oraux à distance. Et enfin, nous recueillerons également les réponses de chaque participant à deux questionnaires comportant des échelles de Likert et des réponses à choix multiples (un questionnaire de profil et un questionnaire d'évaluation du scénario pédagogique).

3.2. Méthode d'analyse

La méthode d'analyse des données sera tout d'abord de type qualitatif, centrée sur les interactions des participants lors de la réalisation du scénario par équipes, et sur les réponses de chacun à l'entretien semi-directif. Les interactions nous permettront de voir les langues qu'ont utilisées les participants, à quels moments et la présence d'alternances codiques. Quant aux entretiens semi-directifs, ils nous indiqueront les langues pour lesquelles ils ont eu des difficultés de compréhension ou non.

Afin de compléter l'analyse qualitative, nous procéderons à une analyse quantitative basée sur les réponses aux deux questionnaires (le profil des participants et l'évaluation du scénario). Le questionnaire au sujet de l'évaluation du scénario nous permettra d'avoir l'opinion des participants au sujet du scénario et d'obtenir des informations concernant notamment les éventuelles modifications à faire pour améliorer le scénario.

4. Résultats attendus

Les résultats attendus concernant ces expérimentations prévues sont axés sur l'analyse de la dimension ludique et plurilingue pour apprendre à communiquer et à se comprendre dans un contexte pour lequel plusieurs langues sont présentes. On peut penser que les comportements et les attitudes des participants seront positifs avec l'utilisation d'un scénario pédagogique ludique qui comporte des aspects tels que la confrontation entre équipes et la compétition avec la présence d'un résultat final. De cette façon, les participants pourront recevoir une rétro-alimentation pour les tâches du scénario, ce qui constitue un élément important des jeux sérieux pour l'apprentissage selon Muratet (2010). Du point de vue du choix des langues de la part des apprenants monolingues et bilingues/trilingues, il est possible que les bilingues/trilingues tendent à utiliser plus fréquemment l'alternance de code entre leur langue maternelle et leur deuxième ou troisième langue romane notamment lorsqu'ils seront confrontés à des participants dont la seconde ou troisième langue est la même que celle des bilingues/trilingues.

5. Conclusion

Pour conclure, nous pouvons dire que cette étude nous permet de continuer les recherches dans le domaine de la didactique du plurilinguisme et de l'intercompréhension. Parmi les ressources didactiques existantes dans ce domaine, il n'existe pas encore de scénario pédagogique intégrant la dimension ludique basée sur le jeu en général et le jeu sérieux, et la dimension télécollaborative, c'est pourquoi il nous semble intéressant de concevoir un scénario qui présente ces aspects afin de diversifier les scénarios déjà présents en intercompréhension et de montrer les bénéfices d'un apprentissage ludique et télécollaboratif. La proposition de scénario exposée dans cette recherche pourra par la suite être utilisée par des enseignants, elle peut s'adapter à tout type de public selon les objectifs pédagogiques, dans des contextes différents et dans des langues différentes comme d'autres familles de langues, par exemple les langues germaniques, les langues indigènes, etc.

Références bibliographiques

Alvarez, J. (2007). *Du jeu vidéo au serious game : approches culturelle pragmatique et formelle*, (spécialité science de la communication et de l'information). Université Toulouse III-Paul Sabatier (428 p.), http://www.jeux-serieux.fr/wp-content/uploads/THESE_SG.pdf.

- Basilotta Gomez-Pablos, V. & Herrada Valverde, G. (2013). Aprendizaje a través de proyectos colaborativos con TIC. Analisis de dos experiencias en el contexto educativo. EDUTEC, N°44 (13 p.) http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec44/pdf/Edutec-e_n44-Basilotta-Herrada.pdf.
- Bernabeu, N. & Goldstein, A. (2009). *Creatividad y aprendizaje. El juego como herramienta pedagógica*. Madrid : Narcea S. A. de Ediciones.
- Brassard, C. & Daele, A. (2003). Un outil réflexif pour concevoir un scénario pédagogique intégrant les TIC. Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain, Strasbourg (pp. 437-444), <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/16/79/PDF/n042-72.pdf>.
- Brougère, G. (2010). Formes ludiques et formes éducatives. In Bédard, J. & Brougère, G. (dir.) *Jeu et apprentissage : quelles relations ?* (pp. 43-62). Sherbrooke : Éditions du CRP, http://www.univ-paris13.fr/experice/images/stories/MEMBRES/PUBLICATIONS/formes_ludiques_formes_educatives.pdf.
- Caon, F. (2006). *Le plaisir dans l'apprentissage des langues. Un défi méthodologique*. Pérouse : Guerra Edizioni, <http://lear.unive.it/bitstream/10278/2315/1/Nr.%203%20versione%20francese.pdf>.
- Carrasco Perea, E. (2010). Intercompréhension(s) : repères, interrogations et perspectives, in *Synergies Europe*, n° 5 (pp. 7-12).
- Chazot, D. (2012). *L'intercompréhension à travers le jeu sérieux : analyse des stratégies d'intercompréhension mises en œuvre dans Limbo*. Thèse de Master 2 recherche en didactique des langues et multimédia sous la direction de Degache, C. et présentée le 24 mai 2012, Université Stendhal Grenoble 3, http://dumas.ccsd.cnrs.fr/docs/00/71/19/69/PDF/CHAZOT_Delphine_M2R.pdf.
- Daele, A., Brassard, C., Esnault, L., O'Donoghue, M., Uyttebrouck, E. & Zeiliger, R. (2002). *Conception, mise en œuvre, analyse et évaluation de scénarios pédagogiques recourant à l'usage des Technologies de l'Information et de la Communication*, rapport du projet Recre@sup-WP2, FUNDP, <http://tecfu.unige.ch/proj/recreasup/rapport/WP2.pdf>.
- Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (2006). Tâches et scénarios de communication dans les classes virtuelles (pp. 310-321), in *Les Cahiers de l'Asdifle-Les usages des TICE en FLE/FLS*, n° 17.
- Devilla, L. (2009). *Marques transcodiques et choix de langues dans les interactions exolingues- plurilingues dans Galanet*. In Pinna, A., Cocco, S. & Varcasia, C. (éds.). *Atti del Seminario Internazionale di Linguistica «Corpora, discorso e stile/Corpora, discourse & style (Sassari, 18-19 maggio 2007)»* (pp. 1-16). Rome : Aracne, <http://www.galanet.be/publication/fichiers/DEVILLAap.pdf>.
- Genvo, S. (2012). *La théorie de la ludicisation : une approche anti-essentialiste des phénomènes ludiques*. Communication lors de la journée d'études « Jeu et jouabilité à l'ère numérique », <http://www.ludologique.com/publis/LudicisationDec12.pdf>.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. In Devilla, L. (à paraître). *Marques transcodiques et choix de langues dans les interactions exolingues-plurilingues dans Galanet* (pp. 1-16). Rome : Aracne <http://www.galanet.be/publication/fichiers/DEVILLAap.pdf>.
- Henri, F., Compte, C. & Charlier, B. (2007). La scénarisation pédagogique dans tous ses débats. *PROFETIC, Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire* (pp. 1-11) http://ritpu.ca/IMG/pdf/ritpu0402_henri.pdf.
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. Madrid : Alianza editorial.
- Muratet, M. (2010). *Conception, réalisation et évaluation d'un jeu sérieux de stratégie en temps réel pour l'apprentissage des fondamentaux de la programmation*. Thèse de doctorat en informatique sous la direction de Jessel, J.P. et présentée le 2 décembre 2010, Université de Toulouse, <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/55/42/87/PDF/these.pdf>.
- O'Dowd, R. (2011). Intercultural communicative competence through telecollaboration. In Jackson, J. (dir.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (pp. 342-358). Londres : Routledge.
- Paquette, G. (2007). L'instrumentation de la scénarisation pédagogique. *International Journal of Technologies in Higher Education*, 4, (2), (pp. 1-15), http://www.ritpu.org/IMG/pdf/ritpu0402_paquette.pdf.
- Quintin, J.-J., Depover, C., Degache, C. (2005). *Le rôle du scénario pédagogique dans l'analyse d'une formation à distance. Analyse d'un scénario pédagogique à partir d'éléments de caractérisation définis*, actes du colloque EIAH, Montpellier, mai 2005, <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/03/18/57/PDF/ac1.pdf>.
- Thiam, N. (1997). « Alternance codique ». *Sociolinguistique, Concepts de base*. Bruxelles : Mardaga.

Costruire competenze plurilinguistiche attraverso il co-apprendimento e l'approccio riflessivo: uno studio pilota negli USA

Barbara SPINELLI

Senior Lecturer, Department of Italian, Columbia University
bs2165@columbia.edu

RIASSUNTO

Lo studio descritto in questo intervento si prefigge di analizzare l'impatto che un insegnamento basato su pratiche plurilinguistiche può avere nelle dinamiche relazionali tra parlanti di lingua italiana come L3/Ln all'interno di una classe multilingue che utilizza uno spazio virtuale Web 2.0. Nello specifico si tratta di studenti che hanno seguito un corso ibrido di Italiano Elementare negli USA, i cui pre-requisiti prevedevano la conoscenza di almeno un'altra lingua romanza. L'analisi si focalizza, in particolare, su "come" e "se" il repertorio plurilinguistico degli apprendenti possa influenzare lo sviluppo dell'apprendimento della lingua target sia a livello individuale che sociale. Dati di tipo qualitativo sono stati collezionati attraverso questionari, strumenti di autovalutazione e protocolli think aloud. I risultati dimostrano che la dimensione sociale della comunità plurilinguistica online ha fornito opportunità favorevoli per lo sviluppo di strategie di co-apprendimento, di peer-tutoring e di peer-scaffolding. Possibili implicazioni per l'insegnamento/apprendimento linguistico verranno prese in considerazione.

ABSTRACT

Building Plurilingual Competences through Co-learning and Reflective practices: a case study in the U.S.

The study reported in this article aimed at exploring the impact of pluralistic pedagogy practices on Italian as L3/Ln learners' relational dynamics in a multilingual classroom based on a Web 2.0 virtual space. Students attended a Hybrid Intensive Elementary Italian course in the U.S. The prerequisite to register for this course was the knowledge of at least another Romance Language. Specifically, the investigation examined whether and how the learners' plurilingual repertoire could affect the development of the target language learning at both the individual and the societal level. Qualitative data were collected using questionnaires, self-assessment tools and think aloud protocols. The results showed that the social dimension of the online plurilingual community provided successful opportunities to promote co-learning, peer-tutoring and peer-scaffolding strategies. Possible implications in language teaching/learning are discussed.

PAROLE CHIAVE : Plurilinguismo, Multi-alfabetizzazione, Co-apprendimento, Didattica plurilingue, Web 2.0, Tecnologie per l'apprendimento linguistico.

KEYWORDS : Plurilingualism, Multiliteracies, Co-Learning, Pluralistic pedagogy, Web 2.0, E-Learning.

1. Introduzione

I flussi migratori, la mobilità e i processi d'internazionalizzazione dell'attuale società globale hanno determinato un evidente cambiamento di "clima" nelle istituzioni d'istruzione superiore dell'America settentrionale. La dimensione gradualmente sempre più multilinguistica e multiculturale delle classi e le sfide determinate dall'avvento delle nuove tecnologie che rendono ancora più fluidi i confini tra comunità culturali distanti esigono, in particolare dai dipartimenti di lingue straniere, un ripensamento e una revisione dei programmi che riflettano questa realtà e tengano in considerazione la più ampia missione intellettuale e educativa dell'università. Tra gli

obiettivi di questa missione si delinea la necessità di sviluppare un'alfabetizzazione plurima (New London Group, 1996; Allen & Paesani, 2010; García & Flores, 2013; Cope & Kalantzis, 2009), necessaria per gestire i molteplici canali di comunicazione utilizzati dalla tecnologia di oggi e l'enorme quantità di informazioni, di generi testuali marcati culturalmente e risorse semiotiche con cui si deve fare i conti navigando in Internet. In breve, in questo contesto, la competenza comunicativa di un parlante assume un significato ben più ampio di quello che viene generalmente incluso in curricula linguistici, attività e materiali didattici. La competenza comunicativa, di fatto, non si limita alla conoscenza e alle abilità linguistiche bensì abbraccia una più vasta gamma di competenze e capacità. Non a caso, in questo contesto alcuni studiosi di linguistica applicata parlano di *multiliteracies pedagogy*³⁸ (New London Group, 1996), di *multilingual literacies* (Martin-Jones & Jones, 2000), *pluriliteracies practices* (García & Flores, 2013; García, Bartlett, e Kleifgen, 2007) ponendo l'accento sulla molteplice possibilità degli individui di combinare codici (semiotici, linguistici, ecc.) nei loro repertori di comunicazione e sulle plurime alfabetizzazioni a loro richieste (ad esempio, l'alfabetizzazione digitale, l'alfabetizzazione critica, l'alfabetizzazione interpretativa, ecc.). Secondo García e Flores (2013, p.3) questa gamma di pratiche e di alfabetizzazioni include anche le pratiche linguistiche ibride³⁹ che vengono utilizzate dai plurilingui nella società contemporanea. Tali pratiche, per i due studiosi sopraccitati, dovrebbero essere considerate un vero punto di partenza per sviluppare nuove strategie didattiche. Il rapporto stilato dalla *Modern Language Association*⁴⁰³ (MLA) del 2007 si fa portavoce di questa necessità incombente e richiama, su larga scala, una riforma universitaria dei dipartimenti di lingue straniere. Tra le linee guida proposte nel documento si riconoscono dei valori base che si esplicano grazie allo sviluppo nel parlante di: 1) la capacità di *operare* tra le lingue che conosce; 2) la riflessione *translinguistica* e *transculturale* ad ogni livello e in un contesto interdisciplinare; 3) l'incoraggiamento ad *imparare più lingue* facendo luce sui limiti che un approccio monolinguisco può determinare in questo specifico contesto.

Lo sviluppo di un sapere procedurale che consenta all'individuo di valorizzare e utilizzare al meglio il proprio repertorio linguistico e la riflessione nonché la presa di coscienza delle sue potenzialità diventano quindi un traguardo necessario per il futuro dello studente. Questi due aspetti vengono messi in evidenza anche dagli studiosi sopraccitati. Di fatto, nel paradigma di una didattica basata sulle *multiliteracies*, lo sviluppo di abilità critiche, di riflessione sul processo di apprendimento linguistico e di auto-riflessione sul proprio coinvolgimento partecipativo diventano un fondamento essenziale per tale processo (Allen & Paesani, 2010). García (2009, p.4) aggiunge che apprendenti che imparano una lingua aggiuntiva (L3/Ln) hanno un particolare bisogno di sostegno (*scaffolding*) e questo può essere fornito anche attraverso lo sviluppo di una serie di strategie che, in parlanti plurilingue, possono includere procedure di *think-aloud*, ovvero verbalizzazioni dei processi e azioni che sottostanno alle loro pratiche linguistiche. Alcune di queste strategie e procedure e le relative conseguenze verranno descritte qui di seguito.

³⁸ In questo caso particolare, si tratta di una didattica che valorizza le precedenti esperienze e competenze (incluse quelle linguistiche) dell'individuo il quale considerandole come punto di partenza per nuove esperienze di apprendimento, e grazie al sostegno dell'insegnante, può imparare ad analizzarle in maniera critica e a metterle a frutto in nuovi contesti di apprendimento.

³⁹ Queste pratiche riguardano ad esempio la possibilità da parte dell'individuo di usare tutte le risorse linguistiche a sua disposizione per costruire il senso di un testo mentre lo sta processando. Questa modalità viene definita da García come *translanguaging* (2009). Altre pratiche utilizzate da parlanti plurilingui possono essere *codeswitching*, *codemixing*, *codemeshing*, transfer linguistici, interaz³⁹. Questa associazione è stata fondata nel 1883 e si prefigge di promuovere lo studio e l'insegnamento delle lingue e culture straniere negli Stati Uniti attraverso la condivisione dei risultati di ricerche ed esperienze di insegnamento. ioni cross-linguistiche (Gorter & Cenoz, 2011).

Per il rapporto MLA 2007 si veda: <http://www.mla.org/flreport>.

2. Località e socialità nel co-apprendimento plurilinguistico

In contesto europeo, come ormai noto, il documento di riferimento per la pianificazione di curricula e la programmazione didattica, il *Quadro Comune Europeo di Riferimento* (QCER), evidenzia come sia fondamentale per l'individuo lo sviluppo di una competenza plurilinguistica/pluriculturale arricchita e integrata ove lingue e culture “non vengono classificate in comportamenti mentali rigidamente separati” (p.5), ma tra le quali si stabiliscano sinergie e rapporti multidirezionali. Tale affermazione rivela la politica di base del Consiglio d'Europa che modellandosi sul concetto di plurilinguismo e pluriculturalismo tiene conto di come, in uno spazio multiculturale e multilinguistico come l'Europa, ci sia l'esigenza di seguire un “modello policentrico” (Spinelli, 2006, p. 168) in cui “differenti identità culturali devono accettare di essere parte di una pluralità” nella quale devono “mettersi in relazione in termini di eguaglianza e di riconoscenza reciproca” (Leclercq, 2003, p.33). Formare una sensibilità plurilinguistica/pluriculturale si delinea quindi, in questo contesto, una *conditio sine qua non* per la formazione dell'individuo come “cittadino europeo”.

Nel contesto statunitense ove si sviluppa, in linguistica applicata, un dibattito sul “multilinguismo”⁴¹ l'attenzione verso il molteplice repertorio linguistico dell'individuo è determinato da diversi fattori quali: 1) la scia di processi di internazionalizzazione che il mondo globale porta con sé (Kramsch, 2009, 2012; May, 2014; Conteh & Meier, 2014, tra altri) con evidenti ricadute sulla geografia linguistica della popolazione universitaria (e non solo); 2) la presa di coscienza dell'inadeguatezza della formazione linguistica proposta dai dipartimenti di lingue, come già citato; 3) la profonda crisi della lingua scaturita dai fatti post 9/11 (soprattutto riscontrando l'incapacità del corpo militare di interagire con le realtà locali in situazioni belliche). Grazie a questi fattori si è sviluppata una discussione nella quale si esalta la necessità di conoscere altre lingue oltre l'inglese non solo

per fini utilitaristici bensì per la crescita identitaria di ogni individuo (MLA, 2007). In tale dibattito, la componente plurilinguistica viene inglobata in una più vasta gamma di competenze e abilità necessarie all'individuo per diventare un operativo “cittadino globale”. Di conseguenza, come già menzionato, il concetto di “competenza comunicativa” si carica di un significato più esteso rispetto a quello convenzionale. Essa racchiude l'esigenza di valorizzare tutte le risorse linguistiche di un apprendente che non viene più messo a confronto con un'identità ideale ed astratta quale “il parlante nativo” né viene etichettato come un *deficient non-native speaker* (Kramsch, 2009, 2012 e concetto già presente nella versione inglese del QCER del 2001) bensì come un utente linguistico multicompetente (Cook, 1992; Makoni & Pennycook, 2012) che ha a sua disposizione un ricco repertorio linguistico dinamico, ibrido, transazionale con cui può “giocare” e attraverso cui può negoziare le sue molteplici identità (Makoni & Pennycook, 2012, p.449). In questo senso, nell'ambito della linguistica applicata nell'America del Nord si parla di *Multilingual Turn in SLA* (Ortega, 2014).

Nonostante queste due prospettive, europea e statunitense, si siano sviluppate sulla base di realtà di riferimento in parte diverse⁴² non vi è dubbio che esse condividono concetti chiave quale il

⁴¹ Il “multilinguismo”, in tale dibattito, è da intendersi con un significato più generale di quello che la stessa parola assume in ambito europeo. In quest'ultimo, di fatto, il concetto di “multilinguismo” si riferisce alla coesistenza di più lingue in un ambito sociale e geografico, contrapponendosi al concetto di “plurilinguismo” che pone l'accento sulle risorse linguistiche a cui l'individuo può fare riferimento ed utilizzare per determinati scopi comunicativi (QCER, 2002, p. 5).

⁴² Bisogna ricordare che la politica linguistica nei contesti menzionati è stata influenzata da situazioni culturali, politiche ed economiche diverse. Gli Stati Uniti, come sottolinea Sartori (2000, p.47) rappresentano una “nazione di nazionalità” in cui il *melting pot*, la fusione e la tendenza etnocentrica sono state viste, per più di un secolo, come necessarie per la costruzione del Paese (Spinelli, 2006, p. 168). L'Unione Europea, invece, deve fare i conti con nazioni costituite (anche se con problematiche di assimilazione interne, in alcuni casi) la cui pluralità va condivisa e tra le cui parti s'instaura un processo di negoziazione tra prossimità e distanze che si prefigge di costruire ponti di comunicazione tra “vicini di casa” (Leclercq, 2003, p.75). Non è un caso se nel dibattito statunitense sul *Multilingual Turn* si parli di diverse pratiche plurilinguistiche (ad es. *codeswitching*, *codemeshing*, *translanguaging*, ecc.), tra cui, però, l'intercomprensione sembra essere latente (eccetto in casi circoscritti, si veda Donato et al., 2015) mentre nel QCER del 2001

valore della pluralità nella singolarità di ogni individuo all'interno di una società multilinguistica e complessa quale quella contemporanea.

In ambito più operativo e pratico, questi valori di base vengono racchiusi e riassunti in un modello quale quello della didattica orientata sulle *multiliteracies*. In esso si delineano delle componenti principali su cui organizzare l'azione didattica quali: 1) utilizzare e valorizzare il repertorio plurilinguistico dell'apprendente; 2) sviluppare una riflessione e auto-riflessione sulle risorse a disposizione per facilitare il processo di apprendimento; 3) imparare ad usufruire di tutti i codici e canali multimodali a disposizione (ad es. visivo, orale, testuale, digitale, ecc.) per rendere la "comunicazione" più efficace; 4) partecipare ad atti collettivi per la co-costruzione dei significati.

Da queste linee guida emergono due concetti fondamentali quali l'importanza di coinvolgere il ricco bagaglio di esperienze linguistiche e culturali plurime del singolo parlante e la necessità di con-dividere, e di conseguenza amplificare, questa ricchezza di risorse a livello sociale.

Nell'azione didattica della classe multilingue, in cui l'insegnante stesso può ricorrere ad un repertorio plurilinguistico, la costruzione di contenuti e di significati si fonda su processi multidirezionali che vanno dal locale/periferico al centrale/collettivo e viceversa con lo scopo di raggiungere obiettivi comuni (Spinelli, 2015). La natura dinamica dell'apprendimento/insegnamento plurilingue viene, di fatto, descritta da García e Sylvan (2011, p.391) nel seguente modo: "instruction is plurilingual, in the sense that each student's languaging is recognized and the pedagogy is dynamically centered on the singularity of the individual experiences that make up a plurality". Il micro-sistema "classe di lingua" con i suoi ruoli tradizionali (insegnante-studente) viene messo in discussione a causa dei cambiamenti socioculturali che avvengono su larga scala nella società. L'avvento delle nuove tecnologie e l'enorme quantità di informazioni che Internet offre hanno già messo in crisi il rapporto asimmetrico tra le due parti fornendo allo studente gli strumenti necessari per essere più indipendente. Wei (2014) sottolinea quanto questo rapporto progressivamente più paritario sia un principio fondante del concetto di "co-apprendimento" e quanto quest'ultimo possa rivelarsi vantaggioso in una classe multilingue. In esso, infatti, la parola chiave è l'"adattamento reciproco" (Wei, 2014, p.169), ovvero insegnante e studenti adattano costantemente le loro azioni e imparano mutualmente l'uno dall'altro per raggiungere degli obiettivi di apprendimento condivisi. L'operatività, la partecipazione diretta e la responsabilità di ogni componente di questo ecosistema diventa essenziale per la co-costruzione dei significati e della conoscenza. In un contesto multilingue le località, le storie sociali e le identità plurime del singolo assumono, dunque, una risonanza particolare nella "voce comune" della comunità-classe.

3. Approccio riflessivo e competenze/strategie plurilinguistiche: un caso di studio in Nord America

L'eco di una possibile ricaduta del dibattito sopra descritto nella pianificazione didattica rimane tutt'oggi ancora limitato. Nonostante la crescita d'interesse generale per le lingue segnalata da un'indagine di MLA nel 2009⁴³, benché apparentemente bloccata in una fase di stasi come traspare dai dati di una ricerca seguente (MLA, 2015⁴⁴), la concentrazione della maggior parte dei curricula di lingua si basa ancora su un concetto convenzionale di "competenza comunicativa" e su di un approccio sostanzialmente ancora monolingue (insegnamento di "una lingua alla volta", Gorter

(versione inglese, p. 4) e in progetti europei precedenti a questa data (ad es. EuRom4, Blanche-Benveniste, 1995, 1997; Bonvino, 1999) questa pratica viene chiaramente presa in considerazione e sperimentata didatticamente.

⁴³ Si veda: http://www.mla.org/2009_enrollmentsurvey.

⁴⁴ Si veda: http://www.mla.org/pdf/2013_enrollment_survey.pdf.

& Cenoz, 2011). Qualche – benché timido – segnale, però, viene fornito da alcune scelte programmatiche che evidenziano una dimensione più dinamica e meno “compartimentale” dell’apprendimento linguistico (Spinelli, 2015) come, ad esempio, l’offerta di corsi di lingua intensivi che richiedono come pre-requisito la conoscenza di almeno un’altra lingua appartenente alla stessa famiglia linguistica (ad esempio dell’italiano per apprendenti che hanno già studiato il francese, lo spagnolo, il portoghese, il rumeno, ecc.) o corsi sulla lingua d’origine per coloro che vogliono recuperare le radici della propria comunità etnica (ad esempio oriundi italiani nati negli Stati Uniti d’America). Lo studio qui di seguito descritto si sviluppa all’interno di questo contesto e in maniera specifica in due classi di un corso intensivo di lingua italiana a livello elementare per apprendenti che conoscono almeno un’altra lingua romanza (il livello di competenza non viene specificato) offerto da un programma linguistico in un’università nordamericana.

Ogni classe rappresenta un ecosistema a sé il cui profilo plurilinguistico può variare in base ai repertori dei partecipanti. Di fatto, in entrambi i contesti in cui è avvenuta la sperimentazione le lingue presenti nel repertorio linguistico collettivo sono state, oltre la lingua target (italiano) e la lingua condivisa (inglese), anche lo spagnolo, il francese e in percentuali più limitate e diverse, il portoghese. Tale ventaglio plurilinguistico includeva anche lingue appartenenti ad altre famiglie come il tedesco, il cinese, l’arabo (in entrambe le classi) oltre che l’indi, il giapponese, il russo, il bulgaro (solo in una classe) e l’ebreo (nell’altra classe). Considerando lo scenario fin qui descritto questo studio assume per lo più una dimensione esplorativa e sperimentale.

Il focus primario del corso (di 14 settimane per un totale di 5 ore e mezzo alla settimana) era la lingua target (italiano), gli obiettivi di apprendimento e linguistici erano stati delineati attraverso i descrittori rispettivamente del QCER e del “Profilo della lingua italiana” (Spinelli & Parizzi, 2010) per il raggiungimento di un livello di competenza generale A2+. Questo era un corso *blended*, ovvero prevedeva l’utilizzo dell’*authoring tool* Wiki per creare una bacheca plurilingue di classe. Le attività di questa bacheca erano strettamente correlate agli argomenti e alle tematiche lessicali affrontate nel contesto *face-to-face* e avevano lo scopo di: 1) sviluppare consapevolezza critica sul repertorio plurilinguistico del singolo/apprendente e del collettivo/classe; 2) utilizzare diverse strategie per individuare prossimità e distanze tra le lingue del repertorio individuale e collettivo; 3) facilitare la lettura attraverso modalità di intercomprensione; 4) utilizzare confronti inter-linguistici e altre pratiche plurilinguistiche (ad esempio *translanguaging* e *codeswitching* per mediare i significati in lingua target) oltre che fare uso di vari codici di comunicazione (ad esempio visivo, orale, digitale, ecc.). Queste attività richiedevano allo studente di creare materiali multimediali e plurilinguistici come la costruzione di dialoghi multilingue per, ad esempio, raccogliere informazioni biografiche sui propri colleghi o di tabelle lessicali, relative alle aree semantiche affrontate in classe, ove simultaneamente apparivano le lingue (romanze e l’inglese) presenti in classe. La produzione di questi materiali richiedeva agli studenti di lavorare collaborativamente e su di essi, a sua volta, l’insegnante pianificava post-attività allo scopo di stimolare una riflessione metalinguistica attraverso confronti inter-linguistici, transfer linguistici e l’applicazione di strategie plurilinguistiche.

Trenta studenti di età compresa tra i diciassette e i trent’anni hanno partecipato allo studio pilota. I dati, di tipo quantitativo e qualitativo, sono stati raccolti durante lo studio attraverso: 1) un questionario iniziale volto a raccogliere informazioni sulla biografia plurilinguistica dei partecipanti; 2) le tracce delle discussioni in Wiki; 3) un test progressivo di lettura con testi graduati in termini di difficoltà delle sotto-abilità di lettura richieste, somministrato a metà corso; 3) una scheda di auto-valutazione post-test di lettura; 4) un questionario di valutazione finale che forniva informazioni su quattro aspetti principali del progetto (i.e. la frequenza di accesso allo spazio plurilingue; lo sviluppo delle competenze plurilinguistiche; l’utilità dello strumento multimediale Wiki per la creazione dello spazio plurilingue condiviso; i suggerimenti per migliorare il progetto).

Qui di seguito l’analisi si focalizzerà soprattutto sui dati ottenuti tramite i processi di riflessione e auto-riflessione che hanno generato co-apprendimento (punto 2) e hanno condotto gli studenti a svi-

luppare una sensibilità plurilinguistica ed un sapere operativo attraverso modalità quali il *think-aloud* e la riflessione metalinguistica.

4. Intercomprensione, sviluppo dell'abilità di lettura e *think-aloud*

Le varie tecniche plurilinguistiche adottate durante il corso includevano l'utilizzo di pratiche di intercomprensione. I commenti degli studenti qui riportati sono relativi ad un'attività che chiedeva loro di leggere un testo in una lingua romanza a loro sconosciuta (in portoghese o in catalano) e di, seguendo delle linee guida, verbalizzare, immediatamente dopo la prima lettura, i processi attivati e le competenze e strategie plurilinguistiche utilizzate per processare il testo, ovvero di seguire le procedure *think-aloud*. Lo stesso veniva richiesto per un testo in lingua target (italiano) fornito di seguito al testo letto nella una lingua romanza non familiare.

Per la fase di riflessione veniva utilizzato lo spazio del forum di discussione di Wiki, in cui ogni singolo descriveva il suo individuale percorso di lettura, ma allo stesso tempo lo condivideva con la comunità-classe (gli studenti potevano usare la lingua che preferivano per i loro commenti).

Com'è noto il protocollo *think-aloud* permette di interpretare il processo cognitivo come una “sequence of internal states successively transformed by a series of information processes” (Ericsson & Simon, 1987, p. 25). Secondo questo modello le informazioni ricavate che sono disponibili per ulteriori processi (ad esempio, la verbalizzazione scritta, come in questo caso) sono quelle più recentemente immagazzinate nella memoria a breve termine. In questo contesto agli studenti è stato chiesto, attraverso specifici input, di stilare un *self-report* (Cohen, 1987, p.83) che generalmente si basa sui principi che gli apprendenti hanno relativamente al loro processo di apprendimento (ad esempio: “ho cercato di inferire il significato della parola dal contesto”) e allo stesso tempo una *self-observation* (Cohen, 1987, p.84) ovvero quella che consente di individuare un comportamento linguistico specifico. Tale auto-osservazione si può realizzare sia in maniera introspettiva che retrospettiva. Come già anticipato, le procedure *think-aloud* (Ericsson & Simon 1987, 1993) sono state implementate in questo studio attraverso una verbalizzazione scritta di tipo retrospettivo allo scopo di fornire tracce dei processi cognitivi attivati durante l'atto di processazione di un testo letto in una lingua sconosciuta e in lingua target. Queste procedure hanno permesso di individuare il tipo di utilizzo che gli apprendenti plurilingue hanno fatto di tutte le risorse linguistiche (e non solo) a loro disposizione.

L'atto collettivo di condivisione di tali riflessioni nello spazio online ha consentito sia al ricercatore di raccogliere informazioni utili, sia di attivare un processo di co-apprendimento e *peer-scaffolding* tra gli apprendenti (Spinelli, 2015). I seguenti commenti evidenziano solo alcune delle traiettorie perseguite dai singoli apprendenti durante le letture:

S1: *Per me, credo che il catalano (n.d.r. la lettura in catalano) era più facile che il italiano forse perché catalano ha più in comune con spagnolo. Il Italiano: abbastanza facile. Per me, è molto importante leggere il titolo perché posso pensare al tema e lo che già so del tema. I think that I use transparent words a lot, but generally transparent not between English and Catalan/ Italian but between Spanish and those languages which I think is less likely to lead to false cognates. [...] For example, in Spanish ambos means both. In Catalan amb, as it appeared in the sentences, clearly did not mean both, but I was able to figure out that it meant “with” which certainly conceptually has a relationship with “both”. Sentence structure certainly helps as well [...]. Context can be quite helpful as well, one of the sentences in my Catalan text began with “abans” which could have meant before or after, but when skimming through the rest of the sentence and finding reference to the word “precedents” it became clear that the word meant before.*

S2: *I read the texts very quickly in order not to get stuck on individual words [...] and I relied on the flow of the sentence in order to help me understand where the text was going. Like S1 I also used transparent*

words [...]. For example, the word culture is pretty much the same in all languages as is *conquistados* for *conquered*. In addition, the “*parole connettive*” (*come/queste*) were very useful in allowing me to make assumptions in my reading [...] allowed me not to worry about the little details but focus more on the overall message of the text, the big picture, the flow [...].

S3: *As línguas românicas sua origem: questo testo era abbastanza facile perché la lingua è simile a spagnolo. E conoscevo il soggetto. La rivoluzione con il cibo: questo testo anche era abbastanza facile perché conoscevo il soggetto e avevano molti parole trasparenti all’italiano e il spagnolo. To understand each reading, I studied their respective titles and thought of all the Spanish and Italian words that I immediately associated with them. This allowed me to easily point out all of the cognates and discern their meanings. Both S1 and S2 employed this method, which proves how useful it is. For example, as I was reading, I paid attention to cognates like “nutrizione,” “artigianale,” and “condizioni di produzione.” This helped me understand that the text was not only about food, but also about eating well and caring about the conditions in which food is produced. However, I didn’t really pay attention to the structure of the sentences. While I agree that this is helpful [...] it may not be essential to understanding the general content of the essay. I feel that if you really focus on the cognates among the romance languages, the process of understanding a foreign text will be much easier.*

S4: *Like the others, I used the many transparent words, as well as my knowledge of the subject matter in the Portuguese text. I also tried to make some sense of the grammar [...]. For instance, I thought I could recognize things like the imperfect tense in the verbs ending “-am”, the various definite and indefinite articles, certain past participles, ending “-d+agreement ending”, infinitives etc. The Italian text I found pretty straightforward [...] only a few previously unknown words didn’t seem transparent, and for those the context was usually enough to sense the meaning. For instance, “sviluppare” wasn’t immediately transparent but it’s obvious from the context that it means something like “improve, increase, encourage”.*

Come risulta evidente dai commenti sopra riportati, gli studenti hanno attivato processi *bottom-up* simili focalizzandosi, in particolare, sull’uso delle parole trasparenti. Tuttavia, la singolarità/località dei percorsi perseguiti da ogni individuo viene messa in luce da alcune scelte diverse. S1, ad esempio, ha utilizzato soprattutto parole trasparenti riferendosi alle lingue romanze conosciute (italiano, spagnolo e portoghese) per la lettura del suo testo in catalano. In altri casi, come per identificare il significato della parola in catalano “*amb*” è ricorsa all’uso della parola semi-trasparente “*ambos*” in spagnolo (la forma è simile, ma il significato benché semanticamente vicino non è identico; si veda Castagne, 2007) che ne ha permesso la mediazione semantica, ovvero ha utilizzato strategie di transfer dalla L2 alla L3. S2 ha preferito focalizzarsi su parole trasparenti tra lingue appartenenti a famiglie linguistiche diverse (italiano, portoghese, inglese) come in *conquistados-PO/conquered-IN*⁴⁵. Lo stesso uso è stato fatto da S3, ovvero utilizzando parole trasparenti come *nutrition-IN/nutrizione-IT/nutrición-SP* o *artigianale-IT/artesanal-SP* per identificare l’argomento trattato nella lettura, benché egli abbia trascurato informazioni di tipo sintattico utilizzate, invece, sia da S1 che da S2 (quest’ultimo si è focalizzato in particolare sui dispositivi di connessione quali, ad esempio, *come/queste*). S4 ha utilizzato soprattutto informazioni di tipo morfologico come, ad esempio, la desinenza di alcuni verbi (ad es. “*am*” in portoghese) per collocare cronologicamente nel tempo gli eventi trattati nella lettura.

Nel processare il testo tutti e quattro gli studenti hanno anche attivato processi *top-down*. S1, S2, S3, di fatto, sono ricorsi al titolo delle due letture per fare inferenze facendo leva sulla conoscenza dell’argomento così come S4. S2, in più, ha carpito informazioni anche da risorse para-testuali quali le immagini che accompagnavano i testi. Il contesto, inoltre, si è rivelato fondamentale per inferire il significato di parole opache (come la parola catalana *abans* per S1 e quella italiana “*sviluppare*” per S4).

Gli scambi multidirezionali di informazioni che si sono attivati dalla periferia/località del singolo alla centralità/socialità della riflessione condivisa di classe hanno dato luogo, come già anticipato, a

⁴⁵ Da ora in poi IN (inglese); IT (italiano); FR (francese); SP (spagnolo); PO (portoghese); TE (tedesco).

momenti di *peer-scaffolding* e co-apprendimento (Spinelli, 2015). Questo viene testimoniato da ulteriori dati di tipo qualitativo estratti dai seguenti commenti:

S5: [...] *I think S1's point about using the sections titles is important, and not something I thought of [...].*

S6: [...] *I am going to try to specifically use of S2's strategy of reading without analysis in order to ease my understanding [...].*

S7: [...] *I hadn't thought about it (n.d.r. using the title of the article to make inferences and cognates) consciously until I read S3's comments above [...] I am often obsessed over English grammar and word order[...].*

Tali osservazioni evidenziano quanto lo spazio plurilinguistico di Wiki si sia rivelato uno strumento di supporto e di facilitazione dell'apprendimento linguistico dei partecipanti, così come auspicato da García (2009, p.4). La verbalizzazione dei cammini individuali e il rapporto paritetico di questo ambiente di apprendimento hanno favorito la co-costruzione dei significati di questa comunità attraverso un sostegno reciproco (*I am going to try to specifically use of S2's strategy*) e lo sviluppo della consapevolezza sulle proprie potenzialità di lettura (*and not something I thought of; I hadn't thought about it consciously*). In questo caso, si verifica una reciproca costruzione della conoscenza e la pratica diventa “trasformativa”. Altre attività basate su di un approccio riflessivo hanno contribuito a costruire la conoscenza collettiva, come quelle descritte nel prossimo paragrafo.

5. Riflessione metalinguistica in un contesto plurilingue

Basandosi su un'interpretazione dell'apprendimento come “pratica sociale” (Lave & Wenger, 1991; Vygotsky, 1997; Lantolf, 1994, 2000), il progetto online, parte integrante del corso *blended*, ha incorporato processi di lavoro collaborativo (ad esempio *peer-editing*, *peer-learning/teaching*, *peer-scaffolding*, come visto anche sopra). Agli studenti era richiesto di partecipare (ognuno utilizzando le lingue del proprio repertorio linguistico) alla creazione di materiali multilingui (*peer-editing*) che includevano canovacci relativi a certe situazioni comunicative, tabelle lessicali plurilinguistiche e tabelle pluriculturali (in cui ad esempio venivano messe a confronto pratiche comportamentali riferite a particolari *setting* culturali, come l'identificazione di spazi di socializzazione nelle diverse culture).

Lo scopo primo di queste attività era di generare dei “ponti” (Éscudé & Janin, 2010, p.43) tra le lingue dei repertori individuali e collettivo, ovvero incoraggiare lo studente ad individuare regolarità grafiche, somiglianze lessico-morfologiche e sintattiche che potessero sottolineare la “continuità” all'interno dello spettro delle lingue presenti. A tal scopo, l'insegnante costruiva, sui materiali co-prodotti dagli studenti, attività strutturate (esercizi mirati ad identificare regolarità ortografiche, ad esempio, *university-IN/università-IT/universidad-SP/université-FR/universidade-PO*) o semi-strutturate (fornendo delle domande-guida per un'osservazione più libera su certe corrispondenze, ad esempio lessicali, morfologiche, ecc.). È soprattutto su queste ultime che ci si soffermerà in questo paragrafo.

Vale la pena, tuttavia, sottolineare che quando si adotta un approccio simultaneo, in cui le lingue vengono esposte sullo stesso piano parallelamente (e lo strumento elettronico Wiki favorisce questo tipo di presentazione che può diventare multimediale fornendo anche informazioni visive, audio, video, ecc.), l'apprendente potenzia egli stesso la capacità di fare collegamenti. Di fatto, nelle due classi del progetto sono stati usati in particolare l'italiano (lingua target), l'inglese (lingua condivisa da tutti), il francese, lo spagnolo il portoghese. Tuttavia, come nel caso seguente, in

cui i partecipanti, ognuno con una lingua del loro repertorio (L2, L3, Ln), compilava una tabella plurilinguistica lessicale relativa ai membri della famiglia, una studentessa si è sentita “legittimata” ad aggiungere spontaneamente la sua lingua madre, il tedesco, nel momento in cui ha rilevato lei stessa dei “ponti” di connessione (ad esempio in padre/papà-IT; père/papa-FR; padre/papà-SP; pai/papai-PO; vater/papa/papi-TE o zio/a-IT; tio/a-SP-PO e oncle/tante-FR; *onkle/tante*-TE) minimizzando le barriere tra le lingue di diverse famiglie linguistiche e la sensazione di estraneità attraverso una “reconsideration of the familiar” (Kramsch, 2009, p.5).

Come anticipato, le domande-guida delle attività semi-strutturate hanno consentito di attivare una riflessione metalinguistica volta allo sviluppo della consapevolezza plurilinguistica. In particolare, esse hanno permesso allo studente di sviluppare capacità osservative e critiche e di guardare con la lente d’ingrandimento i propri repertori linguistici.

Un esempio di queste capacità è l’analisi che è scaturita da un confronto inter-linguistico durante la costruzione, da parte dei partecipanti, di una grammatica comparativa (*peer-editing*); analisi che ha messo in gioco il loro bagaglio plurilinguistico e dato luogo a co-apprendimento, come nei casi seguenti:

S8: [...] In **French** and **Spanish** the imperfect and the past perfect tense are used in pretty much the same way as in **Italian**, so it should be easy to apply those rules to Italian if you know them in another romance language.

S9: [...] I think it is interesting to note that in **English**, although we can use the expression “used to” to indicate an ongoing or habitual action in the past (this is equivalent to the usage of the imperfect tense in the Romance languages), we also can use “would” to indicate that something was on-going in the past [...] In **Italian** (as well as in **Spanish**) however, it seems that when we use “would” in the past, it is only in a conditional sense, as in things we “would have” done (i desideri non realizzati that we discussed in class).”

Questa comparazione ha messo in luce anche varianti di tipo diatopico:

S7: In **Portuguese**, the verb ‘haver’, analogous to **Spanish**’s ‘haber’, **Italian**’s ‘avere’ and **French**’s ‘avoir’ (n.d.r. riflettendo sull’uso del passato prossimo) is only used on the continent, and is employed in Brazil in only the most formal settings, where in general the verb ‘ter’ is almost always preferred [...].

Tale co-costruzione della conoscenza ha offerto, inoltre, opportunità per diversi momenti di *peer-teaching*, come nello scambio qui di seguito:

S8: In **Italian** the *passato remoto* is generally used to talk about historic figures and events [...]

S9: In **French** there is a tense called the “*passé simple*”, which is similar to the *passato remoto* in that it is a literary tense (n.d.r. seguono esempi portati dallo studente per contestualizzare quanto asserito).

S10 In **Spanish**, the equivalent tense is called the “*pretérito indefinido*” [...].

S11 I never studied this tense in this context, can anyone help please?

S10 The conjugation in **Spanish** that is grammatically equivalent to the **Italian** *passato prossimo* is known as the “*pretérito compuesto*”. While the compound preterite emphasizes the fact that an event or action *has happened* or is still happening (e.g., in English “*I have gone to Rio de Janeiro*”), the *pretérito indefinido* does not (e.g., in English “*I went to Rio*”). **Latin Americans** often prefer to use the simple preterite rather than the compound. In certain countries, such as Argentina, the compound preterite is seldom used at all [...].

L’esempio sopra mostra come lo studente abbia adottato la pratica *translanguaging* per la

negoziazione dei significati, ovvero abbia utilizzato la lingua condivisa (inglese) come lingua di mediazione (nelle esemplificazioni di uso) per la comprensione della funzione del tempo verbale *pretérito indefinido* in spagnolo.

Questi scambi permettono, inoltre, all'insegnante di identificare dei *teachable moment*, come dimostra il caso seguente, in cui la riflessione si focalizza sul genere di aggettivi e nomi:

S11: *It's interesting that most adjectives in **Italian** and **Spanish** end in -o or*

*-a (depending on the gender) [...]. In order to distinguish gender in **French**, you use -eux as a masculine ending, or -e and -euse for female endings. (Of course, there are exceptions to this). **Italian** and **Spanish** are more alike to me than **French** and **Italian** or **Spanish**, which is somewhat bizarre to me since France borders both Italy and Spain, yet **Italian** and **Spanish**, with the Mediterranean in between, are more alike.*

Nel confronto inter-linguistico sopraccitato la studentessa induttivamente scopre che “zone di vicinanza” (Caddéo & Jamet, 2013) tra lingue non necessariamente rispondo ad aderenze geografiche, ma che le prime possono essere determinate da altri tipi di contatto, ad esempio, storico, economico, politico (Castagne, 2011). Ciò può offrire un'opportunità all'insegnante per fornire ulteriori esempi in tal senso includendo anche lingue non appartenenti alla stessa famiglia linguistica (ad esempio, *stazione-IT* è più prossima a *station-IN* che a *gare-FR*) attraverso attività mirate. In tal senso, la dimensione sociale di tale ambiente di apprendimento consente un approccio didattico dinamico, contingente e adattativo in cui l'insegnante assume il ruolo di “amplificatore del pensiero critico”, di *scaffolder* e, al tempo stesso, lo studente diventa un “esploratore autorizzato”, un “costruttore di conoscenza” e un “creatore di significati” (Wei, 2014, p.168).

6. Conclusione

In questo articolo ci si è riferiti ai concetti di co-apprendimento e approccio riflessivo per analizzare il tipo di insegnamento/apprendimento che può realizzarsi in uno specifico corso di lingua italiana, a cui hanno accesso parlanti plurilingui, in un contesto specifico quale quello dell'educazione terziaria nella realtà accademica dell'America del Nord.

La classe multilingue, come quella qui descritta, in cui la lingua inglese è solo per alcuni apprendenti la lingua madre, si offre come un terreno fertile per il co-apprendimento nel momento in cui i repertori linguistici dei singoli partecipanti vengono coinvolti e valorizzati attraverso una didattica plurilingue. Questo ambiente di apprendimento, potenziato dall'uso delle tecnologie, ovvero dell'utilizzo dello strumento elettronico Wiki, consente di coinvolgere insegnante e studenti attraverso un impegno più partecipativo e dinamico che ne sfida le tradizionali relazioni di potere.

I dati qualitativi sopra riportati dimostrano che questo impegno partecipativo richiama i bagagli educativi, esperienziali, culturali, linguistici dei singoli che, proprio perché eterogenei, con diverse lingue e differenti livelli di competenza, se trasportati a livello sociale arricchiscono il percorso di formazione individuale e collettivo attraverso pratiche collaborative come *peer-scaffolding*, *peer-teaching*, *peer-tutoring*. Tali dati, rappresentano una micro-esperienza, ma possono fornire le basi per incoraggiare un dialogo a livello macro, ovvero una discussione tra dipartimenti universitari di lingue per pianificare percorsi didattici interconnessi che riflettano la più ampia, fluida e attuale comunità sociale.

Questo studio sperimentale mette, inoltre, in evidenza quanto i suoi partecipanti abbiano potuto guadagnare in termini di conoscenza, di potere e di rispetto reciproco nel cammino di un apprendimento condiviso.

Tuttavia, nella realtà accademica e culturale qui descritta, il percorso di cambiamenti da effettuare è ancora lungo. Questi esperimenti se da un lato forniscono validi segni di speranza per possibili innovazioni, dall'altro denotano altresì quanto rappresenti ancora una sfida il tentativo di coinvolgere gli apprendenti in un'esperienza di insegnamento/apprendimento plurilinguistico (Spinelli, 2015). I valori e principi su cui si fonda la loro visione di educazione linguistica risentono, di fatto, dell'impostazione monolingua e compartimentalistica della politica scolastica e universitaria in cui sono cresciuti. In questo quadro di riferimento è necessario anche riconoscere che la stessa comunità di insegnanti non va più interpretata in maniera monolitica (Braine, 2010; Llorca, 2005). Nella maggior parte dei casi l'insegnante stesso ha un profilo multilinguistico e multiculturale che arricchisce l'ambiente di apprendimento collettivo.

I dati di questo studio dimostrano che non vi è dubbio che ci sia un'altra strada da perseguire e soprattutto che nei contesti multilingue, come quello qui descritto, l'approccio riflessivo del co-apprendimento determina una buona occasione per tutti i partecipanti (insegnanti inclusi) di pensare a "who they are, what they know, and what they can learn from each others" (Wei, 2014, p.187).

Riferimenti bibliografici

- Allen, H. W., & Paesani, K. (2010). Exploring the Feasibility of a Pedagogy of Multiliteracies in Introductory Foreign Language Courses, *L2 Journal*, 2, 119-142.
- Blanche Benveniste, C. (1997). *Eurom 4. Méthode d'apprentissage simultané de quatre langues romanes*. Firenze: La Nuova Italia Editrice.
- Blanche-Belleviste, C. (1995). *Le projet EuRom4, comprendre les langues aujourd'hui*. Paris: La TILV
- Bonvino, E. (1999). L'apprendimento multilingue: l'intercomprensione fra le lingue romanze nel progetto EuRom4. In Serra Borneto, C., *Ce'ra una volta il metodo* (pp. 267-286). Roma: Carocci.
- Braine, G. (2010). *Nonnative speaker English teachers: research, pedagogy, and professional growth*. London: Routledge.
- Caddéo, S., & Jamet, M. (2013). *L'intercomprension: une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- Castagne, E. (2007). Trasparenze lessicale entre langues voisines. In Castagne, E., *Le enjeux, de l'intercomprension* (pp. 155-166). Reims: Epure.
- Castagne, E. (2011). Intercomprension et dynamique des inférences: des langues voisines aux langues non voisines. In Bonvino, E., Caddéo, S., & Pippa, S. (Ed.), *Redinter-Inrecomprensão, n.3, Attraverso le lingue. L'intercomprensione in ricordo di Claire Blanche-Benveniste*, Acte du Colloque, Roma, 20-21 ottobre.
- Cohen, A. (1987). Using verbal reports in research on language learning. In Faerch, C., & Kasper, G., *Introspection in Second Language Research* (pp. 82-95). Clevedon: Multilingual Matters.
- Conteh, J., & Meier, G. (Eds.), (2014). *The Multilingual Turn in Languages Education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cook, V. (1992). Evidence for multicompetence. *Language Learning*, 42(4), 557-591.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracy": New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4, 164-195.
- Council of Europe (2001). *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Donato, C., & Oliva, C. (2015). The ties that binds: Italian for Spanish Speakers in Intercomprehension. In Dolci, R., & Tamburri, A., *In press. Intercomprehension and Multilingualism: Theory and Practice for Teaching Romance Languages*. New York: Queens College's John D. Calandra American Institute.
- Ericsson, K., & Simon, H. (1987). Verbal reports on thinking. In Faerch, C. & Kasper, G., *Introspection in Second Language Research* (pp. 24-53). Clevedon: Multilingual Matters.
- Ericsson, K., & Simon, H. (1993). *Protocol analysis: verbal reports as data*. Cambridge: MIT Press.

- Escudé, P., & Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris: CLE International.
- Europe, C. o. (2002). *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- García, A., & Sylvan, C. (2011). Pedagogies and Practices in Multilingual Classrooms: Singularities in Pluralities. *The Modern Language Journal*, 95(iii), 385-400.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, and Oxford: Wiley/Blackwell.
- García, O., & Flores, N. (2013). Literacy in Multilingual Classrooms. In Chapelle, C., *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 1-7). Malden, and Oxford: Wiley/Blackwell.
- García, O., Bartlett, L., & Kleifgen, J. (2007). From biliteracy to pluriliteracy. In Auer, P., & Wei, L., *Multilingualism and multilingual communication: Handbook of applied linguistics* (Vol. 5, pp. 207- 28). Berlin: De GruyterGorter, D., & Cenoz, J.
- (2011). A Multilingual Approach: Conclusions and Future Perspectives: Afterword. *The Modern Language Journal*, 442-445.
- Kramsch, C. (2009). *The Multilingual Subject*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2012). Authenticity and Legitimacy in Multilingual SLA. *Critical Multilingualism Studies*, 1:1, 107-228.
- Lantolf, J. (2000). Introducing sociocultural theory. In Lantolf, J., *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 1-26). Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J., & Appel, G. (1994). Theoretical framework: an introduction to Vygotskian approaches to second language research. In Lantolf, J., *Vygostkian approaches to second language reserach* (pp. 1-32). London: Ablex Publishing.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leclerq, J. (2003). *Facets of Interculturality in Education*. Stasbourg: Council of Europe. Llorca, E. (Ed.). (2005). New York: Springer.
- Makoni, S., & Pennycook, A. (2012). Disinventing multilingualism: From monological multilingualism to multilingua francas. In Martin-Jones, M., Blackledge, A., & Creese, A., *The Routledge handbook of multilingualism* (pp. 439-453). New York: Routledge.
- Martin-Jones, M., & Jones, K. (Eds.). (2000). *Multilingual literacies: Comparative perspectives on research and practice*. Amsterdam: John Benjamins.
- May, S. (2014). Introducing the Multilingual Turn. In May, S., *The Multilingual Turn Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education* (pp. 1-6). New York: Routledge.
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Ortega, L. (2014). Ways Forward for a Bi/Multilingua Turn. In May, S., *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL, Bilingual Education* (pp. 32-53). New York: Routledge.
- Sartori, G. (2000). *Pluriculturalismo, Multiculturalismo e Estranei*. Milano: Rizzoli.
- Spinelli, B. (2006). Il Quadro e lo sviluppo di una prospettiva interculturale. In Mezzadri, M., *Integrazione linguistica in Europa* (pp. 166-192). Novara: UTET.
- Spinelli, B. (2015). In press. Integrating Plurilingualism into Curriculum Design: Toward a Plurlingual Shift. In Dolci, R., & Tamburri, A., *Intercomprehension and Multilingualism: Theory and Practice for Teaching Romance Languages*. New York: Queens College's John D. Calandra Italian American Institute.
- Spinelli, B., & Parizzi, F. (2010). *Il Profilo della lingua Italiana Livelli del QCER A1, A2, B1, B2*. Firenze: La Nuova Italia.
- Vygotsky, L. (1997). *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press.
- Wei, L. (2014). Who's Teaching Whom? Co-Learning in Multilingual Classrooms. In Mays, S., *The Multilingual Turn Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education* (pp. 167-190). New York: Routledge.

L'Intercompréhension dans le monde arabe : description d'une expérience didactique exploratoire à l'Université Paris-Sorbonne Abou Dhabi

Ilham DUPONT¹, Omar COLOMBO²

¹DITEC (Didactique des langues, des textes et des cultures) Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3

²Cultures, sociétés et technologies de l'information (CSTI) Université Sorbonne-Paris 4
Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles (LIDILEM) Université Stendhal-Grenoble 3

¹ilham.dupont@psuad.ac.ae, ²omar.colombo@psuad.ac.ae

RÉSUMÉ

Notre étude se situe aux Émirats Arabes Unis, qui présentent un remarquable champ multilinguistique et multiculturel, à l'Université Paris-Sorbonne Abou Dhabi. Nous avons ainsi mis en place l'IC en langues romanes et entre dialectes arabes. L'IC entre dialectes arabes : nous avons privilégié l'écrit, et en suite l'oral ; l'IC entre locuteurs de régions contiguës est presque spontanée, elle n'est pas aussi simple pour des dialectes de régions éloignées. L'IC en langues romanes : nous avons visé la CO, la CE et la PE, la dimension phonétique et morphosyntaxique, le travail en présence et à distance.

Si la langue inconnue a occasionné des sentiments d'incertitude, la réflexion métalinguistique, les coïncidences morphosémantiques et l'inférence ont facilité l'activation des procédés linguistico-cognitifs. Les résultats du travail en autonomie (forum multilingue) ont été moins rassurants. Fort de cette expérience, nous sommes en train d'élargir l'IC entre l'arabe standard et l'hébreu.

RESUMO

L'Intercomprensione nel mondo arabo: descrizione di un'esperienza pedagogica sperimentale alla Paris-Sorbonne University Abu Dhabi

Il nostro studio si situa negli Emirati Arabi Uniti, un notevole campo multilinguistico e multiculturale, alla Paris-Sorbonne University Abu Dhabi. Per questa ragione abbiamo avviato l'IC tra lingue romane e tra i dialetti arabi. L'IC tra i dialetti arabi: abbiamo privilegiato lo scritto e in seguito abbiamo introdotto l'orale; l'IC tra locutori di regioni contigue è quasi spontanea, non lo è per i dialetti di regioni distanti. L'IC tra lingue romane: abbiamo privilegiato la CO, la CS e la PS, la dimensione fonetica e morfossintattica, il lavoro in classe e a distanza.

Se la lingua sconosciuta ha causato dei sentimenti di incertezza, la riflessione metalinguistica, le corrispondenze morfosemantiche e l'inferenza hanno facilitato l'attivazione di procedimenti linguistico-cognitivi. I risultati del lavoro svolto in autonomia (forum multilingue) sono meno rassicuranti. Forti di questa esperienza, stiamo sviluppando l'IC tra l'arabo standard e l'ebraico.

MOTS-CLÉS : Didactique des langues, Intercompréhension, dialectes arabes, langues romanes.

PAROLE CHIAVE: Didattica delle lingue, Intercomprensione, dialetti arabi, lingue romane.

1. Introduction : présentation du cadre géolinguistique, institutionnel et pédagogique

Le cadre de notre étude se situe aux Émirats Arabes Unis (EAU), à l'Université Paris-Sorbonne Abou Dhabi (PSUAD). Les Émirats Arabes Unis se situent au sud-ouest de l'Asie, dans la péninsule arabique entre le Golfe Arabique et le Golfe d'Oman. La langue officielle y est l'arabe mais l'anglais est très largement utilisé. Les documents officiels sont donc souvent bilingues, la société civile étant majoritairement constituée d'immigrés. Le pays présente ainsi un remarquable champ d'étude multilinguistique.

Grace à l'ouverture de l'université PSUAD en 2006, l'enseignement en français et la culture française ont été introduits dans le pays. L'université est ouverte à tous les étudiants, ce qui représente environ soixante-quinze nationalités. Les cours qui sont assurés en français conduisent à l'obtention d'une Licence, et en anglais pour le Master. Les étudiants doivent faire un choix parmi des cours optionnels.

Pour introduire dans l'enseignement une dimension linguistique, nous avons mis en place une option *parcours linguistique* destinée aux étudiants de la troisième année de licence (L3), pour ceux qui ne sont pas spécialistes en la matière. Dans cette option, le premier semestre est consacré au plurilinguisme et au contact de langues, et le second traite de l'Intercompréhension (dorénavant, IC). L'IC est une forme de communication plurilingue qui est *inhérente* quand il s'agit d'une même famille de langue (*inherent intelligibility*, Lewis, 2009) et *acquise* quand ce sont plusieurs familles qui sont concernées (Degache, 2009 : 98).

2. L'IC dans le monde arabe et sa contextualisation aux EAU

Le monde arabe est constitué par un vaste ensemble de populations qui se définit par son adhésion à la même religion musulmane et à la même langue sémitique, l'arabe classique ou standard (au même titre que l'akkadien, l'hébreu, l'araméen ou les langues du sud arabique).

L'arabe classique est une langue intertribale, la langue de la culture, de la pensée et des sciences, celle des élites. Elle est enseignée et accessible à tout le monde arabo-musulman qu'elle unifie sans pourtant être la langue maternelle d'aucun. Ce sont les dialectes qui sont les langues maternelles. Ils peuvent être considérés comme des « variantes régionales » de la langue et de multiples parlers locaux découlent des dialectes. C'est une notion centrale dans la tradition arabe.

Le phénomène de l'IC est au centre des dialectes et ne concerne que la dialectologie, la science qui les étudie en mettant en évidence leurs traits phonétiques, phonologiques, sémantiques et syntaxiques.

Les sociétés arabes sont très attachées à leurs patrimoines identitaires qui sont les reflets d'une réalité sociolinguistique et culturelle. En même temps, elles sont fortement conscientes d'appartenir à une vaste communauté linguistique homogène, au-delà de leurs diversités dialectales.

3. Le poids des dialectes et une évolution favorable à l'IC

Les langues maternelles sont essentiellement transmises par la tradition orale et ne peuvent par ce fait être considérées comme impropres ou inaptes à exprimer toute production littéraire. Tous les dialectes sont capables de forger des concepts pour véhiculer des idées et de s'adapter au monde évolutif qui les entoure. Ce sont des pays entiers, des millions de personnes qui parlent les dialectes. Mais aussi, dans chaque pays et dans chaque région on observe la présence de plusieurs dialectes. Ne serait-ce que parce qu'il y a aux abords de leurs frontières géographiques des mélanges et des chevauchements entre les parlers en fonction de situations qui ne peuvent être définies.

Pendant une période récente, l'usage des dialectes s'est affaibli car ils ont été considérés avec un certain mépris. De nos jours, ils sont à nouveau réintégrés en tant qu'une composante de l'identité arabe. On leur trouve des capacités de création et d'adaptation. Leur développement est stimulé par leur utilisation de plus en plus présente dans les nouveaux médias comme la radio ou la télévision avec des journaux d'information, des émissions en direct ou des débats... Grâce aux nouvelles tech-

nologies de communication, les dialectes connaissent une extension massive de l'écrit.

Au Maroc par exemple, en 2010, un député (Nourddine Kerbal, Parti de la Justice et du Développement, P.J.D.) a fait son intervention au parlement en dialecte. La prise de conscience que les dialectes sont les langues du peuple au quotidien leur a apporté le respect.

Schématiquement, on distingue deux grandes familles de dialectes : les dialectes maghrébins et les dialectes orientaux. Il existe d'autres classifications géographiques qui répartissent traditionnellement les dialectes en deux aires dialectales : le Machreq à l'est et le Magherb à l'ouest. Cette classification est justifiée par une base de données lexicale, morphologique et phonético-phonologique. Mais il y a encore un découpage plus fin en cinq groupes dialectaux : les dialectes de la péninsule arabique, les dialectes mésopotamiens, les dialectes levantins ou syro-libanais et les dialectes maghrébins.

Au vingtième siècle les dialectes arabes ont évolué rapidement. Ces évolutions sont perceptibles par l'enrichissement constant du lexique et par les modifications de la morphosyntaxe. (En dialecte du Caire par exemple, la négation de la phrase nominale se fait comme : $ma+N+C\check{S} = mabahibbe\check{S}$ et depuis quelques années on rencontre $me\check{S} bahibb$).

Au cours de ce siècle certains phénomènes sont apparus :

1. Une évolution des emprunts aux langues étrangères. Par la fréquence des termes turcs et persans (domination ottomane dans les dialectes parlés il y a cent ans). Le turc avait influé morphologiquement sur l'arabe au point d'ajouter au schème ($fa' 'aal$) qui désigne les noms de métier (le suf- fixe $-gi$ turc). Aujourd'hui, les emprunts proviennent de la colonisation, de la mondialisation de l'économie et de la culture (français/anglais). Les termes empruntés au français ou à l'anglais sont fondus dans un schème arabe dialectal. Par exemple, *kansel/beykansel*, (fr. « annuler »), qui est un emprunt au verbe anglais *to cancel* est ramené à une racine quadrilitère. Ou encore, *fannesh/ beyfannesh*, (fr. « terminer un contrat »), qui est un emprunt au verbe anglais *to finish*. En algérien : *HiTiste*, (fr. « jeune désœuvré passant son temps à s'adosser au mur ») est formé de l'arabe *HiT* (fr. « mur ») + *-iste*, suffixe français.
2. La koïnisation des dialectes dans une zone géographique donnée. Les médias audiovisuels et l'exode des gens des campagnes obligent aussi les enfants de migrants à un changement de dialecte.

L'Égypte et le Maroc sont les deux exemples de promotion des dialectes au rang de langue nationale. Les nouvelles technologies ont largement contribué aux évolutions des dialectes en provoquant une explosion de productions dialectales.

Toutes ces caractéristiques dialectales contribuent à l'IC. Des similitudes lexicales et syntaxiques permettent en effet de comprendre plus rapidement leurs mécanismes communs et d'en acquérir une « compétence globale » d'approche, en quelque sorte.

4. Présentation de notre expérience pédagogique autour de l'IC : les objectifs, les compétences visées et le public

L'intérêt du contexte de notre université, mais sa complexité en même temps, est la richesse interculturelle et interlinguistique des étudiants. Cette diversité oblige à travailler le phénomène de l'IC simultanément au sein de familles de langues très différentes.

Notre expérience exploratoire avait notamment trois objectifs.

1. Exposer les étudiants à plusieurs dialectes arabes proches et éloignés à la fois. À notre connaissance, il s'agit d'un domaine qui reste inexploré jusqu'à présent. Nous avons donc dû créer et expérimenter des outils pédagogiques qui sont inexistantes. De même, dans ce défrichage, nous n'avons pu utiliser des supports ni techniques, ni technologiques, trop longs à élaborer. Nous avons donc mis en place un dispositif permettant la pratique des deux compétences : l'écrit et l'oral ;
2. Exposer les étudiants, pour leur première fois, à plusieurs langues romanes dans l'apprentissage des langues étrangères, tester leur niveau de compréhension à l'égard de ces langues (certaines d'entre elles étaient inconnues aux apprenants) à partir de quelques méthodes existantes, en invitant les apprenants à approfondir cette pratique par la suite. Les compétences visées étaient, en ordre chronologique, la compréhension orale, la compréhension écrite et la production écrite;
3. Expérimenter l'une des « approches plurielles » (Cadelier, 2008), l'IC.

Dans notre expérience, il s'agit précisément :

- De sept apprenants arabophones pratiquant les dialectes arabes et connaissant le français comme langue étrangère ;
- De cinq apprenants francophones, non arabophones.

On peut mentionner que certains de ces étudiants avaient déjà des notions d'espagnol ou d'italien.

4.1. Première phase de la formation : l'IC entre dialectes arabes (durée : 12 h)

4.1.1. Un cours en présentiel : les supports pédagogiques et les tâches à effectuer

a) La compétence de l'écrit (6 h de formation)

Cette expérience pédagogique exploratoire nous a montré que les étudiants ont besoin d'avoir un support concret pour assimiler le phénomène, ce qui nous a amené à privilégier la compétence de l'écrit dans une première phase, avec des supports variés (textes divers de plusieurs horizons).

Ce choix nous a semblé judicieux pour ces principales raisons :

- Parce qu'il crée un lien direct entre l'étudiant et le papier ;
- Parce qu'il permet de se faire une représentation mentale ;
- Parce que les apprenants disposent d'une base de réflexion afin de comprendre le document ; avant que les documents leur soient présentés, les étudiants avaient des appréhensions et émettaient de sérieux doutes sur la compréhension qu'ils en auraient.

Pour faciliter cette compréhension, nous avons proposé l'utilisation de supports écrits des pays du Golfe, plus proches de beaucoup d'entre eux. Cette option s'est avérée très difficilement réalisable dans la pratique car nous avons été confrontés à cette réalité que les documents littéraires en dialectes du Golfe sont quasi inexistantes puisqu'ils sont marginalisés depuis des années. Néanmoins, nous avons pu trouver et présenter de la poésie émirienne dialectale.

Avant même de distribuer ces documents, certains étudiants de l'Afrique du Nord ont réagi en mettant en doute leur capacité à en comprendre le contenu. Mais à l'aide d'explications, d'encouragements et de persuasion, l'Intercompréhension s'est avérée réelle.

Pour montrer la réalité de l'IC, nous sommes ensuite passés à des documents écrits dans des dialectes syro-libanais, des extraits de deux livres. Puis progressivement, nous avons introduit des documents provenant d'Afrique du Nord (Algérie et Maroc).

b) La compétence orale (6 h de formation)

Nous avons introduit la compétence orale au fur et à mesure des progrès faits par les étudiants. Nous avons pour cela encore, utilisé des supports oraux culturels concrets en présentant des extraits de films, des pièces de théâtre, des sketches ou des émissions radiophoniques.

Cette découverte nous a également montré que si l'IC entre locuteurs de régions contigües est presque spontanée, elle n'est pas aussi simple pour des dialectes de régions très éloignées (entre Afrique du Nord et pays du Golfe, par exemple). Les aprioris suscités ne sont pas les moindres des freins et nous avons donc choisi une stratégie d'approche progressive qui prend en compte ce constat. En partant des situations linguistiques géographiquement proches, nous avons élargi les enseignements à des régions de plus en plus éloignées en suivant un continuum dialectal.

4.1.2. IC élargie, un rapprochement entre l'arabe et l'hébreu

Forts de cette expérience qui a porté essentiellement sur un environnement dialectal, nous avons établi les liens d'IC entre les deux langues sémitiques que sont l'arabe standard et l'hébreu. Favoriser la communication entre ces langues nous a semblé important. Ceci a permis d'établir une méthode d'apprentissage des deux langues qui a privilégié les compétences de réception, l'objectif étant d'avoir pour chacune, au moins une approche globale de l'autre langue. L'apprentissage a été facilité par des dimensions lexicales, syntaxiques et morphologiques très proches. Dans un premier temps, c'étaient les activités langagières orales qui étaient favorisées et ensuite la compétence écrite, en ayant recours à une transcription phonétique de l'hébreu du fait de la différence d'écriture.

Nous avons testé pour la première fois à notre connaissance l'IC dans la famille des langues sémitiques que sont l'arabe et l'hébreu. Des similitudes frappantes, les deux langues s'écrivent de droite à gauche, une des caractéristiques des langues sémitiques. Nous avons commencé par une comparaison de l'alphabet des deux langues, puis nous avons présenté un tableau avec une transcription phonétique de l'hébreu. Les étudiants étaient étonnés par les ressemblances. Ensuite, nous avons traité la morphologie verbale en mettant en exergue le fameux verbe arabe *kataba* (fr. « écrire ») et son équivalent en hébreu *katav* qui découlent d'un schème trilitère *ktb* et *ktv* et avons montré que les deux langues sont flexionnelles et que leur conjugaison est pratiquement la même (accompli, inaccompli, impératif). Nous avons commencé par les activités langagières orales, nous avons écouté une chanson bilingue hébreu/arabe chantée pour la paix entre les deux peuples. Au début nous n'avons écouté que la partie hébraïque de la chanson. La compréhension n'a pas été immédiate à cause du débit et de la musique mais après une seconde écoute, les étudiants étaient convaincus que l'IC entre ces deux langues sœurs était claire.

4.1.3. L'évaluation des activités formatives dans l'IC entre les dialectes arabes

L'évaluation finale prévoyait un examen de fin semestre qui demandait aux étudiants :

1. Un résumé dans leur propre dialecte à partir d'un texte écrit en dialecte de l'Afrique du Nord ; nous en avons évalué la pertinence (macro-tâche sémantique) ;
2. L'accomplissement de tâches de compréhension de l'oral (micro- et macro-tâches) à partir d'un texte en dialecte algérien. La deuxième phase de la formation : l'IC en langues romanes (durée : 10h)

4.2.1. *Un cours hybride : les supports pédagogiques et les tâches à effectuer*

Nous avons mis en place un dispositif de formation qui prévoyait aussi bien des cours en présentiel, que des activités formatives en autonomie et à distance. L'hybridation nous a ainsi permis de compléter le programme que nous avons prévu. Par ailleurs, nous avons informé au préalable les apprenants qu'il s'agissait d'une expérience non exhaustive pour faute du nombre d'heures de formation à disposition.

Nous avons employé trois supports pédagogiques : les deux premiers (la méthode *Galatea* et les textes écrits sur papier) ont été exploités en présentiel et à distance, le troisième (le forum multilingue hébergé par la plateforme *Galanet*) a été pratiqué uniquement à distance.

1. Les CD-Rom *Galatea* (2003) (5 h de formation)

Dans un laboratoire de langues équipé d'ordinateurs et de casques, les *CD-Rom Galatea* (2003) ont permis de pratiquer la compréhension orale et écrite de six langues romanes : le catalan, l'espagnol, l'italien, l'occitan, le portugais et le roumain. Ainsi faisant, l'ensemble des apprenants a eu une première approche phonétique, morphologique et syntaxique de ces langues : c'est cet aspect que nous avons privilégié lors de notre choix pour le support pédagogique.

Chaque étudiant a effectué un travail individuel, sans la possibilité de consulter les dictionnaires en ligne. Les apprenants ont notamment accompli les tâches proposées à partir, en ordre chronologique :

- Du module introductif et général « *Romanophone, te connais-tu ?* » ;
- Des modules introductifs de l'italien, de l'espagnol et du portugais (*Modules 0* pour chacune des de trois langues) ;
- Par la suite, les étudiants hispanophones se sont concentrés sur le *Module 1* de l'italien, les étudiants italoophones sur le *Module 1* de l'espagnol ;
- Pour finir, les étudiants ont travaillé sur le *Module 1* du portugais (« *Ler também é voar* »), l'objectif étant de viser un travail de réflexion plus approfondi sur une langue inconnue à l'ensemble des apprenants.

2. Les textes écrits (5 h de formation)

La compréhension écrite, et donc l'*Intercompréhension réceptive* (Ollivier & Strasser, 2013 : 42-44), a été visée à l'aide de quelques textes narratifs proposés sur papier (faits divers).

Comme pour *Galatea*, de même dans cette phase les étudiants italoophones ont travaillé sur l'espagnol, tandis que les apprenants hispanophones ont travaillé sur l'italien. En revanche, différemment de ce qui a été fait pour *Galatea*, il était question ici d'effectuer l'exercice en petits groupes : nous avons privilégié le travail collectif afin de permettre la mise en commun des con-

naissances et des compétences plurilingues et métalinguistiques.

Nous avons été soucieux de garantir une progression en termes de la longueur et des difficultés linguistiques des textes (niveaux A1/A2, CECRL). Nous nous sommes inspirés de la méthode de l'Intercompréhension *EuRom4* (1997) selon qui « les personnes adultes qui parlent une autre langue romane [peuvent] apprendre, en un temps très court, à en comprendre une ou plusieurs autres de la même famille » (Castagne, 2002 : 99). Dans ce sens, nous avons été attentifs de mettre l'apprenant en condition d'intercomprendre :

- Nous avons invité les étudiants à se concentrer sur la compréhension basique du texte (le contenu essentiel) et sur le lexique, en évitant la traduction mot-à-mot ;
- Dans le but d'éviter une surcharge d'appréhension émotive, nous avons insisté sur le fait que les fautes de style et d'approximation n'étaient pas prises en compte dans ce genre d'exercice ;
- Nous avons incité les apprenants à « pratiquer une lecture par *couches successives* » en les invitant « à écarter momentanément les passages qui pouvaient être à l'origine de ou des difficultés, puis, une fois que la structure principale [de la phrase] a été comprise, à reprendre l'énoncé en y réintégrant au fur et à mesure les passages *perturbateurs* » (Castagne, 2002 : 102-104) ;
- Nous avons précisé que le rôle de l'enseignant était de tutorer l'étudiant afin qu'il utilise au mieux l'outil didactique, ainsi de lui permettre de s'approprier de manière autonome de l'information ;
- Nous avons sélectionné des textes à contenu culturel commun (des sujets connus par l'ensemble des apprenants), pour que le texte apparaisse attractif afin de motiver la réalisation de tâches métalinguistiques et métacognitives, aussi bien pour des étudiants arabophones que francophones. Par exemple, nous avons présenté des articles qui traitaient du rôle de la femme dans la société civile occidentale et musulmane (femmes en carrière *vs* femme au foyer) et de quelques typologies de relation entre mari et femme (monogamie *vs* polygamie). Ainsi, ces thématiques ont motivé des échanges en français parmi les étudiants, en consentant en même temps à l'enseignant-tuteur de vérifier le niveau de compréhension des textes ;
- Comme pour *EuRom4*, les textes :
 - Étaient précédés par un résumé introductif et traduit en quatre langues (espagnol, français, italien, portugais) afin de garantir la mise en situation de la source-cible (le texte) ;
 - Ont été accompagnés par une grille contrastive de quelques règles morphosyntaxiques des quatre langues romanes⁴⁶, dans le but d'encourager la compréhension de la langue inconnue ; cette grille servait également de tableau-modèle à compléter tout au long de l'expérience.

3. Les échanges asynchrones dans un forum pédagogique et multilingue (*Galanet*)

Nous avons décidé d'introduire le travail à distance dans un forum multilingue vu que l'hybridation favoriserait l'interaction en continue entre les apprenants et ceux-ci et l'enseignant-tuteur (Depover *et al.*, 2004 ; Charlier *et al.*, 2006), et étant donné que la nature dialogique d'un scénario par forum (dans notre cas, de nature communicative et collaborative) permet de remplir une

⁴⁶ Par exemple, les désinences régulières du présent de l'indicatif et du participe passé, quelques connecteurs, quelques prépositions, les pronoms, etc.

fonction collective (Bruillard *et al.*, 2006), en demandant aux apprenants d'effectuer « une tâche commune [...] à réaliser dans un espace temporel défini » (Depover *et al.*, 2006).

Les apprenants devaient poster des messages dans le forum de la plateforme *Galanet*⁴⁷ (session : *Oglindă do monde romance*) : « la plateforme *Galanet* est conçue comme un lieu d'échange interlangue et interculturelle » et son « forum recueille, tout au long de la durée de la session, les avis et les réflexions, mais aussi les documents qui contribueront à l'élaboration du dossier de presse » (Depover *et al.*, 2013 : 182). Les étudiants ont ainsi pratiqué à distance une *Intercompréhension interactive* (Ollivier & Strasser, 2013 : 42-44), notamment la compréhension et la production écrites, en interagissant dans plusieurs langues romanes avec les étudiants de plusieurs universités étrangères.

L'encadrement tutoral (à l'aide de consignes écrites en français) prévoyait que les apprenants :

1. Remplissent un formulaire intitulé « *Guide aux interactions sur Galanet* », l'objectif étant de familiariser les étudiants avec ce dispositif en ligne ;
2. Prennent préalablement connaissance des consignes indiquées par la *Netiquette* (les règles à observer dans des échanges par forum)⁴⁸ ;
3. Choisisent au moins trois thèmes de débat proposés par le forum ;
4. Postent au moins trois messages pour chaque thème ;
5. Respectent le contrat d'utilisation des langues, en s'exprimant en français et dans au moins une autre langue romane (si elle était connue par le sujet) ;
6. Remplissent progressivement un deuxième formulaire sur papier, un journal de bord, permettant à l'enseignant-tuteur de consulter le travail effectué et les résultats obtenus (faits positifs et négatifs de l'expérience d'apprentissage à distance ; difficultés rencontrées).

4.2.2. L'évaluation des activités formatives dans l'IC entre les langues romanes

L'évaluation finale prévoyait des notations sur l'ensemble des activités formatives :

1. Les questionnaires sur papier et en français pour chaque module de *Galatea* ; dans le but de terminer en autonomie les tâches à accomplir, des *CD-Rom Galatea* (italien, espagnol, portugais) étaient à disposition à la BU ;
2. Les résumés en français des textes écrits en langue romane ; nous en avons évalué la pertinence (macro-tâche sémantique) ;
3. Le formulaire *Galanet* ; l'évaluation privilégiait l'implication de l'étudiant dans les échanges par forum, la pertinence des messages postés (cohérence et continuité par rapport aux messages postés par d'autres étudiants), le respect du contrat d'utilisation des langues ;
4. Un contrôle des connaissances écrit de fin semestre (des questions sur *Galatea* et un résumé en français d'un texte en italien ou en espagnol).

5. Quelques observations sur la réalisation des tâches proposées

⁴⁷ La plateforme *Galanet* est accessible à l'adresse web : <http://www.galanet.eu>.

⁴⁸ La *Netiquette* est accessible à l'adresse web : <http://www.netiqueta.org>.

5.1. La réalisation des tâches dans *Galatea* et par les textes sur papier

La langue inconnue a occasionné parfois des sentiments d'incertitude, notamment pour les étudiants arabophones et en compréhension orale, n'ayant aucune des langues romanes en tant que langue maternelle. À notre sens, cette variable renforcerait, d'une part, le degré de difficulté dans l'accomplissement des tâches et, d'autre part, une sensation d'appréhension vis-à-vis de l'approche plurielle dont il questionne ici, surtout lors du travail effectué individuellement. En revanche, la réflexion métalinguistique autour de la compréhension écrite, qui a été effectuée en mini-groupes que ce soit pour les dialectes arabes ou pour les langues romanes (les groupes ont été composés selon le paramètre de la compétence linguistique semblable), a encouragé la poursuite du travail et motivé une certaine satisfaction dans le fait de participer à l'expérience. Par ailleurs, les notes de fin semestre sont positives pour l'ensemble des apprenants, qu'ils soient francophones ou arabophones. Ces résultats nous encouragent à poursuivre l'enseignement de l'IC dans un contexte arabophone, en insistant particulièrement sur le travail collaboratif organisé en petits groupes.

Plus généralement, deux facteurs ont facilité l'activation des procédés linguistico-cognitifs, même si de façon négative (interférences) parfois : les coïncidences morphosémantiques (ou transparence interlinguistique) parmi les langues sœurs et l'*inférence* (Le Ny, 2005).

Le rôle des coïncidences morphosémantiques. Des mots opaques, tels que l'it. *schiantandosi* (fr. « en s'écrasant »), l'esp. *sin embargo* (fr. « cependant/toutefois ») et *cansancio* (fr. « fatigue »), ou encore le mot *agdal* (fr. « jardin ») que l'on trouve dans le dialecte marocain (mais d'origine amazigh) ont surchargé les activités métacognitives et métalinguistiques, en affectant parfois autant les micro-tâches (l'accès lexical) que les macro-tâches (la compréhension générale du texte). Toutefois, la proximité interlinguistique aurait permis des transferts morphosémantiques positifs dans les trois langues romanes, le français, l'italien et l'espagnol, et entre divers dialectes arabes, en entendant par *transfert interlinguistique* le « passage automatique de la LM [ou d'une autre L2] qui est déterminé par la structure des langues en contact » (Giacobbe, 1990 ; cité par Masperi, 1998 : 177). Ceci impliquerait que les apprenants aient effectué une analyse contrastive et une réflexion métalinguistique approfondies.

À côté des transferts positifs, nous avons enregistré de même des transferts négatifs. À titre d'illustration, nous proposons quelques exemples d'interférence qui est affleurée dans les discussions finales (en *plenum*) avec les étudiants concernés : il s'agit ici d'interférences lexicales (graphophonologiques ou encore morphosémantiques, particulièrement des calques) :

- Interférences du français vers l'italien ou l'espagnol : l'it. *aereo* (fr. « avion ») a été interprété comme *aérien* ; l'it. *piano* (fr. « étage ») a été interprété comme *(un) plan* ; l'esp. *más* (fr. « plus ») a été interprété comme *mais* ; l'esp. *desarrolla* (fr. « développe ») a été interprété comme *déroule*, etc.
- Interférences de l'italien vers l'espagnol : l'esp. *hoy* (fr. « aujourd'hui ») a été interprété comme *(j')ai* vue l'interférence de l'it. *ho* (fr. « (j')ai ») ; l'esp. *suenan* (fr. « (ils/elles) jouent », au sens de jouer un rôle) a été interprété comme *(ils/elles) sont* vue l'interférence de l'it. *sono* (fr. « (ils/elles) sont »), etc.

Nous n'avons pas relevé d'interférences importantes de l'espagnol vers l'italien et entre les dialectes arabes. Par ailleurs, les étudiants ne nous ont pas fait mention de cette option.

Les interférences peuvent comporter des aspects positifs dans les pratiques d'apprentissage/enseignement d'une ou de plusieurs langues étrangères. En effet, du côté du formateur, l'interférence lui permettrait d'évaluer la progression en L2 de la part de l'étudiant par rapport aux objectifs visés (Cuq, 1996 : 50-51) ; du côté de l'apprenant, selon Degache & Masperi (1998), le

nombre des transferts négatifs est généralement inférieur à celui des transferts positifs, ce qui impliquerait qu'il serait raisonnable de s'appuyer sur les similitudes morphosémantiques entre deux et plusieurs langues (sœurs) dans l'apprentissage d'une L2. Étant donné également « [qu']il n'est désormais plus nécessaire d'argumenter l'existence même d'une influence du facteur translinguistique dans l'apprentissage d'une L2 » (Ó Laoire & Singleton, 2006 : 102), l'exploitation de la proximité interlinguistique et des compétences métalinguistiques des apprenants doit être privilégiée, d'après nous, dans l'apprentissage d'une ou de plusieurs L2. Il est ainsi fondamental de savoir exploiter « la *compétence experte plurilingue* (De Pietro, 2002) en tant que donnée nouvelle de la didactique des langues, ce que Castellotti et Moore nomment un *véritable atout d'apprentissage* (Castellotti & Moore, 2005) » (Montagne-Macaire, 2008 : 10-11).

Le rôle de l'inférence. Des inférences sémantiques et syntactico-sémantiques ont été mises en place pour comprendre des éléments linguistiques qui apparaissaient, à première vue, peu transparents ou même opaques hors contexte, mais qui ont pu être déchiffrés à partir d'une analyse en profondeur du contexte syntaxique (le cotexte) et sémantique. À titre d'exemple, prenons le mot italien *indagini* (« enquête, étude, investigation ») dans la phrase suivante :

i risultati di alcune indagini commissionate dal governo indicano che molti bambini non possiedono le nozioni più elementari di matematica o di lingua inglese e che il livello medio di apprendimento è comunque drasticamente basso.

La ricerca si riferisce a bambini di sette anni [...].

Au fur et à mesure des relectures successives, les apprenants ont pu comprendre que ce *mot-machin* (EuRom4, 1997), c'est-à-dire opaque/non décryptable, était en relation à un ensemble de données indiquant que les enfants italiens souffraient de connaissances faibles dans les mathématiques et dans la langue anglaise ; grâce également à la transparence italien/français du mot (*la*) *ricerca* (« (la) recherche »), présent dans la phrase suivante, les apprenants ont su inférer, à juste titre, que le mot *indagini* était probablement un synonyme de *ricerca*.

En revanche, dans cette expérience, nous n'avons pas relevé des inférences entre les dialectes arabes proches ou éloignés.

5.2. La réalisation des tâches dans l'espace Forum de la plateforme Galanet

Dans leurs interactions par forum, les étudiants ont choisi plusieurs thèmes de discussion. Certains apprenants se sont impliqués sérieusement dans leurs échanges asynchrones. Généralement, les sujets ont respecté le contrat d'utilisation des langues : parfois, ils ont posté des messages dans deux langues différentes, en particulier en français et en espagnol. L'espagnol était notamment la langue sélectionnée lorsqu'il fallait répondre à des messages eux-mêmes rédigés en espagnol.

Néanmoins, des apprenants se sont montrés beaucoup moins collaboratifs en affichant leur propre démotivation dans l'implication dans la tâche à réaliser. Souvent, leurs messages n'étaient pas tout à fait pertinents par rapport autant au sujet de conversation, qu'aux messages postés tout au long du débat collectif. Par exemple, nous avons relevé des phrases isolées comme « *oui, je suis d'accord avec toi* ». Cette typologie de messages démarquerait la volonté de l'étudiant d'accomplir tout simplement la tâche recommandée en vue de l'évaluation finale de la part du formateur. Par ailleurs, nous avons remarqué que ces apprenants ont souvent rempli le formulaire sur papier de manière succincte : les observations de ces étudiants autour des faits positifs ou négatifs

des échanges asynchrones, thème par thème, résultaient souvent des copier/coller d'un thème à l'autre. Au final, il nous semble que ces observations étaient souvent confuses et non pertinentes vis-à-vis du thème abordé. Nous pouvons expliquer cette prédisposition moins rassurante au travail par le fait que nous n'avions pas prévu une tâche-objectif finale très importante dans le cadre du dispositif de formation *Galanet* et qui pouvait motiver l'investissement personnel dans ce travail collaboratif à distance : la rédaction d'un dossier de presse de fin d'expérience. Si nous avons opté pour l'exclusion du dossier de presse parmi les tâches à réaliser, c'est que, comme nous l'avons expliqué auparavant, les étudiants étaient déjà surchargés d'activités pédagogiques en présence et à distance, et cela en si peu de temps de formation à disposition. Au final, nous n'avons pas voulu surcharger ultérieurement les tâches à accomplir.

6. Conclusion

Notre travail nous encourage à approfondir et à multiplier les expériences pédagogiques autour de l'IC.

Il nous semble ainsi souhaitable que les approches plurielles soient élargies à d'autres langues romanes et sémitiques, mais aussi à d'autres pays arabophones. Nous pourrions envisager la mise en place de dispositifs hybrides (télécollaborations) autour de l'IC entre, d'un côté les dialectes arabes éloignés (Moyen Orient/Afrique du Nord), de l'autre entre l'arabe standard et l'hébreu. Ce qui implique l'ouverture vers d'autres universités (Faculté des langues et des Cultures Etrangères, Département d'études hébraïques et juives de Strasbourg. Ou encore Paris IV).

Références bibliographiques

- Blanche-Benveniste, C. (Éd.), (1997). *EuRom 4 : méthode d'enseignement simultanée des langues romanes*. Université de Lisbonne, Université de Salamanque, Université de Rome 3, Université de Provence. Edizioni La nuova Italia.
- Bruillard, E., Clouet, N., & Fouénard, S., (2006). Contribution à l'analyse de forums de discussion : éléments de méthodologie et résultats. In : G. L., Baron & E., Bruillard (Éd.), *Technologies de communication et formation des enseignants* (pp. 181-197). Paris : Institut National de Recherches Pédagogiques.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Recherches en didactique des langues – L'Alsace au cœur du plurilinguisme*, Les Cahiers de l'Acedle, volume 5, n° 1, http://acedle.org/IMG/pdf/Candelier_Cah5-1.pdf.
- Castagne, E. (2002). Comment accéder à l'intercompréhension européenne : quelques pistes inspirées de l'expérience EUROM4. In : Müller-Lancé, J., Riehl, C. M. (Éd.), *Ein Kopf – viele Sprachen : Koexistenz, Interaktion und Vermittlung / Une tête–plusieurs langues : coexistence, interaction et enseignement* (pp. 99-107). Aachen : Editiones EuroCom, Vol. 9, Shaker Verlag.
- Charlier, B. et al. (2006). Apprendre en présence et à distance : Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs* (2006), n°4, Vol. 4, pp. 469-496.
- Cuq, J. P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris : Didier/Hatier.
- Dabène, L. (Éd.), (2003). *Galatea italien : entraînement à la compréhension des langues romanes [Ressources électroniques]*. Université Stendhal Grenoble 3, Lidilem. Chambéry : Génération 5.
- Degache, C. (2009). *Nouvelles perspectives pour l'intercompréhension (Afrique de l'Ouest et Caraïbe) et évolutions du concept*. In Araújo e Sá, M. H., Hidalgo Downing, R., Melo-Pfeifer, S., Séré, A. & Vela Delfa, C. (Éd.). *A intercompreensão em línguas românicas: conceitos, práticas, formação* (pp. 81–102). Aveiro : Oficina Digital. http://galanet.eu/publication/fichiers/Araujo_e_Sa_et_al_Ed_2009.pdf.
- Degache, C., Masperi, M. (1998). La communication plurilingue en toile de fond de l'entraînement à la compréhension des langues romanes. In : Billiez, J. (Éd.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, hommage à Louise Dabène* (pp. 361-376). Grenoble : Lidilem- Université Stendhal, www.u-grenoble3.fr/galatea/dcmm1998.htm,

www.galanet.eu/publication/fichiers/dc-mm1998.pdf.

Depover, C., Quintin, J.-J., Strebelle, A. (2013). Le Web 2.0, rupture ou continuité dans les usages pédagogiques du web ? Éducation et francophonie. In : *TIC et éducation : avantages, défis et perspectives futures*, volume XLI :1, printemps 2013 (pp. 173-191). Publication en ligne : http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-41-1-173_DEPOVER.pdf.

Depover, C., De Lievre, B., Temperman, Emperman, G., (2006). Points de vue sur les échanges électroniques et leurs usages en formation à distance. *Revue STICEF*, Vol. 13.

Depover, C. et al. (2004). D'un modèle présentiel vers un modèle hybride : Étapes et stratégies à mettre en œuvre dans le cadre d'une formation destinée à des fonctionnaires locaux. *Distances et savoirs* (2004), n°1, Vol. 2 (pp. 39-52).

Le Ny, J.F., (2005). *Comment l'esprit produit du sens*. Paris : Éd. Odile Jacob.

Maspero, M. (1998). Regards sur la proximité typologique dans la perspective d'une approche contrastive rénovée. In : Maspero, M., *Étude exploratoire des conditions d'autonomisation de lecteurs francophones débutants en italien* (pp. 176-196), Thèse de Doctorat Université Grenoble III. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, chapitre 2.

Montagne-Macaire, D. (2008). D'une didactique des langues à une didactique des plurilinguismes ? Réflexions pour la recherche. *Les Cahiers de l'Acedle*, Vol. 5, n° 1, 2008. Recherches en didactique des langues – L'Alsace au cœur du plurilinguisme. Publication en ligne : <http://acedle.org>.

Lewis, M. P. (Éd.), (2009). *Ethnologue : Languages of the world, Sixteenth edition*. Dallas, Texas: SIL International, <http://www.ethnologue.com>.

Ó Laoire, M., Singleton, D. (2006). Psychotypologie et facteur L2 dans l'influence translexicale. Une analyse de l'influence de l'anglais et de l'irlandais sur le français L3 de l'apprenant. In : Rast, R., Trévisol, P. (Éd.), *L'acquisition d'une langue 3, Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (AILE)*, n. 24, (pp. 101-117). Paris : Encrages.

Ollivier, C., Strasser, M., (2013). *Interkomprehension in Theorie und Praxis*. Wien : Praesens Verlag, (pp. 42-44).

Intercompreensão e interculturalidade: entre discursos competentes e outras falas

Regina DA SILVA
Universit  de Campinas
reginacsunicamp@gmail.com

RESUMO

Nos últimos vinte anos, a Intercompreensão (IC) se consolidou como uma importante área de pesquisa, contribuindo de forma significativa para uma mudana de paradigma no  mbito do ensino de línguas. O desafio continua sendo o de conceber recursos e cenários que possam ampliar a formao para a interculturalidade; apesar do consenso sobre a sua importância, esse tema recebe na prática, uma abordagem ainda periférica e marginal, com caráter muitas vezes estritamente “motivacional” na aprendizagem de línguas. Nossa hipótese é de que a partir do enfoque intercultural, possam ser tratadas amplamente questões linguísticas, mas que o percurso inverso – a partir da língua ou de uma abordagem apenas linguístico textual baseada em uma correspond ncia sim trica entre as línguas - dificilmente se consiga tratar quest es relativas   interculturalidade.

RIASSUNTO

Intercomprensione e interculturalit : tra discorso competente e altri discorsi

Negli ultimi vent'anni, l'Intercomprensione (IC) si   affermata come un settore importante della ricerca linguistica, contribuendo in modo significativo a un cambiamento di paradigma nel contesto dell'insegnamento delle lingue. Proporre scenari e materiali che possano ampliare la formazione interculturale rimane tuttavia, ancora oggi, una grande sfida per l'IC. Nonostante il riconoscimento della sua importanza, questo argomento vive, nella pratica, un approccio ancora periferico e marginale, nonch  “motivazionale” nell'apprendimento delle lingue. La nostra ipotesi   che a partire dall'approccio interculturale si possano affrontare ampiamente le questioni linguistiche, ma che difficilmente con il percorso inverso – dalla lingua o da un approccio unicamente linguistico-testuale basato su una corrispondenza simmetrica tra le lingue – si riescano a trattare le questioni che riguardano l'interculturalit .

PALAVRAS CHAVE: Intercompreens o, interculturalidade, ideologia, política linguística, cinema.

PAROLE CHIAVE: Intercomprensione, interculturalité, ideologia, política linguistica, cinema.

1. Introduo

Ao longo dos últimos vinte anos, a Intercompreensão (IC) se consolidou como uma importante área de pesquisa, contribuindo significativamente para uma mudana de paradigma no  mbito do ensino de línguas. Os vários manuais e suportes didáticos que foram produzidos reportam concepes de língua, linguagem, cultura e também ideologias, sobre as quais se fundamentam; de um lado, esses materiais documentam uma visão de mundo, e ao mesmo tempo, são uma “resposta” a uma determinada política linguística de uma certa época.

Os pressupostos e objetivos explicitados em alguns dos materiais para IC revelam uma posio didática corajosa, ousada, que rompe com um modelo de aprendizagem por muito tempo pautado por um ideal totalizante de proficiência, tão impossível quanto ingênuo, que pretende o desenvolvimento simultâneo das quatro habilidades e o desempenho de um falante nativo ideal; diferentemente, o objetivo geral das propostas e materiais de trabalho para a prática da IC é uma espécie de proficiência pragmática: desenvolver certas habilidades para certos fins. Uma ideia, no fundo, bem simples, como costumam ser as boas ideias.

A aquisição *parcial e imperfeita* de certas *habilidades* para certos fins parece representar uma espécie de revolução copernicana na didática das línguas estrangeiras, que também traz no seu interior uma oportunidade para se aprofundar a reflexão sobre a aprendizagem em contextos assumidamente plurilíngues, como o europeu, mas também em contextos nos quais a diversidade linguística é “invisível” ou ocupa um lugar marginal, como é o caso do Brasil, onde o senso comum persiste alimentando uma certa identidade nacional a partir da imagem de um país monolíngue, embora em seu território sejam faladas e reconhecidas pelo Estado 210 línguas, muitas delas, ensinadas em escolas públicas.

O desafio continua sendo o de conceber recursos e cenários que possam ampliar a formação para a interculturalidade; ainda que pesem as muitas afirmações sobre sua importância no ensino de línguas, esse tema, muitas vezes incômodo, tem tido, na prática, uma abordagem ainda periférica senão marginal, com caráter muitas vezes estritamente “motivacional” na aprendizagem de línguas.

Nossa hipótese é de que pelo enfoque intercultural, possam ser tratadas amplamente questões linguísticas, mas que o percurso inverso – partir do enfoque linguístico ou linguístico-textual, pautado em estratégias como ordenar, hierarquizar conteúdos linguísticos com base em uma correspondência simétrica entre as línguas – se trilhe um caminho menos provável para o estudo da interculturalidade

No intuito de corroborar essas percepções, pretendemos primeiramente analisar três manuais de IC com suporte em livro e CD usados em contexto universitário europeu e latino-americano – Interlat Eurom 5, e InterRom⁴⁹ – com a finalidade de 1) compreender alguns dos pressupostos que orientam as concepções de língua, linguagem, e fundamentos políticos e ideológicos a eles subjacentes, e 2) avaliar os recursos por eles oferecidos que contemplem (ou não) os desafios que as relações e os conflitos interculturais nos colocam.

Em seguida, faremos uma sugestão de abordagem da IC do ponto de vista intercultural a partir do cinema em quatro línguas (pt, fr, es, it). O objetivo é propor a utilização do cinema como um *meio* de aprendizagem transversal para inúmeros conteúdos: linguísticos (verbais e não verbais), históricos, políticos, ideológicos, artísticos e metalinguísticos.

2. A IC é filha do seu tempo...

Analisando a alteração das correlações de força entre as línguas no estágio atual da globalização, Ortiz (2006) afirma que as políticas linguísticas de incentivo ao multilinguismo na atual fase do capitalismo, e a preservação da diversidade cultural e linguística são imperativos para a própria manutenção da ordem mundial em sua fase transnacional. Equivale dizer, como aponta Oliveira (2010) que em cada estágio do capitalismo, constitui-se uma certa política linguística.

No prefácio de Eurom5, de Raffaele Simone, encontramos marcas deste contexto macroscópico no qual estamos inseridos:

L' idea di Claire Blanche-Benveniste stava anche a un altro proposito, che non credo sia stato mai chiaramente annunciato: ridare slancio e solidità all'Europa delle lingue romanze, all'unificante eredità latina, nel momento in cui nuove egemonie linguistiche (in aggiunta a quella dell'inglese) si andavano definendo per il Continente. (Premessa xviii).

3. Questões de fundo

⁴⁹ Interlat foi editado pela Universidade de Playa Ancha, Valparaíso; Chile; Eurom 5 foi coeditado pelas universidades de Roma 3 e Barcelona, DGLFLF e OIF; e InterRom pela Universidade Nacional de Córdoba, Argentina.

A partir do trabalho com a IC se abre uma perspectiva de reflexão sobre o papel das línguas em relação à geopolítica e as ideologias que engendram novas políticas linguísticas para atender às demandas do Mercado.

Estamos imersos em um contexto político e ideológico que determina nossas ações e este é um fato não um julgamento: há algumas décadas o ensino de línguas, como de resto praticamente a maioria da produção acadêmica e científica, como afirma Ordine (2013), filósofo italiano no seu “L’utilità dell’ inutile”, está voltada às necessidades do mercado:

spogliati di loro panni abituali di docenti e forzati a indossare quelli di manager, (rettori e presidi) sono costretti a fare quadrare i conti nel tentativo di rendere competitive le imprese che governano. Anche i professori si trasformano sempre più in modesti burocrati al servizio della gestione commerciale delle aziende universitarie. (Ordine, 2013).

A educação tem se pautado fundamentalmente pelos parâmetros de mercado: competência, eficiência, habilidade, produtividade, rendimento, rentabilidade, rapidez. Muitos desses são termos usados também na didática de línguas, caracterizando um modelo de educação *bancária*, para usar uma conhecida expressão cunhada por Paulo Freire (Freire, 2010).

Segundo uma orientação hegemonicamente para o atendimento das demandas do Grande Mercado, formam-se os mercados contíguos, dentre eles, os mercados acadêmicos que sustentam as políticas linguísticas.

Estamos transitando pelo campo minado da ideologia, esta “água” que nos envolve sem que muitas vezes percebamos que se trata de água...como sugere a simpática anedota de David Foster Wallace, escritor americano morto precocemente, reportada por Ordine (2013).

Dois peixinhos estão nadando juntos e cruzam com um peixe mais velho, nadando em sentido contrário. Ele os cumprimenta e diz:

- Bom dia, meninos. Como está a água?

Os dois peixinhos nadam mais um pouco, até que um deles olha para o outro e pergunta:

- Água? Que diabo é isso?

A ideologia se tornou um termo conotado negativamente em muitas áreas, como se fosse um conceito datado, pertencente a uma era muito distante, quando dinossauros e marxistas viviam sobre a terra. Mesmo não sendo, acho, uma espécie remanescente de dinossauro, nem marxista reconheço a necessidade de entender um pouco mais essa substância líquida inodora e incolor que nos envolve a todos: a ideologia neoliberal. A eficiência do discurso neoliberal é tornar imperceptível a água na qual estamos imersos; sequer temos noção de que se trata de água...

Segundo Chauí (1981):

O discurso ideológico é aquele que pretende coincidir com as coisas, anular a diferença entre o pensar, o dizer e o ser e, destarte, engendrar uma lógica da identificação que unifique pensamento, linguagem e realidade para, através dessa lógica, obter a identificação de todos os sujeitos sociais com uma imagem particular universalizada (...) Universalizando o particular pelo apagamento das diferenças e contradições, a ideologia ganha coerência e força porque é um discurso lacunar que não pode ser preenchido. (...) a ideologia é aquele discurso no qual os termos ausentes garantem a suposta veracidade daquilo que está explicitamente afirmado.

Reconheço a necessidade de entender como essa ideologia e seu *discurso competente* afetam a produção do conhecimento no estudo das línguas e culturas.

O *discurso competente* é (...) aquele no qual a linguagem sofre uma restrição que poderia ser assim resumida: não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância (...) os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir, no qual os lugares e as circunstâncias já foram predeterminados para que seja permitido falar e ouvir e, (...) no qual o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones da esfera da sua própria competência

Um antídoto contra o *discurso competente*, totalizante e universalizante que alimenta o pensamento hegemônico é a arte porque ela fala de culturas, e mostra a diversidade; a arte nos permite duvidar... Tomamos aqui o cinema como exemplo dessa função de mostrar “o outro lado”, a diversidade, as dissonâncias que o discurso competente visa escamotear. A propósito de questões europeias, “Um filme Falado” (2005), do diretor português Manoel de Oliveira foi um profético contraponto ao mito da nova Europa, cujo projeto de unidade fundado na ideologia do mercado, não tem sido capaz de conter as contradições e as hegemonias internas. A trama do filme se desenvolve ao longo de uma viagem de cruzeiro da qual participa um grupo plurilíngue que representaria importantes línguas europeias. Durante o percurso, cada um dos personagens principais pode se expressar na própria língua e é tranquilamente compreendido pelos demais sem a necessidade de tradução ou de recorrer a um idioma intermediário. Irene Papas, Stefania Sandrelli, Catherine Deneuve, John Malkovich (que representa o comandante do navio e fala inglês), Leonor Silveira e Filipa de Almeida representam “a si próprios”, como ícones de suas respectivas culturas e línguas (grego, italiano, francês, inglês, português). O filme é uma evidente alegoria da formação da UE. O plurilinguismo não se apresenta como a reversão do mito babilônico, mas o fato de todos se entenderem mutuamente cada um falando no seu próprio idioma, não foi suficiente para evitar um fim trágico. A metáfora final é explosiva e põe em cheque um modelo talvez tão ingênuo quanto ambicioso: o da unidade na diversidade, em um contexto onde estão em jogo muitos interesses. O ambiente ingênuo de diálogo simétrico, sem dissonâncias, proposto pelo filme não é suficiente para superar antagonismos, pois o diálogo real entre as diferentes culturas é “sempre competitivo, tenso e difícil” (Maher, 2007).

O otimismo dos personagens do filme quanto à possibilidade de se compreender mutuamente é explicitado nesta afirmação:

Os portugueses viajaram todo o mundo, os gregos também percorreram o mediterrâneo e o oriente; 40% dos nossos idiomas tem uma raiz grega: quilômetro, telefone, utopia, metáfora filosofia. Nesta mesma mesa todos falam suas próprias línguas e que nós vimos de países onde se falam línguas diferentes.

O otimismo é contraposto de forma irônica pelo capitão inglês:

Começo a pensar que vocês três vão ser capazes de reconstruir uma nova e harmoniosa Torre de Babel na qual falaremos a mesma língua e poderemos viver eternamente sob a sombra da árvore do Bem.

O discurso competente e homogêneo pretende escamotear que sempre haverá *alguns mais iguais que outros; um movimento contra-hegemônico não está a salvo de que em seu interior se formem novas hegemonias às quais se opõem contra-hegemonias, que também se convertem, em um segundo momento, em novas hegemonias e assim por diante ad infinitum*. A grande arena onde essas forças se digladiam é a língua e a cultura.

Balboni (em 2005) destacava o que, na sua opinião, era um importante desafio *ainda* a ser encarado pela IC. “Si tratta di decidere se la dimensione culturale è fondamentale

all'Intercomprensione o se è solo accessoria, per cui può essere trascurata senza impedire l'intercomprensione efficace”.

Acredito que a dimensão cultural jamais deveria ser tratada como acessória ou negligenciada por nenhuma área do conhecimento, muito menos pela IC, mas não apenas para torná-la mais *eficaz*. Simplesmente porque as dimensões cultural e ideológica permeiam todas as ações humanas; cultura e ideologia são temas transversais ao estudo de qualquer objeto. Ambas estão presentes e são determinantes não apenas nas situações geradoras de conflito, impasses, mal-entendidos entre sujeitos de vivências e contextos distintos, mas todo o tempo e em qualquer ocasião. Não se trataria, portanto, de “incluir” a interculturalidade como um apêndice, um item anexo, um capítulo extra do manual; como talvez se possa fazer com as conjunções ou os tempos verbais.

Uma “gramática das relações interculturais” que contenha a descrição de situações “típicas”; uma gramática baseada em componentes “gerais e universais” de cada cultura parece uma ideia atraente, pois apresenta uma perspectiva – ainda que ilusória e ingênua – de organizar o intolerável caos das relações de fato entre pessoas de lugares e línguas diferentes. Mas mais que tudo, uma iniciativa dessa natureza nos coloca de saída diante de um dilema ético: quais “variantes” e aspectos seriam tomados como paradigmáticos e representativos de cada cultura?

Mas queremos uma “gramática da interculturalidade” que sirva ao âmbito dos negócios, baseada em modelos “de sucesso”, extraídos de grandes centros urbanos? Uma “gramática intercultural” que reproduz o que se fez e ainda se faz em muitos casos no ensino das gramáticas das línguas? Ou seja: tomar um corpus representativo de uma classe ou segmento social e mostrá-lo como um conjunto de regras universais?

4. Ideologia e interculturalidade em alguns manuais de IC

Alguns suportes didáticos na área da IC mostram uma busca persistente das semelhanças e simetrias entre nossas línguas, de elos que reafirmem o parentesco e, na medida do possível, minimizem as diferenças, como demonstram os já amplamente conhecidos e utilizados: InterRom, Interlat e Eurom5

A partir da análise desses materiais, podemos fazer algumas inferências quanto: 1) ao contexto de política linguística no qual foram criados 2) à concepção de língua e linguagem que os norteie 3) à concepção de cultura que transmitem, ainda que cultura e interculturalidade não sejam temas propostos claramente por eles.

Grosso modo, os textos que compõem Interlat e Eurom5 são todos “autênticos”, artigos de jornais e semanários, extraídos da imprensa e versam sobre temas da atualidade de então. InterRom apresenta uma diversificação de gêneros textuais incluindo textos informativos e literários. Os três têm em comum o fato de terem eleito um corpus extraído das variantes padrão “norma culta” nas 4 ou 5 línguas. Essa escolha aponta para os dois pressupostos:

1. O privilégio da recepção sobre a produção;
2. A primazia da escrita sobre a oralidade, que tem, nos três manuais, uma função complementar.

Essas escolhas mostram um certo recorte que revela uma concepção de língua e legitima um padrão a ser ensinado.

4.1. Eurom 5

Encontramos também nas apresentações dos respectivos manuais indícios do contexto de política linguística. Raffaele Simone, na apresentação de Eurom5, explicita o forte componente político motivador da elaboração de recursos que destacavam a raiz/base comum latina.

Sobre as questões interculturais, poderia inferir-se, pela menção feita na apresentação de Eurom5, que é partir da leitura e da análise dos textos que irão emergir as questões ligadas ao discurso e aos contextos culturais nos quais esses textos foram lidos e nos quais serão lidos e estudados; o tema do contexto cultural é mencionado tangencialmente e deixado em aberto, sujeito à abordagem que o material terá no cotidiano da sala de aula, como parece ser esclarecido neste trecho:

Do ponto de vista das competências linguísticas, a Intercompreensão parte do aproveitamento da proximidade linguística. Para compreender um texto de uma língua, os aprendentes que pertencem ao mesmo grupo linguístico dispõem de inúmeros elementos (lexicais, fonológicos, morfológicos, sintáticos) aos quais se juntam os indícios discursivos, textuais ou culturais ligados a uma determinada comunidade linguístico-cultural. (p.2).

4.2. Interlat

Na apresentação de Interlat são explicitados os seguintes pressupostos: “a Intercompreensão entre idiomas de uma mesma família linguística é uma alternativa que se oferece para favorecer o desenvolvimento de comunidades e pessoas que desejem ter uma participação ativa e bem-sucedida na atual sociedade global das comunicações”; nesse trecho se percebe a orientação para o contexto macro-econômico e social.

Na sequência, diz-se que cada lição “apresenta um texto que possui um tema, culturalmente significativo (...) Para conseguir decifrar os códigos do texto o usuário tem à sua disposição ajudas lexicais, morfológicas, sintáticas e eventualmente, enciclopédicas.”(p.9).

Não são explicitados o que seriam temas “culturalmente significativos”. Quanto às fontes dos textos é mencionado o seguinte: “Trata-se de artigos de jornais, de semanários e de internet”. Diz-se também que o “valor agregado dessa opção (de se estudar 3 línguas simultaneamente a partir dos textos) é conhecer melhor o outro e a si mesmo. Interlat conta com um espaço para definições de “conteúdo” cultural: “No interior de cada lição e apenas quando esta assim o requer, estão indicados dentro do item Enciclopédia, termos culturais ou culturemas”.

Culturemas são verbetes que “traduzem” determinados aspectos que os autores julgaram não claros para os estudantes. Cultura neste caso é entendida como conjunto de informações gerais sobre certos temas.

Entretanto, observando outros elementos do manual, podemos inferir outras concepções de cultura e também de língua. Por exemplo as imagens. As três imagens que introduzem cada sequência de atividades comunicam um ponto de vista sobre cada língua/cultura, associada aqui a um certo ambiente geográfico: torre Eiffel, o Cristo Redentor, e as Caravelas; os três são ícones fortes que reiteram imagens unívocas (o Brasil é o Rio de Janeiro); etnocêntrica e eurocêntrica: o francês é o da França e o de Paris; as Caravelas da imagem que introduz as lições de espanhol é um ‘lembrete’ para os que têm memória fraca: “o” espanhol falado na América é aquele trazido na invasão do continente.

Curiosamente, analisando as fontes de Interlat, observamos que os textos da parte de espanhol não são extraídos de jornais espanhóis -como talvez pudesse se esperar a partir da imagem das Caravelas. São apenas duas as fontes: el Mercurio (3textos) e la Tercera (12 textos), que são dois

jornais de grande circulação do Chile. Marcelo Castillo⁵⁰, jornalista que em 30 anos de trabalho, atuou em jornais de todas as tendências políticas (de extrema esquerda à extrema direita), e atualmente é presidente del Colegio de Periodistas de Chile para o jornal argentino, o Página/12, pode auxiliar-nos a compreender a posição desses dois jornais no contexto da imprensa chilena e latino-americana.

5. Cómo se compone hoy la prensa en Chile?

– Tiene una abrumadora presencia de centroderecha y de derecha en los diarios de circulación nacional que están en poder de dos grupos empresariales (Copesa – propietario de “La Tercera”, e estava Sebastian Piñera de centro-direita). El Mercurio) que se identifican con el actual gobierno (a entrevista é de 2011, no governo do Chile

–¿Hay algún medio de centroizquierda que contrarreste a Copesa (diario La Tercera) y El Mercurio?

(...) No hay medios de centroizquierda o de izquierda realmente poderosos, con alta audiencia. Sencillamente, ninguno tiene recursos para considerarse dentro de la industria mediática. (...) si se estudian cifras totales de visitantes únicos, (...) los ganadores son por lejos El Mercurio y “La Tercera”

5.1. InterRom

O que se diz na apresentação:

la globalización en el siglo ^{xxi}, por un lado crea la necesidad de locutores plurilingües y, por otro, amenaza de muerte a los llamados ecosistemas culturales, esto es las lenguas de las comunidades que no son ni los actores fundamentales, ni los principales beneficiarios de esa globalización (...).

De fato, InterRom não aborda diretamente o tema da interculturalidade, mas apresenta pelo enfoque contrastivo uma série de textos de gêneros variados, em sua maioria, expositivos descritivos, mas também vários literários. Apresenta imagens e tenta manter as marcas do formato do suporte no qual os textos foram veiculados. O material permite a recuperação do quadro enunciativo no qual os textos se constituíram. As atividades propostas apresentam estratégias ascendentes e descendentes de leitura.

Nos três manuais, no entanto, ao se descrever o funcionamento das línguas a partir de um determinado corpus, não se esclarece o fato de que determinada modalidade/variante não é a única. Trata-se “o francês”, “o português” etc, como se as línguas fossem entidades monolíticas e homogêneas. Entende-se que esta é uma estratégia para simplificar e aparar as arestas, visando a aproximação das línguas. De todo modo, essa estratégia tem seu preço: apagar as diferenças que existem dentro das línguas e das culturas. Essa escolha não é explicitada ao aprendiz como uma opção obrigada, pela finalidade a que os métodos se propõem, conforme a qual, é preciso sacrificar as variações existentes nessas línguas a favor de um ideal de aproximação e união. O aprendiz tem assim uma representação das línguas estrangeiras como um conjunto homogêneo, estável de códigos e regras que paira acima das intempéries das condições de enunciação, como algo absoluto, fora das culturas que a produziram.

⁵⁰ <http://www.pagina12.com.ar/diario/elmundo/4-177028-2011-09-18.html>.

Seria esse o modelo a ser “exportado” para a constituição de uma gramática descritiva/normativa para o “bom desempenho” e a “eficácia” nas relações interculturais românicas? Essa questão é um dilema ético.

As gramáticas das línguas são normalmente uma *descrição* de determinados corpus extraídos de determinadas variantes que são expressão de segmentos sociais de prestígio; as regras de funcionamento dessas variantes passam a se constituir como “norma” geral de um padrão a ser seguido pelas classes subalternas.

Que tipo de “gramática” implícita da interculturalidade já estamos praticando e que gramática da interculturalidade pretendemos explicitar?

A escolha do material implica um certo recorte, que embora possa ser involuntário, nunca é neutro. Essa escolha, involuntária ou não, consciente ou não, tem implicações na formação cultural, política, ideológica e humana das pessoas. Escolher é julgar. A questão ética que se coloca é: o compromisso de explicitar os critérios das escolhas. Por que esse e não aquele texto? Por que esse formato e não outro? Esse gênero e não aquele? Essa imagem e não outra? Ou por que não usar imagens? Ou

por que abolir as marcas do suporte onde os textos foram veiculados? O *discurso competente* pretende obter uma identificação de línguas e culturas com uma imagem particular que é apresentada como universal, minimizando ou tornando invisível a relação de alteridade; o discurso competente serve à domesticação do Outro. Da escolha do material emerge o Outro que queremos mostrar ou esconder. Essa escolha nunca é neutra, ainda que possa ser não consciente. Na escolha do material estão impressas marcas culturais, ideológicas e políticas. Nela, a interculturalidade já está sendo tratada, só que de forma velada, *invisível*. Formar leitores em qualquer língua implica também desmontar a mecânica do discurso competente que envolve a escolha dos textos, imagens e mensagens que julgamos válidos.

6. Um desafio: como aproximar-se do Outro em uma vivência intercultural não atrelada ao discurso competente?

O que sugiro aqui parte de uma ideia simples, talvez nada original: ensinar para e pela interculturalidade através da experiência de alteridade que o cinema proporciona ao associar narrativa, imagem, linguagens e tipologias textuais distintas, entre outros elementos para se trabalhar e pensar as culturas.

A proposta para se trabalhar com cinema na sala de aula de IC com vistas a uma formação para e pela interculturalidade consiste em apresentar narrativas sobre vidas particularizadas, não universalizadas por um discurso competente. O cinema possui uma dimensão “glocal”. A partir dele, como de uma janela aberta, vemos uma parte, um recorte do mundo por onde peregrina a condição humana; mas essa janela se encontra apoiada em um lugar único, e sustenta um ponto de vista único em relação a esse mundo. Nesse sentido, a janela também aponta para uma dimensão particular exterior, mas também interior como nesta imagem:



Sophia Loren: *Una giornata particolare*, Ettore Scola

A mulher sentada em “seu” espaço, a cozinha, onde todos os objetos permitem inferir, recriar a sua vida doméstica, íntima; e da janela se vê o externo, outras janelas que se confrontam.

O cinema é um recurso *primitivo* que permite olhar para o Outro e para si, estar de frente para o Outro e quem sabe, vê-lo e ver-se refletido nele. Pasolini (1975) afirma que a mais poderosa pedagogia é a da imagem que plasma o sujeito e transmite valores intraduzíveis. “La prima lezione me l’ha data una tenda bianca”, diz o poeta e diretor italiano, lembrando a imagem mais antiga, a primeira, de uma cortina branca, que metonimicamente lhe remete ao lugar geográfico, cultural e social onde nasceu e cresceu e que o formou: uma família pequeno burguesa de Bolonha, onde tudo se apresentava em uma perfeita ordem. Objetos e imagens comunicam o mundo, são signos linguísticos essencialmente pedagógicos. Para Pasolini, as palavras se sobrepõem àquilo que já foi ensinado anteriormente pelos objetos, por imagens, por ações e gestos: *l’educazione si fa con l’essere e non con il parlare*. A cultura é assimilada, aprendida pelos sentidos...

No cinema vemos transitar as particularidades de todos e de cada um, em sua experiência única e irrepetível. As narrativas e os narradores, que contrariamente ao prognóstico pessimista de Walter Benjamin (1987), não morreram; narrativas de todo gênero e formato continuam fascinando e encantando talvez porque a busca do Outro e de si seja uma necessidade da espécie. O diálogo intercultural é uma práxis e como tal não poderia ser normatizado dentro de um cânone fixo e estático. As relações interculturais são espaços de risco, incertezas porque o encontro com o Outro é surpreendente. O cinema como de resto toda Arte, é um antídoto contra a ideologia que pretende reafirmar universalidades, correspondências e simetrias constantes.

Talvez um princípio para formar e nos formar para as relações interculturais seja mostrar situações em que os peixes possam perceber a água onde nadam.

Bibliografia

- Balboni, P. (2005). L'Intercomprensione tra lingue romanze: un problema di politica linguistica. In Benucci, A. *Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione*. Turim: Utet.
- Benjamin, W. (1987). O narrador. In *Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense.
- Chauí, M. (1981). Cultura e Democracia — o Discurso Componente e Outras Fala — Marilena Chaui. São Paulo: Moderna.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Maher, M. T. (2007). Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In Marina do Couto Cavalcanti et Stella Maris Bortoni-Ricardo (edd.), *Transculturalidade, linguagem e educação*, Campinas, Mercado das Letras, 67–96.
- Oliveira, G. M. (2010). O lugar das línguas: a América do Sul e os mercados linguísticos da Nova Economia. *Synergies Brésil*, nº spécial 1.
- Ordine, N. (2013). *L'utilità dell'inutile. Manifesto*. Milão: Bompiani.
- Ortiz, R. (2008). A diversidade dos sotaques. O inglês e as Ciências Sociais. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Pasolini, P. P. (2015). *Lettere Luterane*. Milão: Garzanti.

Vers une lecture multilingue et interculturelle de la presse en ligne

Présentation d'un scénario d'atelier d'écriture de revues de presse multilingues auprès d'apprentis journalistes italiens⁵¹

Caroline VENAILLE

Università di Sassari, Universitat de Barcelona
cvenaille@gmail.com

RÉSUMÉ

Ce travail s'inscrit dans la lignée des travaux sur l'intercompréhension professionnelle contextualisée (Intermar, Cinco, ect.) et sur l'intercompréhension intégrée à visée informationnelle (ICE, Euromania). Partant du constat que l'architecture du Web encourage de plus en plus le repli identitaire, nous proposons une exploration de l'espace numérique à travers les langues et les cultures. Alternative à la traduction et à la sélection algorithmique, l'intercompréhension y permet l'accès à une information contrastée. Nous en développons ici une approche destinée aux « lecteurs numériques », et plus spécifiquement aux médiateurs de l'information, les journalistes web, perçus comme « apprenants-utilisateurs immédiats » (Capucho, 2012 : 8). Pour les besoins de cet article, nous présenterons une formation réalisée auprès d'étudiants en journalisme à l'université de Sassari (Italie). L'analyse de cet atelier permettra d'expérimenter la portée informationnelle de l'inter-compréhension et d'en apporter limites et perspectives.

RESUMEN

Hacia una lectura multilingüe e intercultural de la prensa digital

Este trabajo se inscribe en la línea de los estudios sobre la intercomprensión profesional contextualizada (Intermar, Cinco, ect.) y la intercomprensión integrada con intención informacional (ICE, Euromania). Constatando una arquitectura de la Web que fomenta cada vez más el repliegue identitario, proponemos explorar el espacio digital a través de los idiomas y las culturas. Alternativa a la traducción y a la selección algorítmica, la intercomprensión facilita el acceso a una información contrastada. Desarrollaremos un acercamiento destinado a los « lectores digitales » y más bien a los mediadores de la información, es decir, los periodistas digitales entendidos como « alumnos-usuarios inmediatos » (Capucho, 2012 : 8). Para atender las necesidades de este artículo presentaremos una formación realizada con estudiantes de periodismo en la universidad de Sassari (Italia). El análisis del taller nos llevará a experimentar el alcance informacional de la intercomprensión y a determinar sus límites y perspectivas.

MOTS-CLÉS : Information, médias, intercompréhension, lecteurs numériques.

PALABRAS CLAVES: Información, media, intercomprensión, lectores digitales.

1. Introduction

Dans la lignée des projets s'attachant à faire sortir l'intercompréhension du cadre de la didactique des langues (Frapar, Intermar, Cinco, ...) ⁵², cette communication présente le sous-corpus d'un travail de thèse sur l'intercompréhension de spécialité appliquée à une communauté professionnelle

⁵¹ Nos remerciements vont à la Professeure Yvette Gagliano et au Professeur Rosario Cecaro du « Dipartimento di Scienze Politiche, Scienze della Comunicazione e Ingegneria dell'Informazione » de l'Università degli studi di Sassari pour l'organisation de cet atelier ainsi qu'aux étudiants y ayant participé assidument.

⁵² Voir en partie les travaux de F. Capucho dans les présents actes.

particulière : les journalistes ou étudiants en journalisme travaillant sur le Web⁵³. Les journalistes, au même titre que les enseignants, appartiennent à une communauté professionnelle médiatrice⁵⁴. Leur rôle pédagogique est renforcé par le développement de la notion d'apprentissage tout au long de la vie. En considérant le journaliste comme un « lecteur professionnel » (Candeira, 2008), la tenue de nos propos devient majoritairement transférable dans une moindre mesure à tout lecteur citoyen d'information sur le Web.

Dans le cadre de notre travail de thèse, après avoir tenté de comprendre les habitudes de lecture des professionnels de l'information et les enjeux inhérents au métier de journalisme, nous tentons de proposer une réponse didactique adaptée à ce public cible pour encourager l'accès à des sources d'information variées. Il s'agit donc de confronter l'approche d'intercompréhension aux habitudes de lectures d'une communauté professionnelle non linguiste, malgré une supposée excellente connaissance de la/les langue(s) du territoire pour lequel ils travaillent. Nous reviendrons en détail sur notre cadre théorique interdisciplinaire (2) avant d'exposer le protocole de recherche adopté pour les besoins de cette communication (3). Suite à l'analyse des résultats obtenus auprès d'étudiants italiens (4 et 5), nous apporterons quelques remarques conclusives (6) corroborant une potentielle approche informationnelle intercompréhensive sur le Web.

2. Cadre interdisciplinaire : une réponse en didactique des langues cultures à des travaux en sciences de l'information et de la communication et en traductologie

La banalité d'allumer un écran (smartphone, tablette, ordinateur, télévision numérique...) pour y consulter une information fait oublier la technicité d'un tel acte. Dans l'imaginaire commun, lié au développement du Wifi (*Wireless Fidelity*), la connexion sans fil voudrait que le cyberspace soit par essence global, dépourvu de toutes frontières. Au fur et à mesure que le taux de données augmente exponentiellement sur le Web, les individus consomment de plus en plus d'informations fragmentées au sein de communautés. Ces groupes sont peu amenés à se rencontrer puisque chacun circule dans des bulles hermétiques (Scherrer, 2005 ; Bielsa & Bassnett, 2009 ; Vannini & Le Crosnier, 2012 ; Car-don, 2010 ; Kelly-Holmes, 2013 ; Valdeón, 2010). Les frontières territoriales, parfois hyper locales, se retrouvent alors projetées dans l'espace virtuel.

Sur le Web, l'accès aux informations se réalise sous forme de lectures de contenus accessibles par l'écrit. Les contenus sont présentés à travers une architecture en arborescence permise par les liens hypertextes. La recommandation sociale joue ainsi un rôle prépondérant grâce à des intermédiaires : réseaux sociaux, moteurs de recherche, plates-formes⁵⁵. Ces interfaces ne sont pas neutres : elles enregistrent des données propres à chaque internaute afin de proposer une information individualisée à travers des algorithmes⁵⁶. Cognitivement, la forme implique un certain message et son acceptation.

⁵³ Si la célérité sans précédent des mutations engendrées au quotidien par le numérique peut décourager tout travail sur cet objet de recherche, l'actualité des rapports, recherches et théories développés à propos de la télévision satellitaire (McBride, 1980 ; Delors, 1996) pourtant encore applicable au Web, incite cependant le chercheur à s'y aventurer.

⁵⁴ « Médiatrice » principalement dans le sens de la médiation retenue dans le CECR (2001 : 71) : « l'utilisateur de la langue n'a pas à exprimer sa pensée mais doit simplement jouer le rôle d'intermédiaires entre des interlocuteurs incapables de se comprendre en direct. [...] Parmi les activités de médiation on retrouve l'interprétation (orale) et la traduction (écrite), ainsi que le résumé et la reformulation [...] ».

⁵⁵ Les principaux sont des multinationales, appelées les GAFAs (Google, Apple, Facebook, Amazon).

⁵⁶ L'étymologie du terme « algorithme », aujourd'hui rattaché au langage informatique anglophone, provient de la latinisation du nom arabe du mathématicien perse al-Kharezmi Voir définition du Larousse en ligne : <http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/algorithme/19894>.

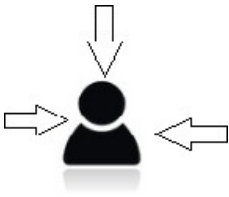
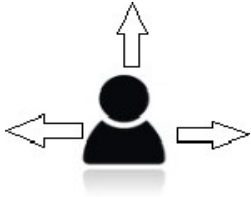
Hyperstimulation du lecteur perçu avant tout comme un potentiel consommateur (potentiellement multilingue)	 <p>Réception</p>	Sollicité de toute part, l'internaute a donc une attention de lecture différente de celle d'un texte imprimé. Celle-ci varie également suivant les supports de lectures (smartphone, tablette, ordinateur, tableau interactif, ...).
Participation du lecteur dont la production est encouragée par la structure du Web 2.0 (potentiellement plurilingue)	 <p>Production</p>	Depuis 2004, l'internaute peut rédiger un contenu écrit (commentaires, post de blog, participation collective de création de contenu...), mais également participer par la recommandation, le partage, l'agrégation, et l'évaluation d'un contenu.

Fig. 1 : Systèmes de réception et production inhérents à la lecture numérique (notre adaptation)

En partant par exemple des mots-clés les plus recherchés sur Internet achetés à des moteurs de recherche, des sociétés proposent dans un but lucratif des contenus informatifs citant leurs produits et optimisant ainsi leur référencement dans l'indexation des moteurs de recherche⁵⁷. Selon Rebillard (2011), le Web se caractérise par le retraitement de l'information à travers la diffusion d'un discours tiers. Si cette interdiscursivité n'est pas nouvelle (Moirand, 2007), elle est accentuée et par ce fait, étouffe la création de contenus originaux. Elle ne valorise pas les contenus créatifs puisqu'il faut être repris pour être vu.

Ce sont également les algorithmes qui permettent la traduction automatisée. Malgré les limites flagrantes d'un tel outil⁵⁸, le principal moteur de recherche de données utilisé en Europe⁵⁹ propose une traduction de moins en moins basée sur du mot à mot mais réalisée à partir de segments repérés dans des textes de traductions officiels mis en ligne par des instances internationales reconnues (Conseil de l'Europe, Onu...) ayant recours à des traductions professionnelles⁶⁰. Loin d'être parfait, cet outil permet une certaine communication assistée par ordinateur. Actuellement en Europe, la traduction assistée par ordinateur sur le Web utilise encore majoritairement l'anglais comme « langue pivot » pour passer d'une langue A à une langue B. Ce qui n'est pas neutre.

	Traduction	Localisation	Langue pivot ou lingua franca	Intercompréhension
Type d'information	Globale	Internationale	Transnationale (culture monde)	Locale, nationale ou étrangère

⁵⁷ Il s'agit de techniques de *Search Engine Optimization* (SEO).

⁵⁸ Nous renvoyons à l'article « Il pleut des chats et des chiens » de F. Kaplan, F et D. Kianfar, parus dans *Le Monde Diplomatique* (janvier 2015).

⁵⁹ Notons qu'il a conquis un marché extérieur à son territoire d'origine bien plus important en Europe (92% des requêtes sur un moteur de recherche le Web) qu'aux États Unis (64%), (Reuters, 2014).

⁶⁰ Lire à ce propos, les coulisses de Google traduction : http://translate.google.com/about/intl/fr_ALL/.

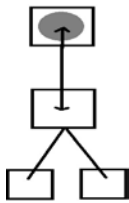
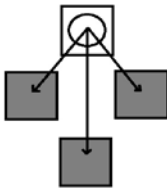
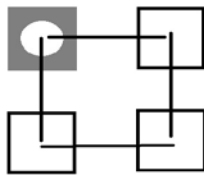
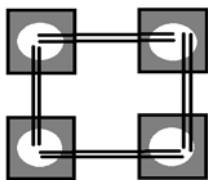
Schéma de diffusion entre communautés linguistiques et culturelles				
Points positifs et négatifs	+ donne accès à une information extérieure aux lectures habituelles - sans conscience de la médiation par laquelle passe l'information, peut conduire à l'incompréhension	+ donne accès à une information extérieure adaptée aux schémas de pensées de l'utilisateur - renforce l'ethnocentrisme sans conscience de la médiation par laquelle passe l'information, elle peut conduire à l'incompréhension	+ donne accès à une information communiquée pour une communauté globale - suppose la communication des communautés à partir d'une communauté mère et non pas entre communautés paires.	+ donne accès à une information contextualisée - suppose une certaine compétence linguistique et culturelle pour sortir de sa communauté et aller chercher une information dans une autre communauté.
Conception linguistique	Multilingue de l'information	Multilingue de l'information	Unilingue de l'information	Multilingue de l'information
Potentiel didactique	Plurilingue à travers la comparaison des versions et de l'original	Plurilingue à travers la comparaison des versions et de l'original	Plurilingue à travers la création linguistique : part d'une langue et des transferts depuis les autres langues.	Plurilingue à travers la comparaison d'autres « visions du monde » développées par d'autres communautés

Fig. 2 : Diffusion d'un message écrit dans plusieurs communautés langagières selon la nature de l'information (notre adaptation)⁶¹

Depuis l'avènement des États Nations au XIX^e siècle, des communautés imaginaires (Anderson, 1983) se sont construites en référence à des sujets « immobiles » attachés à un territoire (Pullano, 2014). Ses membres partageraient des représentations collectives au sens de Durkheim, perçues par les sociolinguistes comme la compétence ethno-socioculturelle (Boyer, 1995) supposées partagées entre le journaliste et son lecteur. Or, aujourd'hui, la mobilité accrue, notamment vers les villes, la connectivité immédiate et constante d'une communauté à l'autre, la pluralité constitutive des communautés imaginaires ne peuvent être ignorées. Le village global de Mc Luhan (1962) implique un dialogue permanent entre la pluralité identitaire des individus et des territoires. Pourtant, l'actualité internationale déclinée dans chaque communauté n'est qu'une vision du monde adaptée au prisme national.

Dans son *Geospatial Schema of News*, Berger (2009 : 358) distingue l'actualité globale, transnationale, internationale, étrangère et locale selon le destinataire et le producteur de l'information. Pour répondre à ces tendances de réception de l'information, et ce déjà avant Internet, les chaînes satellites et les agences de presse proposaient des services multilingues en valorisant quelques langues de diffusion de l'information. Des contenus de départ sont transmis à différents publics suite à des trans-

⁶¹ Pour ce qui est de l'information locale et étrangère, non destinée à être diffusée au-delà d'une communauté donnée imaginaire (Anderson, 1983) nous proposons un quatrième type de communication exolingue, en anticipant la théorisation que nous en ferons dans le chapitre de suivant.

ferts linguistiques (Bielsa & Bassnett, 2009)⁶². Certains traductologues parlent d'adaptation, voire de domestication. La traduction journalistique semble être encore un domaine opaque où une certaine traduction s'est insérée dans les tâches quotidiennes des journalistes (Gambier, 2009). Au-delà de l'aspect technique, il en résulte une perception accrue de l'actualité internationale à travers le prisme de lectures nationales. La « guerre des versions » n'en est que plus accentuée.

Le World Wide Web a profondément modifié le travail du journaliste. Son rôle de témoin du monde s'est trouvé diminué par la profusion de publications d'information sur Internet, la participation citoyenne, et la célérité de ce support. Le terme de « journalisme assis » désigne ainsi les journalistes qui travaillent exclusivement dans des rédactions Web et essentiellement à partir de ce magma d'informations constitué par les données du Web. Davantage que de donner l'information, le journaliste hiérarchise dès lors ces données et rend compte des conversations provenant en partie de cette première interface automatisée permettant d'accéder au Web. Dans ce travail, les journalistes sont avant tout considérés comme des lecteurs professionnels chargés de rédiger une information destinée à un lecteur cible (Eco, 1979). Une approche contrastive modifiant ces filtres de lecture pourrait permettre de relativiser les visions du monde que les médias donnent à voir dans des contextes différents et sensibiliser aux diverses approches culturelles de l'actualité.

3. Présentation des hypothèses de recherche et du scénario de l'atelier

Nous entendons donc proposer une approche linguistique de la compétence informationnelle (Puren, 2009) :

Nature	Caractéristiques	Type accès à l'information	Culture
Compétence informationnelle multi-lingue	Utilisation d'un ensemble de langues disponibles sur le Web pour accéder à une information particulière	Recherche hermétique des contenus linguistiques sans rechercher une information disponible dans une autre langue	Passé d'une approche interactive de « culture-objet »...
Compétence informationnelle pluri-lingue	Prise de conscience de l'usage linguistique comme vecteur de transmission de diverses « visions du monde » (Oustinnoff, 2009 : 10)	Recherche contrastée d'une même information entre différentes langues disponibles dans le répertoire de l'utilisateur. Au-delà de l'aspect linguistique, cette prise de conscience métalinguistique encourage une valorisation d'identités plurielles.	... à une « culture en actes » (Ab-dallah-Preteille, 1999 : 32).

Fig. 3 : Déclinaison linguistique de la compétence informationnelle

Pour aller au-delà de la théorie⁶³, l'application des observations formulées à travers ce recueil de données, objet de notre thèse, nous a permis de soumettre un scénario d'« Intercompréhension e

⁶² Expression employée par la journaliste mexicaine G. Warkentin lors d'un webinar de la Fundación Gabriel Garcia Marquez para el nuevo periodismo iberoamericano, le 25 février 2014 : <http://eticasegura.fnpi.org/2014/02/25/periodismo-de-opinion-en-la-era-digital-webinar-con-gabriela-warkentin/>.

⁶³ Pour analyser les besoins, notre méthodologie s'est basée sur une approche triangulaire :

- Analyse quantitative des habitudes de lectures multilingues de journalistes et étudiants en journalisme ;
- Analyse qualitative des représentations langagières des journalistes à travers des entretiens semi-directifs outillés ;
- Analyse de discours sur un corpus d'articles traitant un événement international.
-

scrittura giornalistica » à des étudiants italiens en sciences politiques ayant suivi un atelier de 10 heures. Nous émettons trois hypothèses à travers ce travail :

- Une réflexion métalinguistique et métacognitive d'accès à l'information permettrait de sensibiliser des « lecteurs professionnels » au multilinguisme et donc à la diversité linguistique et culturelle sans nécessairement en faire l'apologie mais en apprenant à l'utiliser à des fins informationnelles ;
- Cette perception pourrait alors encourager une approche contrastée de l'actualité ;
- L'approche intercompréhensive, entendue comme un accès à un contenu informationnel plu- rilingue sur la base du développement de stratégies linguistiques de proche en proche dans une démarche interculturelle⁶⁴, faciliterait alors l'acceptation d'explorer Internet dans d'autres communautés culturelles que la sienne.

Pour les besoins de cette communication, nous nous sommes basés sur un sous-corpus, constitué par les déclarations des étudiants à un point t=0, avant l'atelier et t=1 après l'atelier. Au préalable, nous avons demandé aux étudiants de répondre à trois questions à propos de leurs usages linguistiques sur Internet. A l'issue de l'atelier, nous leur avons demandé de reprendre leurs réponses afin de répondre une seconde fois aux mêmes questions :

Il mio uso delle lingue nel Web

- Da dove viene l'informazione che consulto in Internet ? Come la cerco ?
- In che lingue mi informo in Internet ?
- Che cosa potrebbe essere l'Intercomprensione in ambito giornalistico ?

À travers une tâche finale (CECR, 2001 : 120) – la publication d'un article sur le Web – l'étudiant consommateur d'information est amené à devenir un chercheur plurilingue d'information. La recherche et la lecture d'une pluralité en langues romanes sur Internet y sont encouragées afin de valoriser le travail interculturel développant l'esprit critique (Unesco, 2003). Les langues romanes sont ici un tremplin pour l'apprentissage de la recherche d'informations multilingues. Au cours de cette formation, deux axes principaux sont proposés : la déduction et le transfert des compétences de lecture de l'information en ligne dans une/des langue(s) de départ vers d'autres langues ainsi que la recherche d'informations multilingues à l'appui des outils disponibles en ligne. Il n'y a aucun interdit mais l'enseignant instaure un débat au sein du groupe sur l'appropriation des outils utilisés et la gestion du plusieurs tâches simultanées.

4. Echantillon du corpus

Seize étudiants ont participé à cet atelier, mené au sein du « dipartimento di Scienze Politiche, Scienze della comunicazione, Ingegneria dell'Informazione » au mois de mai 2014 à l'Université de Sassari en Sardaigne. Comme dans le système universitaire français, la filière sciences politiques est privilégiée par les étudiants italiens souhaitant passer les concours pour exercer en tant que journaliste. La participation et la réalisation de la tâche finale de ce cours optionnel ont été

⁶⁴L'interactivité d'une telle perception de l'intercompréhension au service de l'information peut être envisagée sous plusieurs formes, notamment par la recherche plurilingue, l'ouverture de ses cercles d'opinions à d'autres espaces linguistiques, ou la participation par le commentaire.

valorisées académiquement par 2 ECTS, critère fondamentale pour la participation et l'assiduité du public étudiant inscrit au sein d'une formation universitaire. L'âge médian était de 23 ans.

Afin d'encourager les échanges entre étudiants, l'atelier ne s'est pas déroulé dans une salle multimédias mais dans une salle de cours classique dans laquelle des multiprises ont été installées afin que chaque étudiant puisse recharger son support numérique le cas échéant. Les étudiants devaient apporter leur propre matériel afin de se conformer à leurs habitudes de lectures numériques. Cette utilisation d'Internet en cours était une première à l'université pour les étudiants. Douze d'entre eux ont utilisé un ordinateur portable, trois un smartphone et le dernier une tablette. À l'issue de la recherche d'information, quatre d'entre eux ont choisi d'imprimer les articles sélectionnés pour une lecture en profondeur⁶⁵.

Dans un premier temps, les étudiants ont rempli une biographie langagière. Dans leur répertoire linguistique déclaratif décliné selon les compétences réceptives et productives orales, écrites et culturelles, tous les étudiants mentionnent au moins l'anglais. S'ensuivent le français (10 étudiants) et l'espagnol (9 étudiants). Seule la moitié d'entre eux y ajoute l'italien même si l'italien constitue la ou l'une des langues de référence pour l'ensemble des étudiants et est la langue de scolarisation. Ils différencient donc la langue italienne des langues étrangères. Enfin, sont mentionnés le russe (6 étudiants) et l'allemand (2 étudiants). L'université de sciences politique italienne propose en effet traditionnellement des cours d'anglais, français et russe. Aucune langue régionale n'apparaît dans les répertoires même si deux étudiants déclarent parler sarde ou « un dialecte » en famille. La majorité d'entre eux souhaite approfondir l'apprentissage d'une ou deux langues. L'anglais, le français et l'espagnol y figurent principalement. Suivis du russe, du japonais et de l'allemand et de souhaits isolés liés à des intérêts individuels : le turc, le chinois, le danois et l'hollandais. Si la hiérarchie numérique confirme un certain marché des langues, les étudiants ont le souhait d'apprendre une variété de langues pour des raisons d'abord personnelles. Ces éléments nous permettront de mieux comprendre les résultats de notre expérience. Notons que malgré ces répertoires linguistiques variés, la majorité déclare utiliser Internet exclusivement en italien⁶⁶.

5. Résultats du corpus exploratoire

Après avoir :

- Suivi une introduction à l'Intercompréhension entre langues romanes ;
- Exploré Internet dans des langues aux différents alphabets ;
- Effectué quelques tâches de recherches multilingues sur Internet ;
- Pris conscience des différents résultats en fonction de la terminaison du moteur de recherche ;
- Contrasté les visions de la presse internationale en ligne sur un même évènement.

Les étudiants s'étonnent de la facilité avec laquelle ils parviennent à accéder aux informations dans d'autres langues romanes, comme c'est souvent le cas dans les formations en Intercompréhension. Leurs propos révèlent un changement d'attitude. Ils ne se focalisent plus sur les différences

⁶⁵ Concernant les préférences de supports de lecture des étudiants (imprimés ou numériques), nous renvoyons aux travaux de D. Mizra- chi (University of California).

⁶⁶ Nous avons été surpris du peu de connaissance des étudiants concernant les mécanismes du référencement sur les moteurs de recherche numériques ou les plates-formes utilisées quotidiennement de manière quasi-automatique. Même si ce point est secondaire pour notre approche linguistique, il est fondamental de comprendre le fonctionnement du Web afin de saisir l'intérêt d'une telle formation. Comme mentionné auparavant, la base de l'outil Web est fondée sur des contenus écrits. Les échelles d'information locale, globale, internationale et l'autorité des sources d'information publiées, restent floues.

mais sur les ressemblances entre langues parentes.

L'ensemble des stratégies des supports ou du format des lectures en plusieurs langues (impression, traduction automatique des textes avec la version de départ en vis-à-vis du texte traduit, etc.) ont fait l'objet de discussions en groupe afin d'aborder les thèmes d'accès à cette information, de confort et attention de lectures, d'apprentissages linguistiques à travers la lecture ou encore de recherches d'informations complémentaires.

Nous avons ensuite contrasté ces déclarations avec les tâches finales réalisées par paire. La consigne était de réaliser un contenu multimédia (avec un texte, une vidéo, un tweet) comprenant au moins des sources dans cinq langues différentes. Si dans un premier temps, les textes comprenant peu de langues romanes nous ont laissé dubitatifs sur l'assimilation des techniques vues en classe, nous nous sommes rendus compte que les langues utilisées étaient en adéquation avec l'intérêt du sujet traité. Les étudiants ont finalement utilisé les stratégies de lecture développées pendant l'atelier. Ils ont transféré les stratégies au sein des langues romanes dans d'autres langues germaniques. Cette formation de compréhension écrite au sein d'une famille de langues leur a servi de tremplin pour accéder à l'information souhaitée et lire dans d'autres langues. Ils ont transféré les stratégies développées en groupe afin de servir leurs intérêts personnels, linguistiques (curiosité pour la langue allemande par exemple) ou thématiques (souhait de porter un autre regard sur l'actualité ukrainienne). Les deux peuvent être liés.

“Cerco di utilizzarle tutte le lingue sempre se utilizzano lo stesso alfabeto.” (étudiant)

“È consigliato informarsi in lingue romanze, poichè avendo tutte la stessa radice, **sono piu comprensibili tra loro ; ma anche altre lingue che non sono latine possono essere consultate per avere piu fonti di consultazione.**” (étudiant)

La langue a donc perdu – au moins partiellement – son aspect technique grammatical afin de servir la recherche d'informations multilingues et la compréhension de celles-ci.

Cet atelier a finalement permis de discuter de pratiques de lectures multilingues informelles. Au-delà des déclarations tranchées au début de l'atelier, certains étudiants déclarent lire occasionnellement la presse sportive – essentiellement pour le football – ou même politique dans d'autres langues non étudiées dans un cadre scolaire. L'absence de connaissances grammaticales ou de capacité à produire un contenu dans cette langue, lexicale ou syntaxique, limiterait la légitimation de cette pratique.

La comparaison de l'actualité encourage ainsi un relativisme réflexif sur des visions des mondes figés.

“Un'informazione che avviene non soltanto da un'unica testata giornalistica locale o nazionale, ma bensì che **si forma confrontando diversi articoli di nazioni diverse, lingue diverse**, con modi di pensare e culture differenti, affinché da ogni evento si abbia una visione veritiera e non condizionata da ideali legati allo stampo della testata giornalistica.” (étudiant)

Une telle réflexion sur la pluralité des points de vue donnés pour un même événement suivant différents intérêts culturels permet de relativiser la vision proposée par un espace donné, au-delà du clivage politique souvent proposé en éducation aux médias.

6. Notes conclusives : du multilinguisme au plurilinguisme

Apprendre à aller chercher un texte dans un contexte identifié, quelles que soient les techniques employées pour sa compréhension, offre une vision du monde inédite dans sa propre communauté linguistique. Cette curiosité conduit à percevoir d'autres regards sur les événements qui font l'ac-

tualité et à en développer une approche interculturelle. Elle donne la primeur à la pertinence de l'information sur la limite de la langue. Du point de vue de l'étudiant, elle suppose la motivation⁶⁷ et l'engagement pour effectuer une recherche d'information ainsi que l'acceptation⁶⁸ d'entrer, à partir de différentes langues, dans l'espace numérique. Du point de vue de l'enseignant, elle suppose de légitimer des pratiques de lecture « buissonnières » en plusieurs langues.

Ces propos semblent corroborer l'importance d'une sensibilisation à la recherche et à la lecture multilingue ou interculturelle d'information sur Internet. Ce support médiatique évolue vers une programmation affinée de plate-forme renforçant l'automatisation de la hiérarchisation de l'information à travers des séries d'algorithmes. Savoir en jouer ou les déjouer, permettrait au Web de devenir un espace de valorisation et d'expression de la pluralité identitaire de chaque individu plutôt que de renforcer l'appartenance de l'internaute à un cercle d'opinion particulier.

Références bibliographiques

- Abdallah-Preteille, M. (1999). *Éducation interculturelle*. Paris : PUF. Collection Que sais-je ? n° 3487.
- Anderson, B. (1983). *Imagined communities : reflections on the origins and spread of nationalism*. Londres : Verso.
- Berger, G. (2009). How the Internet Impacts On International News : Exploring Paradoxes of the Most Global Medium in a Time of « Hyperlocalism ». *International Communication Gazette* (pp. 355- 371). Sage, gaz.sagepub.com/content/71/5/355.
- Bielsa, E. & Bassnett, S. (2009). *Translation in Global News*. Londres et New York : Routledge.
- Boyer, H. (Éd). (2004). *Langues et contacts de langues dans l'aire méditerranéenne. Pratique, représentation, gestion*. Paris : L'Harmattan.
- Cardon, D. (2010). *La démocratie Internet : Promesses et limites*. Paris : Seuil.
- Conseil de l'Europe, Division des langues vivantes/Strasbourg (2001). Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Didier, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf.
- Kaplan, F. & Kianfar, D. (2015). « Il pleut des chats et des chiens ». *Le Monde diplomatique*, janvier 2015, <http://www.monde-diplomatique.fr/2015/01/KAPLAN/51968>.
- Kelly-Holmes, H. & Milani, T. (éds.) (2011). « Thematising Multilingualism in the Media » Special Issue of *Journal of Language and Politics*, 2011, 10(4).
- McBride, K. (1980). *Many voices, one world*. Rapport de l'Unesco.
- Moirand, S. (2007). *Les discours de la presse quotidienne. Observer, analyser, comprendre*. Paris, PUF.
- Pullano, T. (2014). La citoyenneté européenne, un espace quasi étatique. *Presses de Sciences Po*. Paris : Broché.
- Puren, C. (2009). Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle, disponible en ligne sur le site de l'AFLV, <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1841>.
- Rebillard, F. (2011). Modèles socioéconomiques du journalisme en ligne et possibilités d'une information diversifiée, *Les Enjeux de l'information et de la communication*, 2011/3, Gresec- Université Grenoble 3, lesenjeux.u-grenoble3.fr/2011-supplement/Enjeux_2011_3.pdf.
- Scherrer, I. « Internet, un réseau sans frontière ? Le cas de la frontière franco-belge », *Annales de géographie* 2005/5, pp. 471-495, 2005, www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=AG_645_0471.
- Unesco (2003). *L'éducation dans un monde multilingue*. Paris : Document cadre de l'Unesco, unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728f.pdf.
- Vannini, L. & Le Crosnier, H. (dir) (2012). *Net.Lang. Réussir le cyberspace multilingue*. Réseau Maaya, C&F éditions, www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/netlang_FR_pdfedition.pdf.

⁶⁷ À propos de la notion de motivation, nous renvoyons aux travaux de J.C. Moreno Cabrera. Par exemple : http://www.upf.edu/factii/_pdf/conferencies/1213/llico_1213.pdf.

⁶⁸ À propos de cette notion d'acceptabilité, voir la conférence plénière de P. Blanchet dans le présent ouvrage.

Nouveaux publics, nouveaux scénarios

Filomena CAPUCHO

Universidade Católica Portuguesa – CECC

fcapucho@gmail.com

RÉSUMÉ

La notion d'intercompréhension (IC), et les formations qui la déclinent, vit à l'heure actuelle une évolution significative, issue du besoin d'adaptation à ses nouveaux contextes pédagogiques d'utilisation.

En effet, les formations à l'intercompréhension en milieu(x) professionnel(s) ou en contexte institutionnel de formation vocationnelle soulèvent de toutes nouvelles questions qui découlent de la spécificité de ces publics, de leurs besoins, de leurs motivations. Le passage d'un public d'apprenants à un public d'utilisateurs immédiats, que j'ai mentionné dans quelques articles récents (Capucho, 2012 ; Capucho, 2014 ; Capucho, à paraître a)), implique nécessairement de nouveaux scénarios répondant à un changement de paradigme, au niveau des compétences visées, des objectifs et des stratégies d'apprentissage, et, par conséquent, des activités proposées. Ce paradigme vise tout spécialement le développement de compétences d'interaction plurilingue, à travers la mise en œuvre d'une approche plurilingue de l'intercompréhension (au détriment d'une approche multilingue (cf. Capucho, à paraître b)) basée sur la réalisation de tâches concrètes et, très souvent, sur la communication authentique entre les apprenants, dans des situations de face à face et/ou à distance.

Les scénarios d'apprentissage prévus dans ce cadre sont ainsi aussi divers que les publics visés, répondant à des contextes précis de formation et aux caractéristiques sociologiques, cognitives et personnelles des apprenants. Dans cet article, je présenterai les résultats d'un cas précis d'expérimentation de ces nouveaux scénarios – le projet Intermar – tout en analysant les démarches spécifiques qui ont été proposées, de façon à relever les questions qui se sont posées et les solutions que ce projet y a apportées (cf. Ollivier & Strasser, 2013 ; Pelsmaekers & Van Son, 2014 ; Noble & Hemming, 2012 ; Polzin-Haumann & Reissner, 2013 ; Lungu & Cizer, 2013). Ce travail d'analyse me permettra d'esquisser des principes de base qui pourront fonder la structuration des formations adressées aux nouveaux publics de l'IC.

RESUMO

Novos públicos, novos cenários

O conceito de intercompreensão, e as formações que o declinam, vive atualmente uma evolução significativa, na sequência da necessidade de se adaptar a novos contextos pedagógicos de utilização.

Na verdade, as formações de Intercompreensão em meio(s) profissional(ais) ou em contexto institucional de formação profissional levantam novas questões, que decorrem da especificidade destes públicos, das suas necessidades, das suas motivações. A transição de um público de aprendentes para um público de utilizadores imediatos, que referi em alguns artigos recentes (Capucho, 2012 ; Capucho, 2014 ; Capucho, no prelo a)) implica necessariamente novos cenários que atendam a uma mudança de paradigma ao nível das competências visadas, dos objetivos e das estratégias de aprendizagem e, portanto, das atividades propostas. Este paradigma visa especialmente o desenvolvimento de competências de interação plurilingue, através da implementação de uma abordagem plurilingue da IC (em detrimento de uma abordagem multilingue (ver Capucho, no prelo b)), com base na realização de tarefas concretas e, muitas vezes, na comunicação autêntica entre os alunos, em situações de face a face e/ou à distância.

Os cenários de aprendizagem previstos neste quadro são assim tão diversos quanto os públicos, respondendo a contextos específicos de formação e às características sociológicas, cognitivas e pessoais dos alunos.

Neste artigo, apresentarei os resultados de um caso específico de experimentação desses novos cenários – o projeto Intermar – analisando os processos específicos que foram propostos, a fim de abordar as questões que

surgiram e as soluções encontradas por este projeto (cf. Ollivier & Strasser, 2013 ; Pelsmaekers & Van Son, 2014 ; Noble & Hemming, 2012 ; Polzin-Haumann & Reissner, 2013 ; Lungu & Cizer, 2013). Este trabalho de análise permitir-me-á delinear os princípios básicos que podem basear a estruturação das formações dirigidas aos novos públicos da IC.

MOTS-CLÉS : Intercompréhension, interaction plurilingue, publics professionnels, scénarios, flexibilité.

PALAVRAS CHAVE: Intercompreensão, interação plurilingue, públicos profissionais, cenários, flexibilidade.

1. Quoi de neuf ?

Chaque rencontre de spécialistes en intercompréhension (IC) est une occasion de débattre de l'évolution de la notion et de ses applications, une occasion de répondre collectivement, en tant que corps académique divers dans son unité, à une question toute simple : Quoi de neuf ?

Cette communication a ainsi pour but de porter ma contribution à ce débat dans un processus polyphonique, puisque ma voix fait écho aujourd'hui à celles des collègues réunis autour de trois projets spécifiques et particulièrement innovateurs : Intermar, Cinco et Prefic.

Je propose ainsi de présenter brièvement l'innovation apportée par ces projets au monde de l'IC, pour ensuite me pencher plus longuement sur Intermar, que j'analyserai en détail par rapport aux changements de perspectives et d'approches méthodologiques sous-jacents aux nouveaux scénarios d'apprentissage. Cette description sera accompagnée d'une analyse critique de plusieurs aspects et suivie de l'identification des points qui méritent un questionnement futur.

2. De nouveaux publics, de nouvelles perspectives épistémologiques

À la suite des efforts de dissémination menés dans le contexte du réseau Redinter, l'IC a vu accroître le nombre de ses utilisateurs potentiels ainsi que modifier le type des apprenants visés par les divers projets qui ont été créés depuis. En effet, de nouvelles formations à l'intercompréhension en milieu(x) professionnel(s) ou en contexte institutionnel de formation vocationnelle ont eu lieu dans le contexte de plusieurs projets européens de coopération, notamment au sein des projets Prefic (2010–1–FR1–GRU06–14396–2), Cinco (2011–1–PT1–LEO05–08609) et Intermar (519001–LLP–2011–

PT–KA2–KA2MP). Ces projets ont soulevé de toutes nouvelles questions découlant de la spécificité des publics visés, de leurs besoins, de leurs motivations. Le passage d'un public d'apprenants à un public d'utilisateurs immédiats, que j'ai mentionné dans quelques articles récents (Capucho, 2012 ; Capucho, 2014 ; Capucho, à paraître a)), a impliqué un changement de paradigme, visant tout spécialement le développement de compétences d'interaction plurilingue, à travers la mise en œuvre d'une approche plurilingue de l'intercompréhension – au détriment d'une approche multilingue (cf. Capucho, à paraître b)) – basée sur la réalisation de tâches concrètes et, très souvent, sur la communication authentique entre les apprenants, dans des situations de face à face et/ou à distance. Ce changement de paradigme a indubitablement mené à une évolution épistémologique, le centre notionnel se déplaçant de l'(inter)compréhension à l'interaction plurilingue (Balboni, 2009, 2010 ; Ollivier, 2013 ; Capucho, 2012, 2013).

Du point de vue pédagogique, il a fallu créer de nouveaux scénarios répondant au niveau des compétences visées, aux objectifs spécifiques de la communication et aux stratégies d'apprentissage, et, par conséquent, à la mise en place de nouvelles activités. Ces nouveaux scénarios ont suivi les critères suivants :

- Cohérence : ils sont basés sur les résultats pluridimensionnels de la recherche en

linguistique et en didactique ;

- Adaptabilité : ils répondent aux besoins des publics spécifiques ;
- Flexibilité : ils sont modifiables selon chaque contexte (inter)national et institutionnel ;
- Efficacité : ils permettent la construction de compétences plurilingues, l'utilisation (im)médiate de ces compétences dans des contextes communicatifs pluriels et le changement d'attitudes par rapport à la diversité des langues et des cultures, ainsi que le changement d'attitudes par rapport à l'apprentissage lui-même.

Ces scénarios visent encore l'autonomie des apprenants par rapport à leur apprentissage, mettant l'accent sur la prise de conscience des savoirs et des savoir-faire existants, la possibilité de transfert de stratégies, le développement de leurs capacités heuristiques et leur engagement actif dans la construction de nouveaux savoirs, ouvrant la voie à des émotions positives (curiosité intellectuelle, confiance et plaisir).

3. Le projet Intermar

Le projet Intermar⁶⁹ est ainsi un des premiers exemples de l'influence des besoins concrets de formation sur l'évolution de la réflexion théorique. Ce projet a visé le développement des stratégies d'IC qui puissent permettre un apprentissage linguistique et interculturel efficace dans le contexte de la formation initiale et de la formation continue des professionnels de la marine militaire ou de la marine marchande. Pour sa mise en œuvre et pour la création des matériaux qui sont désormais accessibles en ligne, l'équipe réunie autour d'Intermar est partie de trois questions fondamentales :

- Quels besoins ?
- Quelles habitudes ?
- Quelles attentes ?

Dans les contextes navals et maritimes de 8 pays différents (PT, ES, FR, BE, RO, FI, LT, LV).

En effet, les métiers de la mer impliquent des contacts fréquents avec des personnes parlant des langues différentes et provenant de diverses cultures, que ce soit à bord ou à terre. L'anglais est la *lingua franca* en mer. Cependant, pour renforcer la communication efficace, des stratégies et des compétences plurilingues doivent être considérées comme une plus-value. Une bonne compréhension des autres langues et des autres cultures favorisera les relations humaines, améliorera le bien-être des professionnels de la mer et deviendra un atout inestimable pour les équipages multilingues et multi-ethniques de nos jours.

La diversité est donc le trait commun aux besoins, aux habitudes et aux attentes de ce public spécifique. Le travail réalisé dans le contexte d'Intermar a ainsi visé l'exploitation maximale de la diversité à plusieurs niveaux :

- Diversité linguistique : la structure modulaire du cours Intermar (60 heures en régime présentiel et/ou en apprentissage autonome) comprend des modules de langues romanes, langues germaniques, langues baltes et russe, et anglais maritime. L'approche suivie au sein de ces

⁶⁹ www.intermar.ax.

modules est nettement plurilingue, faisant intervenir simultanément plusieurs langues dans une même activité, tel que je l'ai déjà décrit ailleurs (cf. Capucho, à paraître b)) ;

- Diversité thématique : les scénarios couvrent un vaste champ d'intérêts qui va du personnel au professionnel (comme par exemple les scénarios « La Drague », « Gastronomie et Randonnées » sur des sujets qui plaisent aux jeunes (ou aux moins jeunes...) et « Sea-songs » ; « Oligarch yacht » ; « Cours de Navigation » ; « Willkommen in Wilhelmshaven » et « How do you read me ? » centrés sur des thématiques directement liées à la vie sur la mer) ;
- Diversité didactique : les différentes approches en IC (linguistique/textuelle/multidimensionnelle) coexistent au sein de chaque module, permettant une adaptation aux différents styles cognitifs des apprenants et aux perspectives théoriques des enseignants ;
- Diversité médiatique : les documents sont disponibles sur la plateforme Intermar, utilisée interactivement par les participants inscrits dans les cours, mais ils sont aussi disponibles en libre accès sur le site internet du projet, en format pdf imprimable – si nécessaire et/ou souhaité – par leurs utilisateurs.

Cette pluralité répond donc aux critères de base déjà mentionnés. Elle permet de suivre des parcours à la carte visant la flexibilité contextuelle, l'adaptation aux besoins des apprenants, la liberté des enseignants, le respect des différents styles cognitifs et l'adéquation aux différentes « cultures d'apprentissage ».

Tout comme on le note par rapport au contexte des travaux en IC, la diversité va cependant de pair avec une certaine unité essentielle à la cohérence de l'approche développée. Ainsi, au-delà de toute sa flexibilité, Intermar repose-t-il aussi sur des options de base bien marquées qui déterminent les parcours à suivre. Ces options concernent :

- Une visée plurilingue qui permet d'intégrer harmonieusement l'anglais dans un contexte d'apprentissage plurilingue. En effet, doubles synergies peuvent être développées entre l'apprentissage de l'anglais maritime et le renforcement des compétences d'IC, ouvrant la voie à l'apprentissage d'autres langues, à travers des activités et des tâches spécifiques d'IC. Le développement des compétences en anglais maritime, tout en facilitant simultanément le plurilinguisme, conduira à une amélioration de la communication et, par conséquent, à des niveaux de sécurité plus élevés à bord ;
- Une approche actionnelle de l'apprentissage, qui détermine le développement des compétences à partir de la réalisation de tâches à visée sociale. Toutes les activités sont socialement contextualisées et leur sens découle de situations d'interaction sociale précise ;
- Des processus d'évaluation réflexifs, développés à partir d'un portfolio d'apprentissage permettant aux étudiants de réfléchir sur leurs parcours et sur leurs styles d'apprentissage. L'hypothèse de base que nous avons cherché à confirmer portait sur l'influence d'une attitude réflexive et proactive des apprenants dans le processus d'apprentissage lui-même, tout en mettant en valeur les potentialités formatrices d'un portfolio⁷⁰ ;
- Une culture commune aux institutions navales et maritimes, visant la reconnaissance des valeurs institutionnelles et de l'importance des métiers de la mer, et, simultanément, le développement du respect des diversités linguistiques et culturelles des membres des équi-

⁷⁰ Pour des détails concernant l'application de ce portfolio et les questions spécifiques aux processus d'évaluation suivis, voir Capucho & Hemming, 2013 ; Capucho & Miguel Martín, 2013.

pages, essentiel à la convivialité à bord, à la sécurité des marins et à la découverte des réalités présentes lors des missions de navigation ou d'échange international.

4. Et... à la fin un questionnement permanent

Puisque les travaux en IC reposent à la fois sur l'évolution des savoirs et sur la réflexion sur ces savoirs et que cette réflexion est essentielle à la progression de la notion et au perfectionnement efficace de ses applications, le bilan d'Intermar nous ouvre de nouvelles questions qui devront nourrir nos travaux futurs. En effet, même si la réussite d'Intermar est indubitable, il faudra encore essayer des réponses plus adéquates à des problèmes qui se sont posés au cours du projet et pour lesquels des solutions satisfaisantes restent encore à trouver. Ces questions concernent :

- L'évaluation des compétences : tant que des référentiels de compétences spécifiques aux situations d'IC ne sont pas construits, il est très difficile de prévoir une progression cohérente fondée scientifiquement sur des étapes définies⁷¹ ;
- L'efficacité de la plateforme : l'expérience d'Intermar nous a démontré que la plateforme n'a pas accompli ses finalités car très peu d'apprenants l'ont effectivement utilisée. Dans le cas spécifique des académies navales, où l'accès à internet est très surveillé et les conditions techniques empêchent souvent les connections au réseau, la plateforme s'est révélée peu adaptée aux démarches prévues ;
- Les possibilités réelles d'interaction plurilingue : des difficultés de calendrier ainsi que les mauvaises conditions technologiques n'ont pas rendu possible la communication directe, ne serait-ce qu'à distance, entre les apprenants des différentes institutions. Seul l'événement final a permis d'en réunir une petite minorité qui a pu appliquer les résultats de l'apprentissage. Or, il est impensable que, dans le cadre d'un projet visant tout particulièrement l'interaction plurilingue directe, des activités de ce type ne soient pas réalisables ;
- La formation d'enseignants : si, dans quelques institutions, les enseignants locaux sont des experts en IC ou ont suivi de près les cours de façon à se former à l'IC, dans d'autres, la formation a été entièrement menée par des experts extérieurs. Il sera impossible de garantir la continuation du cours et son extension à d'autres contextes nationaux ou à d'autres institutions si l'on dépend systématiquement de formateurs extérieurs. Certes, toutes les activités d'Intermar sont accompagnées d'un guide pédagogique, mais l'innovation apportée par l'IC requiert trop de modifications méthodologiques pour qu'un enseignant non-formé puisse se lancer sans accompagnement dans ce qui lui semblera sûrement une aventure trop risquée en environnement institutionnel rigide.

L'adhésion de nombreuses académies navales et maritimes à l'expérience Intermar, qui leur fut présentée lors de l'événement final du projet, ainsi que la conscience que beaucoup reste encore à faire, nous ont conduit à proposer un nouveau projet Intermar for All, réunissant 28 institutions. Nous espérons pouvoir ainsi poursuivre les grands voyages de l'IC à travers les mers.

⁷¹ Nous attendons ainsi impatiemment les résultats du projet MIRIADI, qui travaille à présent sur ces aspects.

Références bibliographiques

- Balboni, P. (2009). Per una glottodidattica dell'intercomunicazione romanza. In Jamet, M-Ch. (Éd.) *Orale e intercomprensione tra lingue romanze* (pp. 197–203). Venise : Cafoscarina Edizioni.
- Balboni, P. (2010). Existe un'attitudine all'intercomunicazione ?. In Doyé, P. & Meissner, F-J. (Éd.) *Lernerautonomie durch Interkomprehension : Projekte und Perspektiven* (pp. 17–28). Tübingen : Narr Verlag.
- Capucho, F. (2012). L'Intercompréhension – un nouvel atout dans le monde professionnel. In Degache, Ch. & Garbarino, S. (Éd.) *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration*. Université Stendhal Grenoble 3 (France), 21-22-23 juin 2012, <http://ic2012.u-grenoble3.fr/OpenConf/papers/67.pdf>.
- Capucho, F. (2014). Intermar ou les nouveaux défis de l'Intercompréhension. In Daval, R., Hilgert, E., Nicklas, T, Thomières, D. (Éd.) *Sens, forms, langage. Contributions en l'honneur de Pierre Frath* (pp. 345-358). Reims : Éditions Epure.
- Capucho, F. (à paraître a)). L'interaction plurilingue ou les enjeux d'une construction collective. In Degache, Ch. & Gabarino S. (Éd.) *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues : l'intercompréhension*. Grenoble : ELLUG.
- Capucho, F. (à paraître b)). L'intercompréhension : d'une approche multilingue à une approche plurilingue. In Bonvino, E. & Jamet, M-Ch. (Éd.) *Intercomprensione : aspetti linguistici, cognitivi, didattici*. Venise : Università 'Ca Foscari Venezia.
- Capucho, F. & Hemming, E. (2013). The Use and Outcomes of Portfolios within a Maritime Multilingualism Project – A Transnational Comparison. Conférence présentée lors du *ULEAD 2013 Annual Congress* : ICRE, Ürgüp/Neveşehir, Turquie (texte à paraître).
- Capucho, F. & Miguel Martín, A. (2013). Learning and assessment language portfolios in higher education – The intercultural example of Intermar. Conférence présentée lors de la *International Conference on Education and New Developments 2013*, Lisbonne (texte à paraître).
- Lungu, D. & Cizer, L. (2013). Intermar – A New Way to Approach Languages in Formal Maritime Contexts. In *Int'l Journal of Arts & Sciences Conference*, 23rd-26th June 2013, Munich.
- Noble, A. & Hemming, E. (2012). INTERMAR: Intercomprehension at Sea. In *Proceedings of Imec 24 – The International Maritime, English Conference*, Myanmar Maritime University & Uniteam Marine, Myanmar, 2012.
- Ollivier, Ch. (2013). Tensions épistémologiques en intercompréhension. In *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle* 10, n° 1 (pp. 5–27).
- Ollivier, Ch. & Strasser, M. (2013). *Interkomprehension in Theorie Und Praxis*. Vienne : Praesens.
- Pelsmaekers, K. & Van Son, L. (2014). Getting to know the ropes. Reflections on situation, task and activity in a plurilingual comprehension course for specific purposes. In Romanowski, P. (Éd.) *Intercultural issues in the era of globalization* (pp. 171–179). Varsovie: Studi@Naukowe, Uniwersytet Warszawski, <https://portal.uw.edu.pl/documents/7732735/0/SN+27+Piort+Romanowski+%28ed.%29%20+Intercultural+issues+in+the+era+of+globalization.pdf>.
- Polzin-Haumann, C. & Reissner, Ch. (2013). Mehrsprachigkeit und Interkomprehension – Von der Wissenschaft in die Praxis. In *Journal für EuroLinguistiX*, n° 10, 67-75).

Les scénarios pour l'Intercompréhension en réseau : définitions, expériences et enjeux

Enrique SÁNCHEZ ALBARRACÍN

Université Lumière Lyon2 – LCE-EA 1853

enrique.sanchez-albarracin@univ-lyon2.fr

RÉSUMÉ

De nombreux auteurs considèrent que nous vivons aujourd'hui les prémices d'une révolution épistémique majeure susceptible de bouleverser les conditions de transmission, de partage et de construction des savoirs. L'Intercompréhension en réseau participe de cet élan de l'éducation numérique qui vise aujourd'hui à enrichir les liens entre la technologie et la pédagogie en les insérant davantage dans les enjeux concrets et les usages évolutifs de nos sociétés. Cet article a pour but de rendre compte, à partir de 18 communications internationales entendues lors du colloque IC2014 à Lyon, des approches théoriques et pratiques menées autour de la question des scénarios, devenue centrale dans les recherches sur l'Intercompréhension en réseau. Il interroge l'importance des contextes dans des environnements socioculturels et techniques en constante mutation, de même que le rôle des acteurs, la nature et la finalité des projets internationaux développés à partir de modèles qui s'efforcent, de plus en plus, de répondre par la flexibilité structurelle à la diversité et au dynamisme des situations.

RESUMEN

Los escenarios para la Intercomprensión en red: definiciones, experiencias y desafíos

Muchos autores consideran que nos encontramos en los albores de una gran revolución epistémica que puede trastornar las condiciones de transmisión, de intercambio y de construcción de los saberes. La Intercomprensión en red participa de este impulso de la educación digital que apunta hoy día a enriquecer las relaciones entre la tecnología y la pedagogía ajustándolas cada vez más a los retos concretos y a los usos evolutivos de nuestras sociedades. Este artículo pretende dar cuenta, basándose en 18 comunicaciones internacionales escuchadas en el coloquio IC2014 de Lyon, de las aproximaciones teóricas y prácticas llevadas a cabo en torno al tema de los escenarios, considerado como central en las investigaciones sobre la Intercomprensión en red. Cuestiona la importancia de los contextos en entornos socioculturales y técnicos en constante cambio, así como el papel de los actores, la naturaleza y la finalidad de los proyectos internacionales desarrollados desde unos modelos que, cada vez más, intentan responder mediante la flexibilidad estructural a la diversidad y a los dinamos de las situaciones.

MOTS-CLÉS: Intercompréhension, scénarios, didactique, éducation numérique à distance.

PALABRAS CLAVES: Intercomprensión, escenarios, didáctica, educación digital a distancia.

1. Introduction

C'est l'histoire de deux jeunes poissons qui nagent le long d'une rivière lorsqu'ils croisent sur leur chemin un autre poisson plus âgé qui leur fait signe de la tête en leur disant : « salut, les garçons, l'eau est-elle bonne ? » Les deux jeunes poissons continuent de nager encore un moment, puis l'un regarde l'autre et lui demande : « tu sais ce que c'est, toi, l'eau ? ». Cette célèbre anecdote de David Foster Wallace (Foster Wallace, 2009), citée en guise de clin d'œil philosophique lors du colloque IC 2014⁷², nous rappelle d'abord que les réalités les plus évidentes sont souvent les plus difficiles à

⁷² Regina Da Silva, *Interpreensão e interculturalidade : entre discursos competentes e outras fala*, Disponible sur : http://ic2014.miriadi.net/wp-content/uploads/2013/09/27.Silva_.pdf, (consulté le 27/07/2015).

cerner. Elle interroge ensuite le rôle de l'éducation, la diversité des représentations et des intérêts qui sont en jeu, les outils et les médiations qui filtrent notre perception ou notre compréhension des problèmes et l'intersubjectivité qui conditionne, d'après Paulo Freire, tout véritable apprentissage (Freire, 2011 : 28).

Notre objectif, ici, est justement d'analyser ces questions, tout en essayant de rendre compte, à partir des 18 communications internationales (Brésil, Émirats Arabes Unis, Espagne, États-Unis, France, Italie, Mexique, Portugal, Roumanie) entendues en juin 2014 lors du colloque MIRIADI de Lyon⁷³, des diverses approches théoriques et pratiques possibles de l'Intercompréhension en réseau, une démarche à la fois interactive et introspective qui nous permet de nous rapprocher d'autrui tout en apprenant à mieux nous connaître nous-mêmes.

Sommes-nous vraiment aujourd'hui, comme l'affirment de nombreux auteurs, à la veille d'une révolution épistémologique majeure en passe de bouleverser la nature, les conditions et les finalités mêmes de nos activités pédagogiques et scientifiques ? Face à l'hétérogénéité des mondes que nous habitons et qui nous habitent, force est de constater pour l'instant, que nous manquons toujours autant d'acuité et d'assurance malgré l'environnement dit de globalité et de connaissance dans lequel nous évoluons. Car de même que nous avons la sensation de nous connaître de moins en moins nous-mêmes, l'autre continue toujours de nous faire peur, nos savoirs se spécialisent et s'opacifient, la prolifération des données numériques nous déconcerte et l'excès de vitesse nous paralyse : nous devenons les usagers errants, quoique connectés, d'un univers peuplé d'inconnus et de boîtes noires de plus en plus « intelligentes » qui dialoguent collectivement entre elles tandis que nous renonçons individuellement à décoder les notices (Innerarity, 2011 : 57-71 ; Kozakaï, 2007 ; Rosa, 2012).

D'où la nécessité de plus en plus prégnante de dispositifs ou de guides susceptibles de nous orienter sans nous contraindre, afin de nous permettre réellement d'interagir, de collaborer ou de coopérer en toute connaissance de cause. Il nous faut donc trouver, en quelque sorte, de nouveaux scénarios capables de réenchanter nos projets, nos désirs et nos sens du collectif (Garcés, 2013 ; Maffesoli, 2009 ; Stiegler, 2009). Car comment appréhender la complexité plurielle et changeante qui nous entoure en restant subordonnés à des méthodes pédagogiques et scientifiques figées autour de critères réducteurs d'universalité, d'informativité, de traductibilité, de neutralité ou d'invariabilité ?

La notion d'Intercompréhension peut nous aider à dépasser ces difficultés car elle nous montre qu'il est toujours possible de renoncer (au moins en partie) à l'univocité d'une illusoire *lingua franca* au profit d'équivoques fructueux dont la condition même peut être justement la prise en compte de l'autre et de l'incertain. D'après Philippe Blanchet l'Intercompréhension peut conduire à une redéfinition du concept de langue, en favorisant la dimension épistémologique et socioculturelle plutôt que celle des théories « structuralinguistiques » déconnectées, selon lui, du monde social (Blanchet, 2015). Les expériences et les recherches menées autour de l'Intercompréhension des langues distinctes, voisines ou apparentées ont confirmé depuis longtemps d'ailleurs que cette approche plurilingue et pluriculturelle présente en outre des avantages que l'on pourrait énoncer en ces termes : elle est conforme aux facultés linguistiques, voire biologiques des individus ; elle est en phase avec les exigences éthiques et démocratiques des sociétés actuelles ; elle est pertinente du point de vue épistémologique et didactique.

2. Visions multiformes et définitions convergentes

Le concept d'Intercompréhension est né dans les années 1990 dans le contexte des didactiques plurilingues de la construction européenne. Il s'inscrit, néanmoins, dans une histoire plus longue,

⁷³ <http://ic2014.miriadi.net> (consulté le 27/07/2015).

celle des pratiques d'enseignement des langues étrangères, qui remonte, sur le plan méthodologique au moins au XVIII^e siècle. On est passé, lentement et progressivement, d'une tradition fondée d'abord sur les techniques de la traduction, à une époque où les ressources didactiques étaient puisées pour l'essentiel dans les textes littéraires, vers des méthodes de plus en plus directes, orales, communicatives puis actionnelles, basées sur des documents authentiques mais aussi et surtout sur l'interaction directe ou virtuelle entre les locuteurs (Le Besnerais, 2009). Le projet politique qui sous-tend la construction du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et la perspective actionnelle en didactique des langues est celui de la poursuite de l'intégration européenne, c'est-à-dire la volonté de préparer les citoyens des différents États à vivre et à agir avec les autres dans la durée, d'où l'apparition, dans les textes officiels, de la notion pédagogique de « compétence plurilingue et pluriculturelle ». (Puren, 2014). Ailleurs, la reconnaissance de la pluralité et la recherche de l'Intercompréhension linguistique semblent souvent être mues par des attentes politiques et économiques similaires, comme en témoignent, par exemple, les projets menés en Amérique Latine (InterRom Argentina, Interlats) à travers lesquels on essaie aussi de se rapprocher davantage des communautés en concevant des supports pédagogiques adaptés aux réalités locales (Chávez Solis et Erazo, 2015 ; Tassara et Moreno 2009). Aux États-Unis, toutefois, les enjeux diffèrent sensiblement du fait de la prise de conscience de l'insuffisante formation linguistique des populations dans un environnement de plus en plus globalisé et multilingue, encore marqué par les séquelles des événements de septembre 2001, et qui suscite la quête d'une compétence de « citoyen du monde » permettant à chaque individu de gérer ses identités multiples (Spinelli, 2015). Dans le monde arabe, la mise en valeur des variétés et des similitudes dialectales à l'intérieur de la famille des langues sémitiques répond à des objectifs de préservation des patrimoines culturels et identitaires tout en favorisant également dans le cadre de l'Intercompréhension un rapprochement salubre entre l'arabe et l'hébreu (Dupont et Colombo, 2015).

L'hypothèse méthodologique sur laquelle repose l'Intercompréhension des langues, c'est que tous les apprenants disposent de ressources cognitives variées (générales, culturelles, situationnelles, comportementales, pragmatiques, scripturales, phonologiques, grammaticales, lexicales) et que les enseignants ou tuteurs peuvent les aider à développer des stratégies leur permettant de les exploiter pour comprendre des messages oraux ou écrits dans des langues étrangères. (Doyé 2,005). L'avantage que présente cette méthode c'est qu'il n'est pas nécessaire d'être soi-même plurilingue pour accéder à des contenus multilingues. Autrement dit, l'Intercompréhension prend en charge aussi le monolinguisme, dans un espace interlingue où coexistent des pratiques monolingues et plurilingues. La compréhension des langues étrangères voisines ou parentes est ainsi le résultat « d'une série d'opérations cognitives de décodification linguistique qui s'enchaînent dans un processus interprétatif de contextualisation ». (Séré, 2009).

Comment concevoir, à partir de ces considérations liminaires, des scénarios adaptés à la diversité des enjeux et des contextes dans des environnements de travail et d'apprentissage organisés en réseaux s'appuyant sur des dispositifs techniques et humains inéluctables et fonctionnant à partir de modalités d'échanges (distancielle et présente) et de temporalités (synchrones et asynchrones) hybrides ?

Les communications du colloque IC 2014 à Lyon ont permis de voir qu'il existait, au niveau du scénario pour l'Intercompréhension en réseau, un certain consensus au niveau international. La définition de base, la plus régulièrement citée, a été celle de Jean-Jacques Quintin, Christian Depover et Christian Degache qui l'envisageait en 2005 comme un « ensemble structuré et cohérent constitué de deux parties, le scénario d'apprentissage [...] et le scénario d'encadrement », le premier ayant pour but de décrire les productions attendues et les activités d'apprentissage en les articulant dans des séquences de formation, le second étant chargé de préciser les modalités d'intervention des enseignants-tuteurs. (Depover, Quintin et Degache, 2005 : 336). Malgré la diversité des scénarios-types décrits lors du colloque, les communications ont permis de mettre en évidence des

caractéristiques communes à toutes les situations : l'importance de la dynamique spatio-temporelle (architecture, chronogramme, phasage, séquençage, actes, tâches, interactions, etc.) ; la nature hybride des activités (présentiel vs distanciel, individuel vs collectif, collaboratif vs coopératif, amont vs aval) ; l'intrication de théories et de pratiques complémentaires (didactique des langues, Intercompréhension, socioconstructivisme, démarche actionnelle, pédagogie par projet, espaces numériques de travail, etc.) ; le rôle décisif des conditions professionnelles, techniques, administratives et académiques de conception et de réalisation des projets ; l'utilité pédagogique ; et la visibilité professionnelle, culturelle, sociale recherchée et obtenue.

D'après Arlette Séré et Covadonga López Alonso (Universidad Complutense, Madrid), responsables du lot « scénarios » dans le projet européen MIRIADI⁷⁴, si la notion de scénario est désormais centrale aujourd'hui, non seulement pour l'Intercompréhension en réseau mais également pour toute la didactique actuelle des langues, ce qui est indispensable aussi, c'est d'être le plus flexible possible pour « répondre aux conditions de variabilité des paramètres sociopédagogiques » et pour s'adapter en permanence aux changements et « aux contraintes didactiques et technologiques en fonction des contextes d'utilisation et de l'apparition de nouveaux outils » (Séré et Covadonga, 2015). Ces chercheuses rappellent que les scénarios peuvent être envisagés d'abord, dans le cadre d'une approche cognitive (psycholinguistique, linguistique cognitive), comme des schémas mentaux organisant et structurant les connaissances pour servir de cadre de références aux sujets impliqués dans une activité de communication. Mais il existe aussi, selon elles, dans le cadre de la didactique de l'enseignement des langues, une « notion de scénario multiforme » qui « imprègne l'ensemble de l'organisation didactique de parcours ou de sessions pédagogiques de nature variée dans une superposition de relations ». C'est pourquoi, et à partir de la considération de la tâche comme unité possible d'apprentissage (pouvant être fondée sur un ensemble de tâches), elles proposent la définition suivante pour le scénario pédagogique dans le cadre de l'Intercompréhension en réseau : c'est « le résultat d'un scénario de communication et des tâches qui s'y relient » (*Ibid.*). Claudine Franchon, pour sa part, a adopté une définition très similaire lors de son analyse de la plateforme Galapro, tout en insistant sur la diversité des temporalités et des types d'interactions qui, parce qu'elles conditionnent les processus collectifs, doivent être nécessairement prises en considération lors de la conception des scénarios (Franchon, 2015).

Dans les nouveaux contextes d'apprentissage où l'accent est mis sur l'attractivité des formations, la notion de tâche semble être de plus en plus nuancée à présent par celle de plaisir. Le concept de scénario, on le sait, découle également des pratiques audiovisuelles (cinéma, théâtre, jeux vidéo) et la dimension ludique (jeux sérieux, jeux épistémiques numériques) commence à prendre une place importante dans les projets éducatifs en réseaux. C'est ce qui a incité Delphine Chazot (UNAM, Mexique) à proposer, à son tour, lors du colloque MIRIADI de Lyon, la définition provisoire suivante du concept de scénario pédagogique :

Un environnement digital composé d'une activité ludique qui se développe dans un espace-temps donné, basé sur les caractéristiques du jeu sérieux et destiné à la mise en pratique de l'intercompréhension en contexte plurilingue de manière télécollaborative. (Chazot, 2015).

De son côté Filomena Capucho (Universidade Católica portuguesa), rappelant elle aussi l'évolution significative des contextes et notamment « le passage d'un public d'apprenants à un public d'utilisateurs immédiats » a pointé la nécessité de concevoir de nouveaux scénarios répondant à ce changement de paradigme (compétences visées, stratégies d'apprentissage, activités proposées). Il s'agit, selon elle, de mettre en œuvre une approche plurilingue (et non multilingue) de l'Intercom-

⁷⁴ Disponible sur <http://miriadi.net>

préhension s'appuyant sur la réalisation de tâches concrètes et sur des expériences de communication authentiques (en face à face ou à distance). S'adressant à un public de type professionnel ou « en contexte institutionnel de formation vocationnelle » (cas des projets européens Prefic, Cinco e Inter-mar) ces nouveaux scénarios, répondant à des critères de cohérence, d'adaptabilité et d'efficacité, doivent favoriser l'autonomie des apprenants par rapport à leur apprentissage ainsi que le transfert de stratégies et de compétences « ouvrant la voie à des émotions positives (curiosité intellectuelle, confiance, plaisir) ». (Capucho, 2015).

Dans la lignée de ce type d'approche s'éloignant du cadre plus restreint de la didactique des langues tout en favorisant le passage du multilinguisme au plurilinguisme, Caroline Venaille (Université di Sassari, Universitat de Barcelona) a présenté un modèle de scénario d'atelier d'Intercompréhension et d'écriture journalistique adapté à une communauté professionnelle spécifique, celle des journalistes ou étudiants de sciences politiques travaillant sur le web. Ce scénario avait pour but, non seulement de susciter chez ces spécialistes de l'information multimédia une réflexion métalinguistique et métacognitive sur leurs outils et contenus de travail mais aussi d'encourager chez eux des stratégies interculturelles de recherche d'information et de lecture en ligne (Venaille, 2015). Dans le même esprit, mais dans un contexte plus académique, Regina da Silva (Unicamp, Brésil) a décrit un projet permettant de travailler sur le point de vue interculturel, à partir du cinéma, en quatre langues romanes (portugais, espagnol, français, italien), tandis qu'Ilham Dupont et Omar Colombo (Université Paris Sorbonne Abou Dhabi) ont montré comment, pour pallier l'absence de documents écrits à visée professionnelle pour l'Intercompréhension entre dialectes arabes on pouvait avoir recours à la poésie ou à la chanson (Dupont et Colombo, 2015).

Quelle que soit l'orientation donnée au scénario (académique, ludique, professionnelle, culturelle, etc.) ce qu'il importe de retenir c'est que « les échanges interactifs plurilingues constituent le noyau central de l'apprentissage de l'Intercompréhension ». Compétence et interaction se trouvent ainsi intimement liées, notamment dans la perspective du projet MIRIADI caractérisé par une approche simultanément interactionniste et socioconstructiviste (Séré et Covadonga, 2015). Le scénario pédagogique constitue un modèle (d'organisation, de planification des apprentissages et des productions) destiné à piloter des processus multi-acteurs, qui s'apparentent d'une certaine manière aux processus habituels du monde du travail et pour lesquels il convient de distinguer clairement différents types d'interactions tels que la co-action (production individuelle avec partage des ressources), la coopération (production collective mais sous-butts différents avec éventuelle division du travail) et la collaboration (partage des objectifs, de la production et des sous-butts immédiats). Ces manières distinctes d'interagir dépendent de la nature des activités à réaliser, de la constitution des équipes et de l'aptitude des individus au travail en groupe (Franchon, 2015). La collaboration est orientée vers un travail non directif, une modalité souvent retenue lors des sessions des plateformes Galanet et Galapro tandis que la coopération exige de « réunir les efforts et les connaissances d'un ensemble de participants pour effectuer une tâche qu'aucun d'eux ne pourrait mener à bien seul ». (Séré et Covadonga, 2015)

3. Importance des contextes

L'Intercompréhension, malgré son intérêt et son caractère innovateur, doit faire face, un peu partout, là où elle est pratiquée, à de multiples résistances structurelles, institutionnelles, cognitives, culturelles ou idéologiques. Du point de vue pédagogique, en réalité, elle suppose d'adopter une attitude qui va bien souvent à l'encontre des principes actuels de la didactique des langues : on s'intéresse d'abord à l'écrit plutôt qu'à l'oral, on n'accepte de n'acquérir que des compétences limitées dans les langues étrangères, le but n'étant pas de parler la langue cible mais de la lire et de la

« comprendre », en acceptant aussi une approximation de sens, en renonçant, donc, à la compréhension exhaustive. (Janin, 2007). C'est en ce sens que l'on peut rapprocher l'Intercompréhension de certaines logiques nouvelles de l'interdisciplinarité qui établissent comme condition préalable, celle « de ne pas se comprendre, de ne pas projeter une signification de son domaine à un autre, de ne pas supposer une transparence des significations, mais de construire des itérations (plutôt que des interrelations) d'un domaine à l'autre » (Schmid, Mambrini Doudet et Hatchuel, 2011). En Intercompréhension, même s'il est impossible de ne pas s'appuyer sur des transparences sémantiques ou syntaxiques, on renonce néanmoins à la traduction. Le texte en version originale n'est ni représenté ni reconstruit, il demeure le texte de référence pour l'information qu'on cherche à appréhender, « ce qui permet de mémoriser les formes linguistiques originales sans les associer étroitement à des formes traduites dans une autre langue qui risquent de les occulter » (Castagne, 2007). L'Intercompréhension fonctionne aussi bien en situation de communication symétrique qu'asymétrique, lorsqu'un individu, tout en parlant dans sa langue maternelle comprend celle de son interlocuteur, mais aussi lorsque deux personnes parlent une même langue, soumise tantôt à des variations régionales, tantôt à un usage professionnel, par exemple technique et scientifique. (*Ibid.*). On se retrouve alors dans une situation semblable à celles du contexte académique ou professionnel, dans lesquelles un mathématicien, par exemple, dialogue avec un biologiste ou un linguiste, une situation où chaque langage disciplinaire n'est pas immédiatement compréhensible ou traductible. L'Intercompréhension devient ainsi une sorte de méthode pour prendre en charge l'Incompréhension.

Lors du colloque MIRIADI de Lyon, la plupart des intervenants ont insisté sur la diversité des besoins et des attentes des publics, des institutions ou des organismes impliqués dans les projets d'Intercompréhension en réseau. Si les scénarios sont censés définir des cadres de fonctionnement opératoires, ils doivent nécessairement tenir compte des environnements dans lesquels ils sont conçus et mis en pratique.

En milieu professionnel il est important d'analyser la pluralité de situations qui déterminent les habitudes de communication. Il existe des contextes d'activité professionnelle directe ou primaire et des activités sociales, indirectes ou secondaires, en rapport avec le monde du travail. Les choix linguistiques varient en fonction des situations et peuvent être déterminés par des normes ou des contraintes externes ou internes (localisation et type d'activité, politique de l'entreprise, compétences linguistiques des acteurs, etc.). Dans certains cas la concision des messages, le facteur temps ou « l'informativité discursive » priment sur les discours eux-mêmes (décisions techniques, négociations de contrats, etc.). Par ailleurs, dans le cadre des projets d'Intercompréhension sur objectifs spécifiques, il faut combiner la communication linguistique et les échanges de connaissances spécialisées (Matesanz, 2015).

En milieu académique et universitaire il conviendrait de s'intéresser davantage au profil des apprenants et des formateurs (enseignants et étudiants de langue ou spécialistes d'autres disciplines), tout en suscitant systématiquement, lorsque cela est possible, des coopérations interdisciplinaires, garantes également de la visibilité et de la pérennité des projets. C'est un aspect sur lequel ont particulièrement insisté les intervenants en provenance de l'étranger, notamment du Brésil, où la question de l'intégration des activités d'Intercompréhension dans le dispositif curriculaire des établissements semble être devenue cruciale. L'internationalisation des cursus, qui constitue un critère d'évaluation très important aujourd'hui, favorise aussi dans ce pays le développement de programmes institutionnels spécifiques qui pourraient intégrer des expériences d'Intercompréhension⁷⁵.

Les dimensions politiques et économiques ont été jugées finalement, par la plupart des com-

⁷⁵ Heloísa Albuquerque Costa, Regina Da Silva et Selma Alas Martins, *IC na universidade : perspectivas para o desenvolvimento do plurilinguismo e de estratégias de compreensão em três universidades públicas brasileiras*, Résumé disponible sur <<http://ic2014.miriadi.net/wp-content/uploads/2013/09/15.AlbuquerqueCosta-Silva-AlasMartins.pdf>>, (consulté le 29/07/2015).

municants, indissociables des considérations didactiques : la mondialisation, les questions d'efficacité, d'accélération, d'utilité, de rentabilité et de compétence ; la relation entre l'économie, la géopolitique et les projets pédagogiques internationaux. L'Intercompréhension est perçue fréquemment comme une pratique permettant de réduire les dangers de l'ethnocentrisme ou de l'eurocentrisme et de faciliter des rapprochements culturels⁷⁶. (Chazot, 2015 ; Dupont et Colombo, 2015 ; Spinelli, 2015 ; Venaille, 2015).

4. Rôle des acteurs et finalités des scénarios : bilans et retours d'expériences

De même qu'il existe une pluralité de situations il y a aussi une grande diversité d'acteurs : concepteurs, informaticiens, interlocuteurs externes, personnels administratifs, techniciens, formateurs, tuteurs, animateurs, responsables de sessions, évaluateurs, apprenants, etc. Celle-ci est doublée d'une très forte hétérogénéité en ce qui concerne les niveaux linguistiques, la motivation et l'implication dans les projets, la participation effective aux tâches individuelles et collectives et la connaissance des enjeux, des finalités ou des scénarios eux-mêmes. Qui évalue ? Pourquoi ? Comment ? Que faire des productions finales ? Qui sont les destinataires des projets ? Ne faudrait-il pas se préoccuper davantage des applications concrètes en direction du monde professionnel ou associatif ? (Matesanz, 2015 ; Spinelli, 2015)⁷⁷.

S'intéressant de près aux profils des acteurs intervenant dans le cadre d'une session de formation Galapro (França-Brasil 2013), Claudine Franchon (Universidade de Brasilia) a pu vérifier qu'il y avait bien, au niveau des activités en réseau, une « reproduction des caractéristiques de comportement social observées en face-à-face ». Sur la base de la typologie des profils comportementaux issus des travaux de Sébastien Georges sur l'analyse automatique des conversations textuelles synchrones (Georges, 2003), elle a mis en évidence, dans un groupe de travail spécifique (GT6), des comportements d'animateur, de vérificateur, de quêteur, ou d'indépendant. L'évaluation quantitative de la participation révèle des écarts considérables en ce qui concerne notamment le nombre de connexions et la durée totale consacrée aux activités. Elle montre aussi, en fin de compte, que l'efficacité des scénarios et le succès des activités télécollaboratives exigent une implication importante de certains acteurs en présence (Franchon, 2015).

Les dispositifs d'apprentissage examinés lors du colloque supposent en réalité des investissements techniques et humains conséquents et pour lesquels le sens de l'organisation, la disposition pour le travail en équipe, les qualités d'animation et les aptitudes cognitives, sociales et émotionnelles s'avèrent primordiales. Dans la perspective du projet européen MIRIADI (Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension Distance), dont l'un des principaux objectifs est justement la réalisation d'un générateur de sessions polymorphes qui puisse répondre aux besoins des publics les plus divers, comment valoriser au mieux les nombreuses expériences qui ont été menées jusque-là sur les plateformes antérieures et pour la plupart encore existantes ? Quelles leçons tirer des difficultés rencontrées ou des échecs : la démotivation des apprenants, l'investissement inégal des acteurs, la disparition de certains participants, la surcharge temporelle, les messages non pertinents, les remplissages succincts de formulaires, le déphasage des calendriers, les conflits sociocognitifs, l'inadéquation des outils, la faible exploitation des produits réalisés ? Comment mettre en place des

⁷⁶ Cristina Carola et Lívia Paulo, résumé disponible sur <<http://ic2014.miriadi.net/wp-content/uploads/2013/09/32.Carola-Paulo.pdf>>, (consulté le 29/07/2015). Regina Da Silva, *op. cit.*

⁷⁷ Christian Degache, *Intercompréhension interactive et télécollaboration : usages et perspectives*, résumé disponible sur <<http://ic2014.miriadi.net/wp-content/uploads/2013/09/35.Degache1.pdf>>, (consulté le 29/07/2015). Yasmine Pishva, *Scénarios de formation à la didactique de l'intercompréhension : analyse de pratiques pédagogiques*, résumé disponible sur <<http://ic2014.miriadi.net/wp-content/uploads/2013/09/23.Pishva2.pdf>>, (consulté le 30/07/2015). Heloísa Albuquerque Costa, Regina Da Silva et Selma Alas Martins, *op. cit.* Cristina Carola et Lívia Paulo, *op. cit.*

mécanismes de rétro-alimentation permettant de valoriser les questions, les remarques et les suggestions des personnes qui sont intervenues dans les forums ? Comment dresser finalement des bilans constructifs capables d'impulser, de régénérer, de réenchanter ces projets collectifs ?

Les réponses données par les intervenants du colloque ont été, en réalité, moins diverses et multiples que les expériences analysées. Elles expriment, pour la plupart, le sentiment qu'une communauté vivante de concepteurs, d'animateurs et de praticiens est en train de voir le jour au niveau international. La richesse bibliographique, le caractère innovant des projets, la rigueur des analyses proposées et l'enthousiasme des communicants chargés des rapports d'expériences peuvent constituer un gage prometteur pour l'avenir. En outre, les nombreuses difficultés qui ont été relevées ne semblent pas décourager les auteurs ni les porteurs de projets qui font état, au contraire, d'un nombre impressionnant d'actions, de débats, de rencontres et de publications.

Ce qu'il reste de tout cela à la fin, comme le remarque Filomena Capucho, c'est plutôt un « questionnement permanent » autour de problèmes tels que l'évaluation des compétences, l'efficacité des plateformes dans le monde réel, l'effectivité de l'interaction plurilingue ou la formation des enseignants. (Capucho, 2015). C'est aussi la conviction qu'une prise de distance critique est toujours nécessaire aussi bien pour les apprenants que pour ceux qui pensent ou croient parfois tirer les ficelles (Spinelli, 2015)⁷⁸.

5. Modélisations des environnements numériques de travail

L'Intercompréhension en réseau se développe ainsi depuis plus d'une dizaine d'années au niveau international à partir de ce que Christian Degache définit comme des STIC, c'est-à-dire des Scénarios TéléCollaboratifs en InterCompréhension⁷⁹. On parle également d'Intercompréhension interactive en ligne ou hybride⁸⁰. Il s'agit de pratiques pédagogiques spécifiques qui impliquent l'utilisation d'au moins deux langues différentes et s'inscrivent dans une perspective résolument actionnelle (tâche finale). Elles ont pour objectif d'élargir et d'optimiser les répertoires langagiers des apprenants, de développer leurs stratégies d'apprentissage et de favoriser des interactions verbales laissant à chacun la liberté de s'exprimer dans la langue de son choix⁸¹. Elles réunissent généralement un nombre important d'acteurs répartis en groupes de travail internationaux et sont thématiquement ouvertes (les participants choisissent ce sur quoi ils vont travailler). La nature des projets sur objectifs spécifiques peut réduire toutefois le champ des possibles de même que les limitations techniques, les contraintes humaines, temporelles, financières ou institutionnelles. Les STIC, comme la plupart des expériences menées dans le cadre des environnements numériques de travail, ont bénéficié largement au cours des dernières années de l'évolution des flux, des supports, des techniques et des usages du web et des réseaux sociaux. Ils s'inscrivent dans le paysage, désormais planétaire, quoique très hétérogène, de ce que l'on peut appeler l'éducation numérique.

Du fait de l'évolution des usages, autant que de l'évolution des publics, les STIC doivent se rénover en permanence, et cette adaptabilité aux changements est l'une des caractéristiques recherchées pour le générateur de scénarios MIRIADI. Il faut qu'il soit actualisable et modulable, en permettant d'activer pour chaque nouvelle session trois types de scénarios : des scénarios préconstruits (séquences fixes à vocation linguistique, interculturelle et professionnelle) ; des scénarios préconstruits mais modifiables (outils, modalités de travail, nombre et ordres des séquences ajustables) ; et des scé-

⁷⁸ Cf. Anecdote du poisson citée par Regina Da Silva, *op. cit.*

⁷⁹ Christian Degache, *Quels scénarios pour pratiquer l'intercompréhension interactive et progresser ?*, résumé disponible sur <<http://ic2014.miriadi.net/wp-content/uploads/2013/09/37.Degache2.pdf>>, (consulté le 29/07/2015).

⁸⁰ Christian Degache, *Intercompréhension interactive et télécollaboration : usages et perspectives*, *op. cit.*

⁸¹ Christian Degache, *Quels scénarios pour pratiquer l'intercompréhension interactive et progresser ?*, *op. cit.*

narios à la carte. Trois finalités didactiques sont également envisagées : l'apprentissage linguistique à orientation plurilingue, l'apprentissage interdisciplinaire à visée interculturelle et plurilingue, et l'apprentissage du plurilinguisme à des fins professionnelles. Il s'agit de répondre par la « flexibilité structurelle » à des objectifs et des situations d'apprentissage toujours multiples et changeants. La fonction essentielle du générateur en cours d'élaboration sera donc d'opérer la sélection des variables en plusieurs étapes, en partant du croisement des variables contextuelles d'ordre sociolinguistique, pour définir ensuite des variables didactiques et technologiques qui permettront la création et la structuration des futures sessions en s'adaptant à l'évolution des supports (tels que les Mooc ou les Spoc⁸²) et en intégrant finalement le futur dans la démarche de conception (fiction, innovation) (Séré et Covadonga, 2015).

6. Quelques pistes et suggestions en mode de conclusion

« Les langues n'existent pas en elles-mêmes : elles sont insérées dans des rapports sociaux, coexistent avec d'autres langues, sont l'objet de représentations, ne remplissent pas toutes les mêmes fonctions, [et] n'ont pas le même nombre de locuteurs ». (Calvet, 2013). Comme les organismes vivants, elles sont dotées d'une aptitude à la réception, à la production et à la recombinaison incessante en fonction des interactions multiples qu'elles ont avec leurs environnements. (Maturana et Varela, 1973). C'est pourquoi les pratiques plurilingues nous rapprochent de la vie et du monde social tout en constituant de véritables défis culturels et épistémologiques puisqu'elles nous aident à comprendre les différents modes de penser, de représenter et d'agir, tout en facilitant le transfert des connaissances, la résolution des problèmes, la construction de savoirs partagés et finalement la prise de décisions pertinentes. (Berthoux 2011).

Le tournant numérique qui bouleverse aujourd'hui les pratiques pédagogiques et scientifiques mais également les relations sociales, affecte, lui aussi, les langues, en accentuant les inégalités qui existent entre elles du point de vue statistique, social et représentatif. Pratiquer le plurilinguisme c'est d'abord freiner la tendance réductionniste du tout anglais, l'illusion d'une langue universelle satisfaisant aux exigences de la science, de la technique et du marché, un globish qui finalement n'est presque plus une langue et que les vrais anglophones ont finalement du mal à comprendre (Cassin, 2013). Pratiquer l'intercompréhension en réseau c'est ensuite, commencer à se réapproprier l'espace des possibles, occuper le terrain de l'éducation numérique, franchir les frontières virtuelles après avoir franchi les frontières linguistiques.

Il ne s'agit pas seulement d'être en phase avec son temps mais de penser en termes qualitatifs, dans une perspective dialogique, soucieuse de la prise en compte de la diversité et de la reconnaissance de l'altérité. Les propositions formulées lors du congrès IC2014 par les divers intervenants (communicants et discutants), dans le cadre des séances organisées autour du thème des scénarios, pourraient être résumées par ces cinq verbes : conserver, améliorer, évoluer, étendre, collaborer.

Il s'agit de conserver d'abord les acquis d'une longue expérience, riche de sa diversité et de ses potentialités (histoires, théories, contenus, outils, méthodologies, etc.) mais aussi un esprit ou une distance critique vis-à-vis de ces mêmes acquis. Il faut améliorer ensuite la formation des formateurs, les connaissances des enjeux, des contextes, des profils des participants et des ressources disponibles. Il est nécessaire aussi de faire évoluer les plateformes en les adaptant aux évolutions socioculturelles et technologiques tout en développant des scénarios et des outils non seulement efficaces mais surtout conviviaux. L'adjectif « convivial » est ici entendu au sens d'Ivan Illich, pour qui l'humanité n'a pas besoin d'outillages qui travaillent à sa place mais surtout de « technologies qui tirent le meilleur parti

⁸² Will Oremus, « Cours en ligne : pour réenchanter la révolution Mooc, passez aux Spoc », *Slate.fr*, 20/10/2013, <<http://www.slate.fr/story/78916/mooc-cours-internet-spoc>>, (consulté le 28/07/2015).

de l'énergie et de l'imagination personnelle » de chacun sans le contraindre ni l'asservir. (Illich, 1973). L'Intercompréhension en réseau suscite en permanence des expériences qui représentent un énorme potentiel pour la recherche-action et son évolution dans les années à venir (médiations technologiques, interactions pédagogiques synchrones et asynchrones, pédagogie par projet en réseau, connectivisme, Intercompréhension sur objectifs spécifiques, jeux épistémiques, Spoc, Mooc, classes inversées, interdisciplinarité et interculturalité, etc.). Mais il est nécessaire d'étendre ces pratiques à d'autres familles linguistiques (langues sémitiques, langues de contact ou de voisinage, etc.) et à d'autres disciplines, car on ne peut plus se restreindre au seul champ de la didactique des langues et des départements de formation linguistique comme l'a montré ces dernières années le développement des projets tels que Cinco, Intermar, Prefic ou MIRIADI. Enfin il semble devenu indispensable de collaborer davantage, en interne (projets interdisciplinaires, internationalisation des formations et des cursus) et en externe, en suscitant des coopérations d'intérêt mutuel avec les associations, les institutions et les entreprises.

Lors de sa communication finale sur les Scénarios TéléCollaboratifs en InterCompréhension, Christian Degache a décrit une pédagogie de la mise en abyme qui consiste à se former à l'Intercompréhension en pratiquant l'Intercompréhension et à concevoir des STIC en pratiquant un STIC⁸³. Cette démarche n'est-elle pas finalement celle de l'énaction qui permet en quelque sorte de rapprocher nos pratiques du fonctionnement habituel des êtres vivants ? Une pédagogie de la mise en abyme n'est-elle pas tout simplement une pédagogique « en action » et « en situation » ? La notion d'énaction suppose à la fois une synthèse et un dépassement possible de perspectives théoriques et pratiques antérieures (cognitivisme, constructivisme, émergentisme), fécondées par les apports de disciplines variées, plus ou moins parentes ou voisines (psychologie cognitive, neurosciences, philosophie, linguistique, etc.). Elle exprime les « liens inextricables et implicatifs entre le situant et le situé », c'est-à-dire qu'elle s'intéresse à la relationnalité davantage qu'au rationalisme et à l'action qui ne peut se comprendre que dans les circonstances (en situation) toujours évolutives dans lesquelles elle s'inscrit et qu'elle contribue à transformer (Masciotra, 2008).

Suggérer aux acteurs du projet MIRIADI de se placer dans une perspective non seulement actionnelle et socioconstructiviste mais ouvertement éactive, n'est-ce pas, en fin de compte, les inviter à continuer de se plonger comme des poissons dans l'eau plutôt que de se contenter de « surfer » sur les vagues instables et éphémères ?

Références bibliographiques

- Berthoux, A.-C., Gradoux, X. et Steffen, G. (2011). Plurilinguismes et construction des savoirs, *Cahiers de l'ILSL*, n° 30.
- Blanchet, P. (2015). Regard sociolinguistique sur l'intercompréhension entre langues différentes : enjeux théoriques et pistes sociodidactiques, Actes du Colloque IC 2014, [en ligne], disponible sur <<http://ic2014.miriadi.net/>>.
- Calvet, L.-J. et Calvet, A. (2013). *Les confettis de Babel, Diversité linguistique et politique des langues*. Montréal : Écriture.
- Capucho, F. (2015). Nouveaux publics, nouveaux scénarios. Actes du Colloque IC 2014, [en ligne], disponible sur <<http://ic2014.miriadi.net/>>.
- Cassin, B. (2013). Penser en langues, *Trivium*, n°15, 2013, disponible sur <<http://trivium.revues.org/4768>>.
- Castagne, É. (2007). L'intercompréhension : un concept qui demande une approche multidimensionnelle. Actes du Colloque Diálogos em Intercompreensão, Lisbonne, 6-8 septembre 2007, disponible sur <<http://redinter.eu/dialintercom/Post/Painel8/40.pdf>>.
- Chávez Sólis, C. et Erazo Muñoz, Á. (2015). La intercomprensión en lenguas vecinas, un enfoque plurilingüe para la integración.

⁸³ Christian Degache, *Quels scénarios pour pratiquer l'intercompréhension interactive et progresser ?*, op. cit.

- In I Congresso Internacional América Latina e Interculturalidade, América Latina e Caribe : cenários linguístico-culturais contemporâneos, UNILA, Foz do Iguaçu, (pp.127-137), disponible sur <<http://unila.edu.br/sites/default/files/files/Anais%20do%20congresso%20FINAL%20%20-%2012%20fev%202015%281%29.pdf>>.
- Chazot D., (2015). Un scénario pédagogique ludique pour le développement de compétences plurilingues. Actes du Colloque IC 2014, [en ligne], disponible sur <<http://ic2014.miriadi.net/>>.
- Doyé, P. (2005). *L'intercompréhension. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, disponible sur : <<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/DoyeFR.pdf>>.
- Dupont, I. et Colombo, O. (2015). L'intercompréhension dans le monde arabe : description d'une expérience didactique exploratoire à l'Université Paris-Sorbonne Abou Dhabi. Actes du Colloque IC 2014, [en ligne], disponible sur <<http://ic2014.miriadi.net/>>.
- Foster Wallace, D. (2009). *This Is Water : Some Thoughts, Delivered on a Significant Occasion, about Living a Compassionate Life*. Boston : Little Brown Book Group.
- Franchon, C. et Claudine, M.J. (2015), Galapro França-Brasil 2013 : Analyse de la construction d'un scénario pour un public d'élèves non étudiants, Actes du Colloque IC 2014, [en ligne], disponible sur <<http://ic2014.miriadi.net/>>.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo : Editora Paz e Terra.
- Georges, S. (2003). « Analyse automatique de conversations textuelles synchrones d'apprenants pour la détermination de comportements sociaux », *STICEF*, vol. 10, disponible sur : <http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2003/george-03s/sticef_2003_george_03s.htm>.
- Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Barcelona : Edicions Bellaterra. Illich, I. (1973). *La convivialité*. Paris : Point.
- Innerarity, D. (2011). *La democracia del conocimiento. Por un sociedad inteligente*. Barcelona : Paidós.
- Janin, P. (2007). Entre obstacles et utopie : comment diffuser l'intercompréhension ?, actes du Colloque Diálogos em Intercompreensão, Lisbonne, 6-8 septembre 2007, disponible sur <http://www.adeb.asso.fr/tours2007/Janin_Pierre_1.pdf>.
- Kozakäi, T. (2007). *L'étranger, l'identité*. Paris, Payot & Rivages.
- Le Besnerais, M. (2009). Définition du concept d'intercompréhension à partir des théories pédagogiques de base. In Araújo e Sá, M.-H., Hidalgo Downing, R., Melo-Pfeifer, S., Séré, A., Vela Delfa, C. *L'intercompréhension en langues romanes : concepts, pratiques, formations*, Aveiro, Galapro, 45-58.
- Masciotra, D., Roth, W.-M. et Morel, D. (2008). *Enaction, apprendre et enseigner en situation*, Bruxelles : De Boeck.
- Maffesoli, M. (2009). *Le réenchantement du monde*. Paris : Éditions Perrin.
- Matesanz Del Barrio, M. (2015). Límites discursivos de la intercomprensión en entornos profesionales. Actes du Colloque IC 2014, [en ligne], disponible sur <<http://ic2014.miriadi.net/>>.
- Maturana, H. R. et Varela, F. J. (1973). *De Máquinas y Seres Vivos: Una teoría sobre la organización biológica*. Santiago de Chile : Editorial Universitaria.
- ren, C. (2014). Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires. Actes du xiv^e colloque de l'Association des Enseignants de Japonais en France (AEJF), Rennes, 18-19 avril 2013, disponible sur <www.christianpuren.com>.
- Quintin, J.-J., Depover, C. et Degache, C. (2005). Le rôle du scénario pédagogique dans l'analyse d'une formation à distance. Analyse d'un scénario pédagogique à partir d'éléments de caractérisation définis. Le cas de la formation Galanet. Actes du colloque EIAH, Montpellier, mai 2005, disponible sur <<https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00005727>>.
- Rosa, H. (2012). *Aliénation et Accélération*. Paris : La découverte.
- Schmid, A.-F., Mambrini Doudet, M. et Hatchuel A. Une nouvelle logique de l'interdisciplinarité, *Nouvelles Perspectives en Sciences Sociales*, vol. 7, n°1, 2011, 105-136.
- Séré, A. (2009). Une approche pragmatique du concept d'intercompréhension. In Araújo e Sá, M.-H., Hidalgo Downing, R., Melo-Pfeifer, S., Séré, A. et Vela Delfa, C. *L'intercompréhension en langues romanes : concepts, pratiques, formations* (pp. 33-43).
- Séré, A. et López Alonso, C. (2015). Un modèle de générateur de scénarios pédagogiques : le projet Miriadi. Actes du Colloque IC 2014, [en ligne], disponible sur <<http://ic2014.miriadi.net/>>.
- Spinelli, B.. Costruire competenze plurilinguistiche attraverso il co-apprendimento e l'approccio riflessivo : uno studio pilota negli USA. Actes du Colloque IC 2014, [en ligne], disponible sur

<<http://ic2014.miriadi.net/>>.

Stiegler, B. (2009). *Réenchâter le monde, La valeur esprit contre le populisme industriel*. Paris : Flammarion.

Tassara Gilda Ch. et Patricio Moreno, F. (2009). De l'intercompréhension linguistique et culturelle à l'intégration latino-américaine, *Synergies Chili*, n° 5, 91-106.

Venaille, C. Vers une lecture multilingue et interculturelle de la presse en ligne, Présentation d'un scénario d'atelier d'écriture de revues de presse multilingues auprès d'apprentis journalistes italiens. Actes du Colloque IC 2014, [en ligne], disponible sur <<http://ic2014.miriadi.net/>>.

DEUXIÈME PARTIE

LA MÉDIATION EN INTERCOMPRÉHENSION

Processi di intercomunicazione tra parlanti di lingue affini: analisi di sequenze metalinguistiche

Paola LEONE

Didattica delle Lingue Moderne, Dipartimento di Studi Umanistici Università del Salento
paola.leone@unisalento.it

RIASSUNTO

La comunicazione mediata dal computer sia scritta asincrona sia orale via videoconferenza costituisce una forma di apprendimento integrata in diversi contesti istituzionali. Presso alcuni atenei europei e americani (es. Universidade Estadual Paulista, Università del Salento) essa prende il nome di teletandem. Molti studi sull'apprendimento in tandem riguardano "episodi a carattere metalinguistico" durante scambi diadici orali (in presenza o mediati dal computer) o quasi-sincroni della chat tra parlanti che comunicano nella loro L2, che è sua volta la lingua nativa del proprio interlocutore. Pochi studi, invece, analizzano tale fenomeno nel corso di scambi orali bilingui via videoconferenza in cui i partecipanti parlano nella loro L1 affine a quella dell'interlocutore. Attraverso un'indagine empirica, il presente studio contribuisce a colmare tale lacuna e mette in luce come i partecipanti orientano il discorso verso il codice o verso i contenuti del messaggio in contesti telecollaborativi di intercomunicazione tra parlanti di lingue affini. Lo studio mostra che nei casi analizzati le sequenze metalinguistiche non sono auto-orientate ma etero-orientate: l'interlocutore mette in evidenza in primo luogo ciò che comprende, specifica successivamente ciò che non comprende indirizzando così in modo collaborativo il dialogo verso la risoluzione del problema comunicativo.

RÉSUMÉ

Processus d'intercommunication entre locuteurs de langues parentes : analyse de séquences métalinguistiques

La communication à travers la médiation de l'ordinateur qu'elle soit écrite asynchrone ou orale par visioconférence constitue une forme d'apprentissage en situation intégrée dans des contextes institutionnels divers. Après de certaines universités européennes (ex Univerdidade estadual paulista, Università del Salento) cela prend le nom de teletandem. De nombreuses études de ce contexte ont comme sujet 'des épisodes à caractère métalinguistique' pendant l'interaction orale (présentiel ou par la médiation de l'ordinateur) ou quasi synchrone du tchat entre des locuteurs qui communiquent en L2 qui est également la langue native de leur interlocuteur. Peu d'études, par contre, analysent ce phénomène au cours d'échanges oraux par visioconférence pendant des dialogues au cours desquels les participants utilisent leur L1 apparentée à celle des autres interlocuteurs. À travers une recherche empirique, cette étude contribue à combler cette lacune et met en lumière la façon dont les participants orientent le discours vers le code ou vers les contenus du message dans des contextes télécollaboratifs d'intercommunication entre locuteurs de langues. L'étude montre que dans les cas analysés les séquences métalinguistiques ne sont pas auto-orientées mais hétéro-orientées : l'interlocuteur met en évidence en premier lieu ce qu'il comprend, il spécifie par la suite ce qu'il ne comprend pas en dirigeant ainsi de manière collaborative le dialogue vers la résolution du problème de communication.

PAROLE CHIAVE: Intercomprensione, negoziazione del significato, videoconferenza, teletandem, apprendimento linguistico.

MOTS-CLÉS : Intercompréhension, négociation du sens, visioconférence, teletandem, apprentissage linguistique.

La comunicazione mediata dal computer sia scritta asincrona sia orale via videoconferenza costituisce una forma di apprendimento situato (Lave & Wenger 1991; Leone 2014) integrata in

diversi contesti istituzionali. Molti studi in tale ambito riguardano “episodi a carattere metalinguistico” (Language Related Episodes; Swain and Lapkin 1998; Gass, 1997; Long, 1981) durante l’interazione orale (faccia a faccia e mediata dal computer) o quasi-sincrona della chat tra parlanti che comunicano nella loro L2 che è a sua volta la lingua nativa del proprio interlocutore. Pochi studi, invece, analizzano tale fenomeno nel corso di scambi orali via videoconferenza in cui i partecipanti parlano nella loro L1 affine a quella degli altri interlocutori. Obiettivo di questo studio è contribuire a colmare questa lacuna, mettendo in luce se e come i partecipanti *orientano* il discorso *verso* il codice o *verso* i contenuti del messaggio in contesti telecollaborativi di intercomunicazione tra parlanti di lingue affini.

1. Sequenze metalinguistiche

Con sequenze metalinguistiche intendiamo le forme di riparazione interne ad un discorso pedagogico e naturale (Van Lier, 1995; Araujo e Sa & Melo, 2007; Ciliberti, 2012). Esse possono essere attività di attenzione alla forma (*focus on form*) o di attenzione al significato (*focus on meaning*).

L’espressione *focus on form* è stata coniata da Long (1991) e si riferisce all’attenzione rivolta verso la struttura linguistica nel corso di lezioni di tipo comunicativo, basate ad esempio su compiti didattici. In tali contesti di apprendimento, l’attenzione alla forma serve più che altro a risolvere problemi comunicativi e non tanto a migliorare l’accuratezza della produzione in L2. Diversamente, l’espressione *focus on form*⁸⁴ si applica ad un contesto didattico in cui la scansione del syllabus è basata su unità ad esempio grammaticali, di vocabolario, di pronuncia o funzionali.

Nelle conversazioni naturali, durante sequenze di attenzione alla forma i parlanti rimediano la propria o l’altrui produzione errata prestando soprattutto attenzione alla struttura linguistica. Nel primo caso si tratta di autoriparazione (*self repair*), nel secondo di eteroriparazione (*repair*). Se si intende sottolineare chi avvia la riparazione si parla di riparazione avviata dal parlante o dall’interlocutore (*self initiated repair*; *other initiated repair*). Le riparazioni avviate dal parlante possono manifestarsi attraverso una richiesta all’interlocutore esperto di verificare l’accuratezza grammaticale di un enunciato o la pronuncia di un vocabolo. La richiesta da parte del parlante esperto e la correzione possono essere esplicite (es. *come si dice...*, *in italiano non si dice così...*) o implicite, comunicate ad esempio attraverso l’intonazione. L’eterocorrezione può essere anche incassata nella discussione sì da non interrompere il flusso conversazionale. In italiano queste ultime forme di riparazione vengono chiamate riparazioni ad incastro (Ciliberti, 2012: 215), mentre in inglese *recast*. Nell’es. 1 tratto da una conversazione in lingua inglese tra una parlante madrelingua (INGL1) e una parlante nativa di lingua italiana (ITL1), quest’ultima pronuncia in modo non standard il vocabolo “stressed”. INGL1 interviene modificando la produzione senza però approfondire le ragioni dell’errore. ITL1 ratifica e apprezza in modo esplicito la correzione ma procede a discutere il tema (*today...*).

Es. 1- TTA2/B1⁸⁵- Stressed

ITL1: oh so a good idea oh I tried to do massage in brazil but I didn’t find the the the a person that I like eh it is a pity because it was very cheapy in brazil for me but eh we were in a little city so I didn’t find and now it is it is it must be eh expensive but it it’s it will be a good idea I I

⁸⁴ In italiano tale espressione potrebbe essere tradotta con “attenzione alle strutture linguistiche”. Non ci risulta però che in glottodidattica la versione italiana venga adoperata.

⁸⁵ La sigla indica TT(Teletandem) A2 e B1 sono i livelli di competenza dei parlanti in L2. Tutti i dati sono stati raccolti previo consenso dei partecipanti.

had forgotten the existence of a massage
 ENGL1: right
 ITL1: I could try I am so stressed eh in these days **stressed**
 ENGL1: **stressed**
 ITL1: **ah sì sì chiaro sì ovvio stressed** ok ((tosse)) today...

Il lavoro di riparazione può riguardare non solo la forma ma anche il messaggio (Ciliberti, 2012: 209) e quindi può essere indirizzato a risolvere problemi comunicativi. In tal caso si tratta di processi di negoziazione del significato che possono implicare anche attenzione verso le strutture della lingua come ad esempio il lessico o la morfologia.

Nell'estratto n. 2 la parlante inesperta chiede alla sua interlocutrice di ripetere un concetto che non ha compreso (*can you repeat please*). Il chiarimento implica la ripetizione del vocabolo e quindi l'attenzione verso la forma linguistica.

Es. 2 - TTA2/B1- Can you repeat please

ENGL1: build up the strains of the knees ITL1: no I didn't understand
 ENGL1: I had to build up the strains in my knee ITL1: because I do
 ENGL1: ya Sunday will probably off need to have the knee placement
 ITL1: **can you repeat please**
 ENGL1: we will probably off need the knee replacement
 ITL1: ((ride))
 ENGL1: retry to say that again
 ITL1: ((ride)) a knee replacement ((ride))
 ENGL1: ah ah

Diversamente, ci sono sequenze di negoziazione in cui i lemmi iniziali problematici si perdono nella conversazione o rimangono solo come input, non portando a nessuna attenzione alla forma. Nell'estratto n. 3, la parlante italoфона utilizza "piccola cilindrata", espressione non nota alla sua interlocutrice che per l'appunto chiede le venga chiarito il concetto. La sequenza lessicale "piccola cilindrata" viene ripetuta però solo dalla parlante esperta, che tenta di spiegarne il significato. Solo il lemma "cilindrata" viene ripreso nuovamente dalla parlante competente. Se in tale sequenza esiste un'attività di attenzione alla forma questa avviene da parte del locutore esperto, la parlante angloфона è solo esposta a tale input.

Es. 3- TTB2/C1 - Piccola cilindrata

INGL1: wow è una passione molto differente ma mi piace a:hm e hai avuto il motorino **vuol dire una motocicletta piccola sì**
 ITL1: **eh:m di piccola cilindrata tipo**
 INGL1: **eh**
 ITL1: **piccola cilindrata**
 INGL1: mh
 ITL1: il motore è piccolo non so cilindrata va bene come INGL1: eh sì e:hm è una parola tecnica no ((rumore di tasti)) ma
 ITL1: che il motore è piccolo non ci vuole la patente come la vespa che l'hai vista in

INGL1: eh sì come una vespa no sì ah sì non è sì non è come qui negli stati uniti ci sono le harley davidsons sai ((risate))

2. Le componenti del processo di negoziazione

Le sequenze di attenzione alla forma e di attenzione al messaggio sono due tipologie di attività metalinguistiche, ossia di *language related episodes* (LRE; Swain & Lapkin, 1998, 2001) durante le quali i parlanti chiariscono significati, stabiliscono connessioni tra forma e significato di una parola, (auto)riparano parti di discorso più o meno lunghe. Esse sono state oggetto di interesse degli studi interazionisti poiché diventano “a tool of cognitive activity that mediates L2 learning” (Swain, 2000; si veda anche Gass, 1997; Long, 1983). Nel corso di sequenze di negoziazione di significato, infatti, l’attenzione al contenuto da chiarire diventa attenzione verso la forma utilizzata che si ripropone all’interlocutore modificandone ad esempio la struttura sintattica o la morfologia.

Nel caso del nostro studio quindi l’analisi dello scambio comunicativo in un momento in cui la lingua diventa oggetto di conversazione serve a mettere a fuoco se:

- emerge l’identità personale di parlante più o meno esperto della lingua che si adopera per partecipare al discorso;
- emerge l’identità di apprendente di una lingua. Vogliamo in altre parole vedere se “l’attenzione verso la lingua dimostra che i parlanti desiderano ampliare il loro repertorio linguistico (Araujo e Sa & Melo, 2007) o se invece le forme di riparazione esplicitano più che altro il loro desiderio di comunicare (Leone, in stampa)”?

3. Interazione orale mediata dal computer ed educazione plurilingue

Teletandem tradizionale e teletandem intercomprensione si differenziano per la tipologia di repertori linguistici messi in atto nel corso dello scambio, per la competenza che gli interlocutori hanno nelle lingue veicolari adottate per mettere in pratica lo scambio comunicativo e per gli obiettivi formativi che essi si pongono.

Il teletandem tradizionale realizza un contesto comunicativo in cui l’alternanza dei codici è sancita dalle regole di partecipazione al contesto di apprendimento. Ad ogni lingua non nativa si deve dedicare la stessa quantità di tempo per offrire a tutti i partecipanti, uguali opportunità di pratica e di apprendimento linguistico (es. si parla mezz’ora in inglese e mezz’ora in italiano). Si realizza così una visione inerente di multilinguismo di tipo “additivo”, l’esperienza è specifica alle abilità ricettive, produttive, interattive e di mediazione nella L1 e nella L2 e arricchisce il repertorio linguistico dei partecipanti in tali direzioni. Nel teletandem intercomprensione, invece, l’alternanza dei codici coincide con l’alternanza degli interlocutori che comunicano nella lingua a loro nota. Si attua anche in questo caso un multilinguismo di tipo “additivo”, pur limitato alle abilità ricettive, interattive e di mediazione in cui non c’è solo una lingua veicolare ma due lingue. Il teletandem intercomprensione è fortemente integrativo, è motivato dal desiderio dell’apprendente di poter comunicare nella sua L1 e di poter far parte di una comunità più ampia di lingua romanza.

4. Definire il contesto d'uso linguistico dell'intercomprensione: macrocategorie

Per evidenziare le differenze tra i due contesti d'uso linguistico è necessario riferirsi alle competenze linguistiche dei parlanti e alle modalità di discorso messe in atto nelle due situazioni. Se ci si riferisce al grado di competenza dei parlanti in relazione alla/e lingua/e veicolo della comunicazione diremo che le due forme di pratica del teletandem si collocano entrambe lungo l'asse esolingue/endolingue (Lüdi & Py, 2002; Gilardoni, 2014). Con interazione esolingue si intende uno scambio caratterizzato dall'asimmetria delle competenze nella/e lingua/e che si sceglie/scelgono per lo scambio comunicativo. Diversamente nello scambio endolingue le competenze dei parlanti nella/e lingua/e veicolare/i sono bilanciate.

L'interazione in contesti di intercomprensione esprime un divario di competenze tra i partecipanti in quanto ognuno di essi conosce e si esprime attraverso la sua L1 che il suo interlocutore solo comprende. La modalità di discorso messa in atto è bilingue. Diversamente, nel contesto teletandem tradizionale ogni singolo parlante mette in pratica le sue competenze produttive, ricettive e interattive bilingui per dialogare con il suo partner. La modalità di discorso che si realizza è invece, diremo così, a monolinguisma alternato. Entrambi i contesti sono esolingue. Si può riconoscere una maggiore flessibilità al teletandem a monolinguisma alternato il quale può riproporre anche peculiarità di un discorso endolingue laddove sono coinvolti parlanti esperti in L2.

In uno studio precedente (Leone, in stampa) in cui analizzo dati raccolti nel corso di sessioni teletandem, che d'ora in poi definiremo a monolinguisma alternato, si dimostra che il livello di competenza in L2 dei partecipanti è una caratteristica che determina la tipologia di contesto comunicativo e di apprendimento. Da un livello di competenza B2 in su i parlanti tendono a privilegiare la dimensione sociale e culturale dello scambio interattivo. Con parlanti novizi invece il divario di competenze tra gli interlocutori emerge spesso durante il dialogo e si manifesta attraverso la presenza di forme di riparazione come la negoziazione di significato o la riparazione dell'errore.

Lo studio dell'interazione orale via computer (Leone 2012 a, b, c) conferma i risultati dell'analisi condotta da Hosoda (2006) e mette in evidenza che con parlanti competenti in L2, il divario di competenze nella lingua veicolare sembra infatti essere irrilevante per gli interlocutori. Hosoda (2006) nel suo studio comparato tra conversazioni in L1 in giapponese, e in L1 e L2 giapponese-americano, mostra come le sequenze di riparazione siano trascurabili nelle conversazioni esolingue tra nativo e non nativo e quindi il grado diverso di competenza sia "noticeable for an outside observer and may or may not be registered by the participants" (Hosoda, 2006: 44). Leone (in stampa) conferma i risultati dello studio di Hosoda e afferma che in contesti situati di apprendimento, poiché fondati sulla pratica sociale e comunicativa, nei casi in cui il grado di competenza in L2 non sia così distante dalla fluidità espressiva dell'interlocutore esperto, domina la necessità di comunicare e l'attenzione verso la forma e l'espressione linguistica è attenuata dal desiderio di promuovere la relazione sociale e culturale. Nel discorso orale via computer nativo non-nativo esperto di L2 (B2/C1), le domande di chiarimento e le strategie di riparazione dell'errore sono scarsamente rilevanti sul piano quantitativo, non sono notate e, perciò, spesso rimangono senza seguito. Inoltre, con il progredire del grado di competenza in L2 i parlanti tendono a prestare attenzione più all'aspetto lessicale e fonologico meno su quello morfologico, dimostrando in tal modo più interesse verso l'efficacia comunicativa del processo che sull'accuratezza nell'uso del codice.

Il presente studio intende pertanto procedere in questa stessa direzione e vedere in particolare cosa accade nelle situazioni di dialogo tra parlanti di lingue affini, visto che è possibile lo scambio

comunicativo sebbene ogni singolo partecipante non abbia una competenza produttiva nella lingua dell'interlocutore.

5. Altri studi sulle sequenze metalinguistiche in contesti di intercomprensione tra lingue affini

Sa e Melo (2007) analizzano scambi scritti plurilingui tra più interlocutori quasi sincroni per individuare caratteristiche del dialogo plurilingue e sequenze metalinguistiche, queste ultime ritenute dalle studiose manifestazioni della consapevolezza linguistica dei parlanti. In particolare, i processi di negoziazione di significato finalizzati a risolvere un problema comunicativo attivano strategie di apprendimento di tipo cognitivo/procedurale fondate sull'analisi, trasformazione e sintesi dei materiali verbali e di tipo metacognitivo, comprendenti la riflessione metalinguistica sulle lingue in uso per la comunicazione (si veda anche Araujo e Sa & Melo 2007; O'Malley et al., 1985). Le studiose sottolineano inoltre che per lo più le forme di riparazione sono anticipate dallo stesso parlante, il quale prevede le difficoltà del suo interlocutore. Nel contesto di scambio comunicativo di intercomprensione si verifica quanto avviene anche in scambi a monolinguisma alternato, ovvero le forme di "self-initiated repairs" sono molto frequenti. Secondo le studiose, attraverso le forme di riparazione i parlanti dimostrano il loro interesse non solo verso la comunicazione ma anche verso l'apprendimento linguistico. Si evidenzia in tal modo una caratteristica degli scambi diadici realizzati in contesti di apprendimento istituzionale. Pur essendo forme di comunicazione naturale esse hanno insita la finalità di apprendimento. Sono in altre parole forme di "conversazione per apprendere", come le definisce Kasper (2004). Ma è sempre così? O la pratica comunicativa tra pari assume significati e valenze pedagogiche differenti in funzione di variabili che definiscono lo specifico contesto di apprendimento? Quali sono queste variabili?

Kasper (2004) analizza da una prospettiva conversazionalista l'interazione esolingue tra due parlanti in cui il locutore di L2 è un novizio. La studiosa afferma che durante lo scambio i parlanti orientano il discorso perlopiù verso categorie sociali quali ad esempio essere o meno appassionato di film oppure conoscenze femminili, raramente invece indirizzano il discorso verso il divario di competenze in L2, come dimostrerebbe la tipologia di forme di riparazione. Laddove esse si verificano sono per lo più sollecitate dal parlante meno esperto e quindi sono "self-initiated repairs". In uno studio condotto di recente confronto il comportamento di due coppie con gradi diversi di competenza in L2 per vedere se, quando sono coinvolti parlanti con competenze basse in L2 (A2/B1), l'impatto del divario linguistico sulla durata e sul tipo di sequenze metalinguistiche è uguale o differente rispetto a quello nelle coppie in cui ci sono parlanti esperti. L'analisi anche quantitativa delle sequenze dimostra che nelle coppie in cui il parlante ha un livello basso di competenza in L2 le sequenze a carattere metalinguistico sono molto frequenti; infatti il locutore esperto dimostra di concepire l'incontro quale occasione per uno scambio pedagogico didattico finalizzato soprattutto all'apprendimento linguistico. La riparazione non è sempre "self-initiated" ma è anche proposta dal parlante esperto in modo esplicito, che utilizza la scrittura in chat quasi fosse una lavagna per fissare vocaboli o nuove espressioni e valuta, proprio come in un contesto istituzionale, la produzione del locutore di L2 anche se risulta accurata (es. "ottimo, ottimo").

6. La ricerca

Il presente studio mira a rispondere ai seguenti quesiti di ricerca:

1. Quali sono le caratteristiche generali e pragmatiche del discorso esolingue in contesti di intercomprensione?
2. In quali occasioni emerge l'attenzione verso le lingue veicolo di comunicazione?
3. Quali tipi di problemi linguistici e di discorso vengono segnalati?
4. In che modo vengono comunicati problemi di comprensione?
5. In che modo vengono stabiliti significati equivalenti?
6. In quali occasione emerge la categoria parlante esperto della L1?

7. I dati raccolti

I dati sono stati raccolti⁸⁶ video-registrando due giovani studentesse una iscritta presso l'Università del Salento, l'altra presso l'Universidade Estadual Paulista. Con la sigla PORL1 chiameremo la parlante lusofona e con ITL1 la parlante italoфона. ITL1 non ha mai studiato il portoghese, PORL1 studia l'italiano ma ne ha una conoscenza limitata soprattutto scritta. Ha un blocco nell'esprimersi oralmente, come afferma lei stessa in una parte del dialogo con la sua partner (Eva_M2_part2: 1:00-1:10): "Eu pra conversação tenho muita vergonha muita muita muita vergonha tanto é que tem alunos da italia aqui no brasil na minha sala e um dia tive que conversar com ele e XXY⁸⁷ foi a morte". "XXY foi a morte" parlare in italiano con i suoi colleghi nativi, un'esperienza dunque dura e difficile.

Lo scambio teletandem è rientrato in un'offerta formativa che prevedeva ore di scambio mediato dalla tecnologia VOIP (con video-registrazione).

I dati sono n. 3 ore di conversazione. Purtroppo problemi nella connessione Internet non hanno permesso di ottenere video-registrazioni chiare: in alcuni momenti manca l'audio e a volte la conversazione è stata interrotta.

8. Raccolta e analisi dati: metodologia

Le studentesse hanno realizzato lo scambio da casa organizzandosi autonomamente. Le video-registrazioni sono state analizzate trascrivendo le parti rilevanti per l'analisi. Sia per la trascrizione sia per l'analisi è stata importante la collaborazione di una parlante bilingue italiano-portoghese. Il quadro teorico metodologico è quello già anticipato e prevede l'identificazione di:

- tratti salienti generali e pragmatici che costituiscono il discorso esolingue/bilingue
- caratteristiche delle sequenze metalinguistiche.

9. Risultati

⁸⁶ I dati sono stati raccolti previo consenso scritto dei partecipanti.

⁸⁷ I nomi dei partecipanti sono resi anonimi.

In questo paragrafo risponderò alle singole domande di ricerca.

Domanda di ricerca numero 1: Quali sono le caratteristiche generali e pragmatiche del discorso?

Nella prima giornata la comunicazione sembra procedere in modo quasi fluido. Le parlanti affrontano diversi argomenti: musica, il personale repertorio linguistico, percorsi formativi universitari, le lingue, i dialetti e le varietà linguistiche. Ci sono turni di parola lunghi e le strategie di partecipazione all'interazione in molte occasioni sono molto vicine al discorso naturale endolingue. Si fa uso di *reactive tokens* (Clancy 1996) per segnalare ricezione del discorso proprio come nel discorso in una sola lingua tra parlanti esperti. Si segnala infatti l'impiego di strategie pragmatiche e semantiche interazionali di coesione realizzate attraverso segnali discorsivi come "però" in posizione iniziale di turno, avente sia una funzione di avvio dell'enunciazione sia un valore avversativo-limitativo. Si veda il seguente esempio in cui i segnali discorsivi in grassetto collegano i due enunciati prodotti dai due diversi interlocutori. ITL1 prosegue il discorso di PORL1, introducendo un concetto che non nega, ma soltanto limita la validità di quanto espresso dalla sua interlocutrice:

Estratto n.4 (Eva_PORIT_M1_parte2; 10:42-11.48)

ITL1 e come si chiama la facoltà dove studi tu

PORL1 unesp ((scrive in chat)) é Universidade Estadual Paulista

ITL1 **ah sì però** da noi questo per esempio il nome dell'università la mia si chiama unisalento però c'è in realtà quella che noi chiamiamo facoltà che è il nome del corso per esempio il mio è lingue culture e letterature straniere

PORL1 Ah sim o nosso é Letras ITL1 Ah ok è uguale ((ridono))

PORL1 Letras em nao sei se faz diferença mas tem em alguns lugares que letras licenciatura e letras bacharelado ai o meu curso é licenciatura em italiano italiano e portuges (11:48)

Il discorso sembra diventare più faticoso negli incontri successivi. Si registrano diverse sequenze in cui è necessario chiarire i significati. Si fa un uso sistematico della chat nel corso di sequenze di negoziazione del significato come strategia per fissare lemmi o parti del discorso poco chiari così come avviene nel teletandem a monolinguisimo alternato (Leone, 2009).

Le incomprensioni, sebbene frequenti, vengono risolte con tranquillità.

Esse sono perlopiù a carattere globale ovvero motivate da mancata comprensione di concetti generali espressi precedentemente. Non sono cioè motivate da mancata comprensione di un unico lemma.

Domanda di ricerca 2: In quali occasioni emerge l'attenzione verso le lingue veicolo di comunicazione?

La dimensione metalinguistica e cioè la lingua quale oggetto di conversazione del discorso emerge in sequenze:

- di discorso e cioè come forme di riparazione;
- in cui le parlanti definiscono il loro repertorio (es. ITL1 hai mai parlato in italiano?);

- di negoziazione per decidere il repertorio di riferimento per la conversazione (es. in quale lingua si parla nel caso di difficoltà nella comunicazione?);
- in cui le parlanti esplicitano la loro consapevolezza della romanofonia (es. il portoghese somiglia al mio dialetto ecc.);
- in cui caratterizzano le varietà e i dialetti delle rispettive lingue native.

Domanda di ricerca 3: Quali tipi di problemi linguistici e di discorso vengono segnalati?

Nei dati analizzati essi sono perlopiù a carattere globale e non sono legati ad un unico lemma. La chat viene utilizzata soprattutto durante sequenze di negoziazione del significato come strategia per fissare lemmi o parti del discorso poco chiari.

Domanda di ricerca 4: In che modo vengono comunicati problemi di comprensione? Ad esempio, la comunicazione di problemi comunicativi avviene tramite:

- la produzione di un enunciato o di una parola non presenti nel turno precedente (es. M2_part2: ITL1 sì è vero è la connessione; PORL1: storia?);
- la richiesta di ripetizione (ITL1 ehm, non ho capito; PORL1: oi, ah);
- la richiesta di ripetizione dopo richiesta conferma di comprensione (ITL1 M2_part2: se mi piace leggere? Ripeti);
- richiesta di chiarimento specifica ad un vocabolo (M4_part1 PORL1: fastidio è oche?);
- un'affermazione esplicita di non-comprensione seguita da un indirizzamento nella formulazione di riparazione (es. M2_part2: ITL1: non ho capito ho capito solo italiano e spagnolo; ho capito libro però non ho capito il resto).

Domanda di ricerca 5: In che modo vengono stabiliti significati equivalenti?

Si fa uso di parafrasi, riformulazioni e si ricorre anche all'uso della chat. Solo la parlante italoфона fornisce a volte l'equivalente in italiano, lingua studiata dalla sua interlocutrice.

Domanda 6: In quali occasione emerge la categoria parlante esperto della L2 dell'interlocutore?

Tale categoria emerge solo da parte di ITL1 la quale desidera contribuire allo sviluppo delle competenze in italiano di PORL1.

ITL1 fornisce input anche in L2 attraverso la scrittura in chat dimostrando così non solo di voler facilitare la comunicazione ma di anche di voler, come si diceva, contribuire attivamente allo sviluppo delle competenze di PORL1 in italiano. Negli scambi si fa uso anche di altre lingue note alle parlanti

10. Conclusioni

Nel teletandem intercomprensione con parlanti non competenti nella L1 del loro interlocutore, l'attenzione verso le lingue veicolo di comunicazione è rilevante ed assume delle caratteristiche diverse

rispetto ad altre forme di interazione esolingue, come nel caso del teletandem a monolinguisma alternato. Di seguito alcune principali similitudini e differenze:

- a. Le sequenze metalinguistiche non sono auto-orientate ma etero-orientate, ovvero sono avviate dall'interlocutore e non dal parlante stesso. A differenza del dialogo tandem unilingue, i partner teletandem intercomprensione non possono anticipare le difficoltà di chi ascolta perché non ne sono consapevoli;
- b. Nelle sequenze di negoziazione del significato gli indicatori di mancata comprensione evidenziano ciò che è chiaro, indicando per implicito cosa può essere chiarito (come ad esempio alcuni interventi di ITL1). Si esercita, quindi, la capacità del parlante di costruire significati in modo collaborativo;
- c. Capire, capirsi e come fare per capirsi è oggetto di interesse e di discussione;
- d. Uso intenso della chat per chiarire contenuti come in scambi a monolinguisma alternato tra parlante nativo e parlante competente in L2.

Questo studio pilota ci porta a fare alcune considerazioni utili per il futuro inserimento nel curriculum universitario di scenari pedagogici di intercomprensione, ovvero:

- È necessario diminuire la lunghezza delle diverse sessioni e guidarne la lunghezza. Per studenti principianti 1 ora di intercomprensione orale può essere lunga. Si può iniziare da sessioni di 20 minuti e poi si procede aumentandone gradatamente la lunghezza;
- Sarebbe opportuno suggerire argomenti di discussione affinché lo scambio sia alimentato;
- È consigliabile anche fornire materiali visivi per sostenere le conversazioni (es. si parla delle festività, devono fare una ricerca su Internet di foto prima di ogni sessione); Accompagnare le sessioni con una preparazione teorica di didattica dell'intercomprensione (es. piattaforma galanet, galapro, volume EUROM 5, finalizzate al potenziamento di strategie di comprensione tra lingue affini).

Riferimenti bibliografici

Araujo e Sa, M.H., Melo. *Online Plurilingual Interaction in the Development of Language Awareness*, in *Language Awareness*, 16 (1), 7-20.

Bonvino, E., Caddèo, S., Vilaginès Serra & S. Pippa (2011). *EuRom 5. Leggere e capire 5 lingue romanze*.

Ciliberti, A. (2012). *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*. Roma: Carocci.

Clancy, P. M., Thompson, S.A., Suzuki, R., Tao H. (1996). *The conversational use of reactive tokens in English, Japanese, and Mandarin*, *Journal of Pragmatics*, 26, 355-87.

Gass, S. (1997). *Input, interaction and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Gilardoni, S. (2014). *Plurilinguismo e comunicazione. Studi teorici e prospettive educative*. Milano: Unicat

Hosoda, y., Repair and relevance of differential language expertise in second language conversations, in *Applied Linguistics*, 27, 2006, 25-50.

Kasper, G., Participant orientations in German Conversation-for-Learning, in *The Modern Language Journal* 88(4), 2004, 551-567.

Lave, J., & Wenger E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Leone, P. (2012a). Leadership in multimodal computer-mediated second language communication for reciprocal learning, in *Je-lks, Journal of E-learning and Language Society, Numero Speciale su Computer Mediated Communication*, 8 (3), http://je-lks.maieutiche.economia.unitn.it/index.php/Je-LKS_EN/article/view/642/641.

- Leone, P. (2012b). Content domain and language competence in computer-mediated conversation for learning, apparirà in Apples, Journal of Applied Language Studies <http://apples.jyu.fi/>.
- Leone, P. (2012c). Gestione e controllo del flusso conversazionale nel corso di dialoghi Teletandem, in Je-lks, Journal of E-learning and Language Society, Numero Speciale su Computer Mediated Communication, 8(3), 57-69, http://www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS_IT/article/view/778.
- Leone, P. (2014a). Teletandem, video-recordings and usage-based tasks: developing a socially situated scenario for learning, International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 9, 41-50, <http://www.ijlter.org/index.php/ijlter/index>.
- Leone, P. (2014b). Focus on form durante conversazioni esolingui via computer. In A. De Meo, M. D'Agostino, G. Iannaccaro, & L. Spreafico, Varietà dei contesti di apprendimento linguistico (pp. 169-187). Milano: Officinaventuno, http://www.aitla.it/wp-content/uploads/2015/02/StudiAItLA1_2014_Leone.pdf.
- Leone, P. (2009). Processi negoziali nel corso di scambi comunicativi mediati dal computer. In C. Consani, C. Furiassi, F. Guazzelli e C. Perta (eds.), *Atti del IX Congresso Internazionale dell'Associazione di Linguistica Applicata (AITLA). Oralità/scrittura. In memoria di Giorgio Raimondo Cardona* (pp. 389-412). Perugia: Guerra Edizioni.
- Long, M. (1981). "Input, interaction, and the second language acquisition", in H. Winitz (ed.) *Native language and foreign language acquisition: Annals of the New York Academy of Sciences*, 259-278.
- Long, M. (1996). "The role of the linguistic environment in second language acquisition", in W. C. RITCHIE - T. K. BAHTIA (eds.), *Handbook of second language acquisition* Academic Press, New York, 413-468.
- Lüdi, G., & Py, B. (2003). *Être bilingue* (2^e édition revue). Berne: Peter Lang [1^{re} édition: 1986].
- O'Malley, J.M., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L. and Russo, R. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning* 35, 21-47.
- Swain, M. & S. Lapkin (1998) Interaction and Second Language Learning: Two Adolescent French Immersion Students Working Together, *The Modern Language Journal*, 82(3), 320-33.

Intercompréhension *in praesentia* : la reformulation dans une troisième langue comme *repair* au cours d'une rencontre en langues romanes

Vanessa PICCOLI

Laboratoire ICAR - Université Lyon 2 / Università di Bologna

vanessa.piccoli@ens-lyon.fr

RÉSUMÉ

À partir d'une analyse conversationnelle d'une rencontre dédiée à la mise en pratique de l'Intercompréhension romane, cette contribution met en évidence certaines stratégies auxquelles les locuteurs recourent spontanément quand ils se trouvent à faire face à des problèmes d'ordre lexical. L'article se focalise en particulier sur un phénomène qu'on appellera « reformulation dans une troisième langue » et qui représente un cas d'hétéro-réparation hétéro-initiée à laquelle participent au moins trois locuteurs de langues différentes. D'après l'analyse de ces séquences, les participants à la rencontre manifestent une attitude positive à la co-construction du sens et à l'apprentissage collaboratif et recourent souvent à des stratégies qui témoignent d'une forte conscience métalinguistique.

ABSTRACT

Intercomprensione in praesentia: la riformulazione in una terza lingua come repair in un incontro fra parlanti di diverse lingue romanze.

Partendo da un'analisi conversazionale di un incontro mirato a mettere in pratica l'intercomprensione romanza, questo contributo indaga alcune strategie usate spontaneamente dai partecipanti per affrontare problemi di tipo lessicale. L'articolo si concentra in particolare su un fenomeno che verrà qui chiamato "riformulazione in una terza lingua" e che rappresenta un caso di etero-riparazione etero-iniziata in cui sono coinvolti almeno tre parlanti di tre lingue diverse. L'analisi di tali sequenze mette in luce l'atteggiamento positivo dei parlanti verso la co-costruzione del significato e l'apprendimento collaborativo, nonché la loro forte coscienza metalinguistica.

MOTS-CLÉS :: Intercompréhension orale; analyse de la conversation; repair; apprentissage collaboratif.

PAROLE CHIAVE : Intercomprensione orale; analisi della conversazione; repair; apprendimento collaborativo.

1. Introduction

Cette contribution vise à étudier le fonctionnement de l'Intercompréhension romane (dorénavant IC) en situation d'interaction spontanée, à partir d'un phénomène spécifique lié à la recherche de mot⁸⁸.

Les études sur l'IC ont connu dans les dernières années une incessante redéfinition épistémologique et un glissement progressif de leur objet : de la seule compétence de lecture, à la compréhension orale puis, aujourd'hui, à l'interaction orale et écrite. Mais si une multitude d'études a

⁸⁸ La recherche est réalisée dans le cadre d'une thèse de doctorat auprès du laboratoire ICAR de l'Université Lumière Lyon 2, en cotutelle avec l'Università degli Studi di Bologna. L'objet principal de cette recherche doctorale est l'étude des stratégies spontanément mises en œuvre par les locuteurs dans des situations d'IC, à en vérifier l'efficacité ainsi que les points faibles. Cette recherche repose sur la constitution d'un corpus d'interactions plurilingues authentiques entre locuteurs romanophones et son analyse avec la méthodologie et selon les principes théoriques de l'analyse de la conversation et vise à donner un apport à l'avancement des études sur l'IC.

récemment examiné l'interaction plurilingue écrite, réalisée à l'aide de plateformes à distance telles que Galanet (Araújo e Sá et Melo, 2003 ; Degache, 2008 ; Déprez, 2012 ; Melo-Pfeiffer, 2012, entre autres), encore peu de travaux ont été dédiés à l'étude de l'interaction orale. L'exigence de repérer et analyser ce type d'interactions se révèle donc pressante pour le développement d'une nouvelle approche à la didactique de l'IC : « [l]a réflexion basée sur l'analyse empirique de corpus d'interactions plurilingues authentiques est désormais essentielle » (Capucho, à paraître).

De plus, malgré la conviction généralement partagée que l'IC est une « pratique ancienne » (Caddéo et Jamet, 2012 : 13) que tous les locuteurs peuvent expérimenter dans leur vie quotidienne, il n'existait – à ma connaissance – aucun corpus de données permettant d'observer des locuteurs romanophones pratiquer spontanément l'IC dans une situation non didactique. C'est donc pour commencer à combler ce vide que j'ai réalisé un corpus formé de l'enregistrement vidéo de trois salons commerciaux en France et en Italie, qui témoignent des pratiques plurilingues auxquelles les locuteurs recourent spontanément pendant leurs transactions commerciales. Dans cette contribution, je m'appuie sur un corpus de contrôle qui a été enregistré dans une situation semi-didactique, c'est-à-dire où les participants poursuivaient consciemment le but de pratiquer l'IC.

2. Cadre théorique et méthodologique

2.1. L'analyse de la Conversation

Les analystes de la conversation (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974) ont mis en évidence l'ordre que les participants co-construisent tout au long de l'interaction, manifesté par exemple dans le système des tours de parole. La machinerie des tours de parole peut cependant prendre des formes complexes et les locuteurs peuvent réorienter la conversation à tout moment, en changeant le cadre de participation ainsi que l'activité en cours ; notamment dans les séquences de réparation qui font l'objet de cette analyse, le normal flux conversationnel est suspendu et des séquences métalinguistiques se développent pendant plusieurs tours.

2.2. Réparation, Répétition et Reformulation

Un nombre consistant d'études a été consacré à l'analyse au phénomène du « repair », qui vise à réparer un « “trouble” in speaking, hearing, or understanding » (Schegloff, 2007 : 101). Le *repair* ou réparation se manifeste par une perturbation de la fluidité de la production du locuteur ou de l'échange. L'élément problématique qui donne lieu à la réparation n'est pas forcément un problème objectif : les locuteurs peuvent traiter comme problématique une production correcte d'un point de vue linguistique et laisser passer au contraire des évidentes fautes grammaticales. Ces séquences se divisent en deux phases : l'initiation de la réparation (*initiating*) et la réparation proprement dite (*solving it*) ; c'est seulement après l'initiation de la réparation que le « problème » est rendu rétrospectivement reconnaissable. En prenant en compte le locuteur qui est responsable de chacune de ces deux phases, Schegloff distingue quatre types de réparations : auto-réparation auto-initiée, quand le locuteur se corrige tout seul ; auto-réparation hétéro-initiée, quand une intervention d'un deuxième locuteur porte à l'autocorrection du premier ; hétéro-réparation hétéro-initiée, quand l'interlocuteur signale le problème et en propose aussi la solution ; hétéro-réparation auto-initiée, quand le premier locuteur met en évidence un problème qui est résolu par le deuxième.

Schegloff, Sacks et Jefferson (1977) ont démontré que dans la conversation ordinaire une préférence est généralement accordée à l'auto-réparation. Pour sauvegarder la face de l'autre (Goffman,

1967), les locuteurs ne recourent généralement pas à une correction directe, mais ils signalent plutôt la présence d'un problème, initiant des réparations qu'ils laissent leur interlocuteur achever. Une réparation peut se conclure au sein d'un seul tour – comme dans le cas de l'auto-réparation auto-initiée – ou bien se dérouler sur plusieurs tours ; la résolution du problème peut en fait être poursuivie « through multiple sequences if the first effort to deal with the trouble is not successful » (Schegloff, 2007 : 105).

Dans le déroulement de la séquence de réparation, très souvent les locuteurs recourent à des répétitions pour l'initiation du repair ainsi que pour la réparation proprement dite. La répétition peut aussi avoir lieu après la conclusion de la réparation, comme « display of satisfaction on the part of both interactants for a joint discursive product » (Ciliberti, 1996 : 48).

Le phénomène de la répétition a été largement analysé en linguistique et, notamment, en analyse de la conversation (Johnstone, 1987 ; Tannen, 1989 ; Bazzanella, 1996 ; Traverso, 2005, entre autres), et il a été mis en évidence que la répétition peut recouvrir une multitude de fonctions très différentes et même opposées entre elles ; la répétition se révèle donc avoir une nature fortement polyvalente et ambiguë. Le paradoxe de la répétition semble résider dans son mélange de reprise et nouveauté : en fait « from the very moment something is repeated, it ceases to be the same » (Bazzanella, 1996 : IX). Il est aussi difficile de délimiter les frontières de la catégorie : est-ce que par exemple on peut considérer les reformulations comme des répétitions ? En m'appuyant sur la définition de Frédéric (1984 : 231) je considère la répétition au sens large comme « le retour, la réapparition au sein d'un énoncé [...] soit d'un même élément formel, soit d'un même contenu signifié, soit encore de la combinaison des deux éléments ». Notamment, dans cette contribution je parlerai de reformulation pour indiquer un type de répétition qui reprend le même contenu signifié, mais dans une forme différente. Dans les cas que je vais analyser la reformulation est en fait réalisée dans une langue autre par rapport à celle de l'énoncé original, autrement dit l'élément répété est traduit dans une deuxième langue.

3. Présentation des données et hypothèse

3.1. Le corpus

La présente contribution se base sur l'analyse d'un corpus vidéo d'environ 60 minutes, réalisé à l'occasion d'une rencontre entre locuteurs de différentes langues romanes. Il s'agit d'un rendez-vous qui a lieu à cadence mensuelle auprès de l'espace culturel international Kotopo⁸⁹ de Lyon, organisé dans le cadre du projet européen Miriadi⁹⁰. Ces rendez-vous sont gérés par un animateur, qui oriente la rencontre en recourant dans certains cas à des activités pour stimuler la conversation. Le but de la rencontre est de pratiquer l'IC, en transposant *in praesentia* l'expérience de certaines plateformes d'apprentissage coopératif en ligne comme *Galanet*.

Dans la rencontre qui fait l'objet de cette analyse, l'activité proposée par l'animateur est une conversation libre à partir d'une liste de questions d'opinion. Chaque participant est invité à choisir une question et à la poser, en la formulant dans sa propre langue, soit à un participant en particulier soit à tout le groupe. Le destinataire doit répondre dans sa langue, puis poser une question à son tour.

Les participants sont cinq au total : l'animateur, Gilbert⁹¹, qui est bilingue franco-portugais, deux italiens, Stefano et Valerio, et deux catalans, Carlos et Miguel, qui utilisent alternativement l'espagnol et le catalan. Tout le monde possède une certaine compétence en langue française (les catalans possèdent un niveau plutôt avancé, tandis que les italiens peuvent être considérés comme des débutants). Dans les premières minutes de la séance, pendant les instructions, l'interaction se déroule en français ; cependant avant de commencer l'activité Gilbert invite explicitement les autres à

⁸⁹ <http://www.kotopo.net/>.

⁹⁰ Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance (<http://miriadi.net>).

⁹¹ Tous les noms ont été changés pour garantir l'anonymisation des données.

utiliser leurs langues maternelles. Entre les participants, seulement Gilbert et Carlos ont déjà participé à des rencontres visant à pratiquer l'IC, les autres trois n'ont aucune expérience de cette situation.

Les enregistrements ont été réalisés avec deux caméras, installées avant le début de la rencontre et enlevées après sa fin. Les participants ont été prévenus de la recherche en cours et ont signé des autorisations pour être filmés et pour que les données soient analysées et diffusées.

3.2. La reformulation dans une troisième langue

L'observation des données a permis de mettre en évidence certaines stratégies auxquelles les locuteurs – les plus experts ainsi que ceux qui connaissent leur première expérience – recourent spontanément. Entre autres, on peut souligner l'utilisation de gestes iconiques, les fréquentes auto-reformulations, le recours à un débit assez lent et à une articulation claire, l'engagement dans des séquences de négociations collaboratives des signifiés. Ces résultats semblent indiquer une forte conscience métacommunicative des participants et rejoignent non seulement l'analyse faite par Capucho dans une autre situation de mise en pratique de l'IC en présence (2012), mais aussi les observations faites autour des interactions en *chat* plurilingue dans la plateforme *Galanet* (Araújo e Sá et Melo, 2003). Dans toutes ces situations en fait les participants montrent qu'ils possèdent une « volonté de co-construction collective » (Capucho, 2012 : 7) qui leur permet de créer une situation de « résolution collaborative des problèmes et de co-construction du sens » (Araújo e Sá et Melo, 2003 : 113).

Dans cette contribution je vais me concentrer sur un phénomène qui est récurrent dans le corpus et qui semble être particulièrement représentatif de la conscience métalinguistique des locuteurs et de leur tendance à exploiter leurs ressources plurilingues. Je vais appeler ce phénomène « reformulation dans une troisième langue » (dorénavant RTL). Il s'agit d'un particulier format de réparation qui implique au moins trois participants, qui parlent trois langues différentes, et qui présente une structure en quatre tours, que l'on peut représenter avec le schéma suivant :

1. Locuteur A (langue A) produit un tour en langue A ;
2. Locuteur B (langue B) manifeste un problème de compréhension par rapport à un terme utilisé par A ;
3. Locuteur C (langue C) reformule le terme problématique en langue C ;
4. Locuteur B manifeste la compréhension du terme problématique.

Selon la perspective conversationnelle (Schegloff : 2007), on peut considérer le tour du locuteur B comme une hétéro-initiation d'une séquence de réparation, qui signale rétrospectivement la présence d'un « problème » à l'intérieur du tour du locuteur A. Une telle initiation se manifeste à travers une production verbale explicite et/ou des ressources multimodales (pauses prolongées, regards, mouvements du corps). L'initiation du repair donne lieu dans les extraits analysés à diverses tentatives de résolution de la part du locuteur A ainsi que de quelques autres participants (périphrases, représentations gestuelles, reformulations en langue A). Cependant, c'est seulement après la RTL réalisée par le locuteur C que l'on assiste à la clôture de la séquence de réparation et à la reprise du flux conversationnel. En conséquence on peut considérer que c'est la RTL qui constitue la réparation proprement dite.

4. Analyse

4.1. La transcription

Les transcriptions des extraits ont été réalisées conformément à la convention ICOR⁹² développée au laboratoire ICAR. La transcription de chaque extrait est accompagnée de plusieurs captures d'écran, avec des légendes qui décrivent les activités multimodales des participants (regards, gestes, mouvements corporels) qui sont pertinentes pour l'analyse (Mondada, 2008). J'ai choisi de fournir la traduction en note pour ne pas compromettre la lisibilité de la transcription, mais aussi parce que je crois que les lecteurs de cet article, s'ils sont déjà familiarisés avec l'approche de l'IC, n'auront probablement pas besoin de recourir à la traduction.

Dans le traitement des données je vais indiquer quelles sont les langues utilisées par chacun des locuteurs ; cependant la nature plurilingue de l'interaction implique dans certains cas des problèmes d'attribution de la langue utilisée. Notamment dans les cas des continueurs, c'est-à-dire des expressions comme « si », « ok », « ah », que les locuteurs produisent habituellement au cours de l'interaction, il est impossible de déterminer avec certitude dans quelle langue ces productions sont réalisées ; pareillement, certains mots prononcés hors contexte et qui sont homonymes (et homophones) dans deux ou plusieurs langues posent un problème d'indécidabilité par rapport à la langue utilisée.

4.2. Premier extrait : Medo

Au moment du premier extrait les locuteurs sont engagés depuis à peu près trois minutes dans un débat autour de la question « Qui est plus important : l'individu ou la société ? ». Miguel vient d'affirmer que la société capitaliste actuelle est dominée par l'individualisme et qu'il est donc très difficile de concilier l'individu avec la société. En enchaînant sur cela Gilbert introduit le thème de la crise économique et dit que les personnes ont peur de perdre ce qu'ils ont (ligne 01), ce qui l'amène à utiliser le mot « medo », « peur » en portugais. Dans cet extrait les langues utilisées sont le portugais (par Gilbert), l'italien (par Stefano et Valerio) et l'espagnol (par Miguel).

Extrait 1_MEDO [Soirée langues romanes, 37:21]⁹³

01	GIL	as pessoas têm medo\ (1.6) de perder\ (0.6)
02		
03	MIG	si
04	GIL	as pessoas têm medo de perder\ (2.5) #IMG 1
05		
06	STE	non non ho capito
07	GIL	medo/ (0.4) medo/
08	STE	cos'è [medo/
09	VAL	[(in mezzo)
10		(1.4) #IMG 2
11		(0.6) #IMG 3
12	MIG	temor
13		(0.3) #IMG4
14	STE	ah
15	GIL	temor
16	VAL	ah

⁹² http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/bandeau_droit/convention_icor.htm.

⁹³ 01 GIL les gens ont peur\ (1.6) de perdre\ / 02 (0.6) / 03 MIG oui / 04 GIL les gens ont peur de perdre\ / 05 (2.5) / 06 STE non n je n'ai pas compris / 07 GIL peur/ (0.4) peur/ / 08 STE qu'est-ce que c'est [peur/ / 09 VAL [(au milieu) / 10 (1.4) / 11 (0.6) / 12 MIG crainte/13 (0.3) / 14 STE ah / 15 GIL crainte / 15 VAL ah.



IMG 1 - Valerio et Stefano regardent Gilbert



IMG 2 - Gilbert bouge sa main verticalement avec les doigts étendus



IMG 3 - Gilbert resserre les bras, en se penchant en avant



IMG 4 - Valerio et Stefano regardent Miguel

La première affirmation de Gilbert (ligne 01) est suivie d'une pause assez longue et n'est ratifiée que par un des participants, Miguel, qui manifeste sa compréhension à travers un continueur (ligne 03). Gilbert propose alors une répétition de la même phrase (ligne 04), mais cela non plus ne suscite de réactions chez les interlocuteurs ; ils restent silencieux en regardant Gilbert, pendant une pause très longue (ligne 05), tandis que le regard de Gilbert est figé sur Stefano (IMG 1). Celui-ci verbalise finalement la présence d'un problème de compréhension (« non ho capito », ligne 06). Gilbert répète alors encore deux fois le mot, cette fois-ci isolé de la phrase d'origine (ligne 07) et Stefano fait ensuite une requête explicite (« cos'è medo », ligne 09), en chevauchement avec Valerio qui semble proposer une hypothèse de traduction à l'italien (ligne 10). A ce point-là Gilbert s'engage dans une séquence de représentation multimodale du mot : d'abord il bouge sa main verticalement, avec la paume en haut et les doigts étendus qui se touchent (IMG 2), puis il resserre les bras autour de son buste, en se penchant en avant (IMG 3). En même temps Miguel – qui dès le début avait manifesté sa compréhension du terme – déplace son regard de Gilbert à Stefano et propose alors le terme espagnol « temor », qui signifie « crainte » et qui représente donc une RTL par rapport au portugais « medo ». Les deux italiens regardent dans la direction de Miguel (IMG 4) et après une petite pause Stefano ratifie la proposition de Miguel avec un continueur (« ah », ligne 13). Gilbert ratifie à son tour le mot « temor », en le répétant ; finalement Valerio manifeste aussi qu'il a compris (« ah », ligne 15), avec son regard encore figé sur Miguel.

L'ordre séquentiel des réactions des participants permet de déterminer que la résolution du problème a eu lieu grâce à l'intervention de Miguel, plutôt qu'aux tentatives de Gilbert. Il est intéressant souligner que Miguel n'a pas proposé la traduction directe du portugais « medo », qui aurait été l'espagnol « miedo ». Au contraire il a choisi un synonyme, « temor », qui se révèle efficace puisqu'il est assez proche de l'italien « timore » et qu'il est donc transparent pour Stefano et Valerio. Il faut considérer que Miguel ne connaît pas l'italien et ne peut donc pas prévoir que ce mot sera compréhensible ; il peut quand même imaginer que « miedo » ne le serait pas, puisque très proche du mot problématique en portugais, et il décide donc d'utiliser une alternative. Dans ce sens, Miguel manifeste une forte sensibilité à l'inter-production (Balboni, 2007 ; 2009), c'est-à-dire à la capacité d'adapter sa propre production en prévision de sa compréhensibilité par les autres. Il est intéressant aussi de remarquer que Miguel participe à sa première séance de mise en pratique de l'IC et que donc sa stratégie de reformulation est vraisemblablement spontanée.

La répétition du mot « temor » par Gilbert, en plus de fonctionner comme ratification du tour de Miguel, peut être considérée comme une manifestation de satisfaction de la part de l'animateur pour la résolution du problème (Ciliberti, 1996). Cependant, puisque le mot « temor » est homonyme et homophone en portugais et espagnol, il est impossible de déterminer avec certitude s'il s'agit d'une répétition dans la langue de l'autre ou plutôt d'une nouvelle RTL.

4.3. Deuxième extrait : Periodistes

Ce deuxième extrait a lieu pendant que les locuteurs sont en train de répondre à la question « Si tu pouvais offrir un million d'euros à quelqu'un, à qui le donnerais-tu ? ». Les italiens ont déjà répondu à la question et maintenant c'est le tour de Carlos, qui va répondre en catalan. Il propose son idée de donner l'argent à une organisation de journalistes indépendants, mais le mot « journalistes », « periodistes » en catalan, se révèle être un élément problématique et va donner lieu à une séquence de réparation. Les autres langues utilisées dans l'extrait sont l'italien (par Valerio et Stefano) et le portugais (par Gilbert).

Extrait 2_PERIODISTES [Soirée langues romanes, 27:12]⁹⁴

01	CAR	jo crec que: (0.2) també seria una bona idea donar un milió d'euros
02		(1.2) a: un organisma de:: per exemple de periodistes independents
03	(0.7)	
04	GIL	perio[distes/
05	VAL	[°non ho capito°#IMG 5
06	CAR	[periodistes
07		(0.4)
08	GIL	ah jorna[lis-
09	STE	[pariodis°tas°#IMG 6
10	CAR	[si
11	GIL	[jornalistas/
12	CAR	si
13	GIL	mm
14		(0.6) #IMG 7
15	STE	gio [giornalis°ta°/ #IMG 8
16	CAR	[per què jo crec que que un dels gran problemes que tenim



IMG 5 - Valerio et Gilbert regardent Carlos ; Valerio se penche en avant



IMG 6 - Valerio et Stefano regardent Gilbert ; Carlos hoche la tête

⁹⁴ 01 CAR je crois que: (0.2) il serait aussi une bonne idée de donner un million d'euros /02 (1.2) à: une organisation de:: par exemple de journalistes indépendants / 03 (0.7)/ 04 GIL journa[listes/ /05 VAL [°je n'ai pas compris° /06 CAR [journalistes / 07 (0.4) /08 GIL ah journa[lis] /09 STE [journalis°tes°/10 CAR [oui /11 GIL [journalistes/ /12 CAR oui /13 GIL mm /14 (0.6) /15 STE jou [journalis°te°/16 CAR [parce que je crois que que un des gros problèmes que nous avons.



IMG 7 - Valerio et Stefano regardent Carlos ; Gilbert hoche la tête avec une grimace



IMG 8 - Stefano et Miguel se regardent et Miguel hoche la tête

La réponse de Carlos (ligne 01) est suivie par une pause puis par une double initiation de repair en chevauchement : Gilbert répète le mot « periodistes » avec une intonation interrogative (ligne 04) tandis que Valerio, en se penchant en avant, déclare qu'il n'a pas compris (ligne 05) (IMG 5). Carlos, en chevauchement avec Valerio, répète le mot en catalan, ratifiant la proposition de Gilbert, mais la séquence n'est pas conclue : après une petite pause, Gilbert manifeste sa compréhension (« ah », ligne 08) et il commence tout de suite la production du mot équivalent en portugais, « jornalistas » qu'il laisse cependant inachevé. Pendant son tour, les deux italiens dirigent leur regard vers Gilbert (IMG 6) et Stefano produit un tour en chevauchement, en voix basse, en répétant avec une prononciation incorrecte et une prosodie ralentie le mot catalan. Cette répétition manifeste une incertitude de Stefano par rapport à ce mot et semble donc indiquer une tentative d'appropriation lexicale du nouveau mot. En même temps Carlos, en regardant Gilbert, ratifie sa proposition, d'abord avec un signal multimodal, en hochant la tête (IMG 6), et puis avec un *feedback* verbal (« si », ligne 08). En chevauchement, Gilbert répète le mot « jornalistas » avec intonation interrogative, cette fois-ci dans sa forme complète, en réalisant de cette façon une RTL en portugais. Cette reformulation est ratifiée encore une fois par Carlos (ligne 12) et Gilbert produit alors un continueur (ligne 13) et hoche ensuite la tête, avec une grimace (IMG 7), ce qui signale la clôture de la séquence. En fait, après une petite pause, Carlos reprend son discours initial, motivant sa proposition de donner le million d'euros à des journalistes. À ce moment-là cependant Stefano est encore focalisé sur l'activité de négociation du mot : à voix basse, sans interrompre le discours de Carlos, il propose l'équivalent italien « giornalista » et après il regarde Miguel ; celui-ci ratifie la proposition de Stefano en hochant la tête avec décision (IMG 8).

Dans cet extrait le mot catalan « periodistes » se révèle être problématique pour trois des participants, les deux italiens et l'animateur franco-portugais. C'est cependant Gilbert qui gère la séquence de réparation et qui est d'ailleurs l'interlocuteur principal de Carlos, comme on peut le déduire de la direction de son regard. Parallèlement, Stefano manifeste lui aussi son engagement dans l'activité de décryptage du mot, en suivant en même temps l'interaction entre Gilbert et Carlos. Finalement, la résolution du problème pour Stefano est légèrement décalée par rapport à Gilbert : en fait Stefano produit l'équivalent italien quand les deux autres ont déjà terminé la séquence métalinguistique et sont passés à une autre activité. C'est vraisemblablement pour cela que Stefano cherche un autre interlocuteur qui ratifie son hypothèse et il le trouve en Miguel qui, étant catalan, peut recouvrir le rôle d'expert par rapport au mot problématique. Malgré le décalage, le travail lexical de Stefano paraît être étroitement lié et même dépendant de celui de Gilbert : c'est en fait seulement à partir de la reformulation en portugais de Gilbert que Stefano trouve le terme italien, probablement grâce à la forte proximité entre le portugais « jornalista » et l'italien « giornalista ». Cette interaction témoigne donc du profond niveau d'engagement de tous les participants dans l'activité de négociation du mot et, encore une fois, de leur attitude coopérative.

4.4. Troisième extrait : Fi

Le troisième extrait prend place dans l'interaction peu après le premier. La conversation porte encore sur la relation entre l'individu et la société et Carlos propose comme solution possible pour la société l'adoption d'un système fondé sur la coopération. L'élément qui occasionne la séquence de réparation est ici le mot catalan « fi », qui signifie « but ». Les langues utilisées sont le catalan (par Carlos), l'espagnol (par Miguel), l'italien (par Stefano) et le portugais (par Gilbert).

Extrait 3_FI [Soirée langues romanes, 39:42]⁹⁵

01	CAR	jo crec que (0.8) que una de les solucions de la societa:t bueno solu[cions
02	STE	mm
03	CAR	un possible camí cap a la solució (0.6) és el: cooperativisme no/
04		(0.3)
05	STE	si
06	GIL	(inaud.)
07	CAR	o sigui és la: lliure cooperació (0.6) per anar cap a una altra : (0.9)
08		cap a un fi un fi [un: fi: eh: en comú:\
09	STE	[mm
10		(0.9)
11	GIL	un fin/
12		(0.5) #IMG 9
13	STE	un fi[ne
14	MIG	[una finalidad\ #IMG 10
15		(0.2) #IMG 11
16	CAR	una [finalitat:
17	GIL	[ah un fim ok #IMG 12

⁹⁵ 01 CAR °je crois que° (0.8) que une des solutions de la société: bon solu[tions /02 STE mm /03 CAR un possible chemin vers la solution (0.6) c'est le: coopérativisme no/ /04 (0.3) /05 STE oui /06 GIL (inaud.) /07 CAR c'est à dire est la lib- libre coopération (0.6) pour aller vers une autre: (0.9) /08 vers un b un but [un: but: eh: en commun:\ /09 STE [mm /10 (0.9) /11 GIL un but/ /12 (0.5) /13 STE un bu[t /14 MIG [une finalité\ /15 (0.2) /16 CAR une [finalité: /16 GIL [ah un but ok.



IMG 9 - Gilbert lève la tête et fronce les sourcils en regardant Carlos ; Stefano regarde Carlos



IMG 10 - Stefano et Miguel se tournent vers Gilbert, tandis que son regard reste sur Carlos



IMG 11 - Gilbert et Miguel se regardent



IMG 12 - Gilbert hoche la tête et redirige son regard vers Carlos

À partir de la ligne 01 jusqu'à la ligne 08 Marcos développe son discours, en tournant plusieurs fois la tête pour englober tous les participants. Stefano manifeste sa compréhension du discours par des continueurs (ligne 05 et ligne 09) et vraisemblablement Gilbert fait de même (tour inaudible, ligne 06). L'initiation du repair a lieu à la ligne 11 : après une pause assez longue, Gilbert répète avec une intonation interrogative le syntagme « un fi », en regardant Carlos avec les sourcils froncés (IMG 9). Après une petite pause, deux RTL sont proposées en chevauchement : l'une par Stefano qui propose l'équivalent italien « un fine » (ligne 13), l'autre par Miguel qui dit en espagnol « una finalidad » (ligne 14) (IMG 10). Entre les deux propositions, Gilbert semble retenir celle de Miguel, puisqu'il dirige son regard vers lui (IMG 11). Carlos de même regarde Miguel avant de fournir la traduction du mot en catalan (« una finalitat », ligne 16). En chevauchement, Gilbert produit un tour qui manifeste sa compréhension, en proposant à son tour le mot équivalent en portugais (« un fim », ligne 17) et hochant la tête en même temps (IMG 12), ce qui implique la clôture de la séquence de réparation et la reprise du flux conversationnel.

Le recours simultané de deux participants à la RTL semble encore une fois témoigner leur fort degré de conscience métalinguistique et leur esprit collaboratif. Pour ce qui concerne la prédominance de la proposition de Miguel sur celle de Stefano, il y a la possibilité qu'il s'agisse tout simplement d'une question auditive, puisque Miguel est assis à côté de Gilbert. Cependant il y a un autre élément à considérer : il a été démontré que dans la pratique de l'IC, la longueur du mot influe sur sa compréhensibilité de façon proportionnelle, notamment « [p]iù la parola è lunga, più indizi può sfruttare il lettore o l'ascoltatore » (Jamet, 2005 : 121). Dans cette perspective, le choix de Miguel d'utiliser le mot « finalidad » au lieu du synonyme espagnol « fin » – même si ce dernier aurait constitué la traduction exacte du catalan « fi » –, se révélerait spécialement efficace.

5. Bilan et retombées didactiques

Les trois extraits analysés dans cette contribution présentent autant d'occurrences du phénomène que j'ai nommé reformulation en troisième langue et qui, dans une perspective conversationnelle, constitue un cas particulier d'hétéro-réparation hétéro-initiée, à laquelle participent au moins trois locuteurs de langues différentes. Nous avons mis en évidence que les actions des participants témoignent d'un fort degré d'engagement à l'activité en cours, d'un esprit collaboratif et d'une aptitude à la rencontre et au secours mutuels. Face aux moments problématiques, les participants s'entraident « en se facilitant mutuellement l'accès aux codes de l'interaction » (Araújo e Sá et Melo, 2003 : 113), comme cela a été déjà remarqué dans l'analyse d'autres d'interactions plurilingues orales et écrites. *In praesentia* comme à distance, les participants à ces expériences de formation à l'IC, se mettent en

jeu et montrent une ouverture vers les autres langues concernées et une forte propension à l'apprentissage collaboratif. Ils s'engagent spontanément dans des processus collectifs d'appropriation et de construction de sens qui ne leur permettent pas seulement de résoudre les problèmes communicatifs, mais aussi d'acquérir des éléments de la langue de l'autre.

Dans ces processus de négociation et de travail collectifs, tous les locuteurs, indépendamment de leur familiarité avec les principes de l'IC, montrent qu'ils ont une conscience métalinguistique très développée : ils recourent spontanément à des stratégies de simplification de l'interaction, telles que le recours à des gestes iconiques, les reformulations et l'utilisation d'une prosodie ralentie. Comme cela a déjà été observé dans d'autres situations de plurilinguisme, les participants s'orientent naturellement vers l'« exploitation des multiples ressources linguistiques à leur disposition » (Merlino et Traverso, 2009 : 3).

Chacun des participants, grâce à son bagage linguistique et expérientiel personnel, a la possibilité de participer à la résolution des problèmes et de contribuer au bon déroulement de la conversation. Dans ce sens, il est intéressant de souligner que la présence d'un animateur désigné ne rend pas moins démocratique la situation communicative : si Gilbert endosse bien le rôle d'organisateur de l'activité – il donne les instructions initiales, il attribue la parole dans les moments de silence, il s'assure que tout le monde arrive à suivre la conversation – il n'est pas pour autant nécessairement plus qualifié que les autres pour résoudre un problème d'ordre lexical. En fait, chaque participant peut assumer le rôle de médiateur et facilitateur, en fonction du degré de transparence du terme problématique dans sa langue maternelle par rapport aux autres langues concernées.

L'analyse semble de plus montrer la conscience des participants de différents degrés de transparence des mots et leur orientation spontanée vers la recherche de termes compréhensibles pour les autres. Dans certains cas en fait, dans leurs RTL, les locuteurs vont au-delà de la simple traduction dans leur propre langue : ils peuvent par exemple choisir un synonyme plus efficace à cause de sa longueur (« finalitat » au lieu de « fin ») ou de sa (présupposée) meilleure transparence (« temor » au lieu de « miedo »). De telles stratégies semblent être des manifestations spontanées d'une capacité à inter-produire (Balboni, 2007 ; 2009), c'est-à-dire à produire un discours raisonné, dans lequel le locuteur prend en compte la compréhensibilité de sa propre production et choisit consciemment un lexique et des structures avec le plus haut degré de transparence possible pour ses interlocuteurs.

La capacité d'utiliser ce genre de stratégies ne semble pas être partagée par tous les participants au même degré ; on peut supposer que cela dépend de plusieurs facteurs liés à l'individu, tels que, entre autres, sa personnalité, sa motivation et ses connaissances linguistiques. Ce n'est probablement pas par hasard que le locuteur qui recourt le plus souvent à ce type de stratégies, le catalan Miguel, parle couramment trois langues romanes (catalan, espagnol, français). Cependant, les stratégies que certains locuteurs utilisent spontanément, peuvent bien être apprises par les autres à travers un travail de sensibilisation aux mécanismes de l'inter-production. Une formation spécifique peut augmenter significativement l'efficacité de la communication plurilingue, puisque « un apprentissage antérieur de l'IC modifie profondément les stratégies mises en œuvre » (Capucho, à paraître).

Dans l'introduction à cet article nous avons dit que les chercheurs se trouvent aujourd'hui face à un nouveau défi : l'intégration de la compétence interactionnelle dans les formations à l'IC. Pour atteindre ce but, il est indispensable d'inventer des pratiques didactiques qui développent la capacité des apprenants à s'inter-comprendre mais aussi à inter-produire. Dans cette perspective, je considère que l'analyse ici conduite peut donner son modeste apport au développement d'une didactique qui prenne en compte les stratégies que les locuteurs adoptent spontanément et qui les utilise comme point de départ pour la réalisation de formations adaptées aux besoins des apprenants.

Références bibliographiques

- Araújo e Sá, M. H. et Melo, S. (2003). «*Beso em português diz-se beijo:**»: la gestion des problèmes de l'interaction dans des chats plurilingues romanophones. In Degache, C. (Éd), *Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues, de Galatea à Galanet* (pp. 95-108), Lidil n°28, décembre 2003, Lidilem, Université Stendhal, ELLUG, Grenoble.
- Balboni, P. (2007). *Dall'intercomprensione all'intercomunicazione romanza*. In Capucho (et alt), *Diálogos em Intercompreensão*. Lisbonne : U.C. Editora.
- Balboni, P. (2009). *Per una didattica dell'intercomunicazione romanza*. In Jamet, M-C. (Éd), *Orale e Intercomprensione tra lingue romanze. Ricerche e implicazioni didattiche*. Venise : Cafoscarina.
- Bazzanella, C. (1996). *Introduction*, In Bazzanella C. (Éd), *Repetition in dialogue* (pp. VII-XVII). Tuebingen : Niemayer.
- Bazzanella, C. (Éd.) (1996). *Repetition in dialogue*. Tuebingen : Niemayer.
- Caddeo, S. et Jamet, M.C. (2012). *L'intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Capucho, F. (2012). *L'Intercompréhension – un nouvel atout dans le monde professionnel*. In Dègache, C. et Garbarino, S. (Éd.), Actes du colloque IC2012. *Incompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration*, Université Stendhal Grenoble 3, 21-23 juin 2012.
- Capucho F. (à paraître). *L'interaction plurilingue ou les enjeux d'une construction collective*.
- Ciliberti, A. (1996). *Repetition in Native/Non-native Interaction*. In Bazzanella C. (Éd), *Repetition in dialogue* (pp. 39-49). Tuebingen : Niemayer.
- Degache, C. (2008). *Alternance codique et interculturalité dans un environnement plurilingue de formation en ligne dédié à l'intercompréhension, communication*. Leipzig : GMF.
- Deprez, S. (2012). *Fundamentos pedagógicos de las interacciones plurilingües: desde la noción de interacción y los intercambios guiados hasta los intercambios instantáneos*. In Matesanz el Barrio,
- M. (Éd), *El plurilingüismo en la enseñanza en España* (pp. 24-39). Madrid : Ed. Complutense. Frédéric, M. (1984). *La répétition. Étude rhétorique et linguistique*. Tubingen : Niemeyer.
- Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*. Garden City, NY: Anchor.
- Johnstone, B. (Éd.) (1987). « Perspectives on Repetition », Special issue of *Text*, Vol. 7(3), (pp. 205-311).
- Melo-Pfeiffer, S. (2012). *Intercomprehension between Roman Languages and the Role of English: a study of multilingual chat-rooms*. In *International Journal of Multilingualism*, Vol. 9, Routledge.
- Merlino, S. et Traverso, V. (2009). *Les séquences de traduction spontanée comme mécanisme de réparation dans des interactions professionnelles*. In *Synergies Pays Germanophones*, n° 2, *L'interculturel à la croisée des disciplines : théories et recherches interculturelles, état des lieux* (pp. 129 -143). Berlin : Revue de Gerflint.
- Mondada, L. (2008). *Documenter l'articulation des ressources multimodales dans le temps : la transcription d'enregistrements vidéos d'interactions*. In Bilger M. (Éd), *Transcrire* (pp. 127-156). Perpignan : Presses Universitaires de Perpignan.
- Sacks, H., Schegloff, E.A. et Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation, *Language* 50(4), (pp. 696-735).
- Sacks, H., Schegloff, E.A. et Jefferson, G. (1977). The Preference for Self-Correction in the Organisation of Repair in Conversation, *Language*, 53, (pp. 361-382).
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Tannen, D. (1989). *Talking voices: Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Traverso, V. (2005). Quelques formats intégrant la répétition comme ressource pour le développement thématique dans la conversation ordinaire. In *Rivista di Psicolinguistica Applicata* (Special Issue on Conversation Analysis), Galatolo, R. et Fasulo, A. (Éd), (pp.153-166).

Les approches plurielles et la psychotypologie des apprenants

Jelena GRIDINA

Associazione Lettone degli Insegnanti di Italiano

elgr23@yahoo.fr

RÉSUMÉ

À l'époque du plurilinguisme, quand toute expérience en matière linguistique est déterminante dans l'acquisition de nouvelles compétences, de nouvelles pratiques telles que l'Intercompréhension et l'apprentissage de langues tertiaires faisant partie des approches plurielles, prétendent diversifier le répertoire d'approches en matière d'enseignement linguistique. La présente contribution a pour but d'étudier la notion de la psychotypologie des apprenants dans l'optique des approches plurielles. Grâce à la modalité de l'enseignement parallèle de plusieurs langues romanes par un public plurilingue non romanophone, la perception psychotypologique des apprenants est sujette à l'évolution au fil de leur parcours académique. Il s'agira d'analyser comment la réalité plurilingue conduit à un repositionnement de l'apprenant en reconnaissant sa créativité dans le croisement de langues de son répertoire, dans le développement d'une compétence plurilingue.

RIASSUNTO

Gli approcci plurali e la psicotipologia degli apprendenti

Nell'epoca del plurilinguismo, quando ogni esperienza linguistica favorisce l'acquisizione delle nuove competenze, sorgono i nuovi approcci d'apprendimento. Approcci plurali come l'Intercomprensione e l'insegnamento delle lingue terze diversificano il ventaglio degli approcci dell'apprendimento/ insegnamento delle lingue. Nel presente articolo si analizza la nozione della psicotipologia nell'ottica degli approcci plurali. Grazie al modo d'insegnamento parallelo delle lingue romanze agli studenti universitari plurilingui, non romanofoni, la loro percezione tipologica tende a svilupparsi durante il percorso accademico. Nella presente contribuzione analizzeremo l'impatto della realtà plurilingue sull'apprendimento di più lingue romanze che conduce a un riposizionamento dell'apprendente, favorendo la sua creatività, valorizzando le lingue del suo repertorio e la competenza plurilingue.

MOTS-CLÉS : Langues romanes, approches plurielles, psychotypologie.

PAROLE CHIAVE: Lingue romanze, approcci plurali, psicotipologia.

1. Introduction

La présente contribution a pour but d'étudier la notion de la psychotypologie et de la comparaison perceptive interlinguale des apprenants (Feunteun et Simon, 2009) dans l'optique des approches plurielles. Si le degré de parenté se base sur les critères objectifs génétiques et typologiques, la psychotypologie a une valeur subjective (Kellermann, 1979 ; Giacalone Ramat, 1994). C'est la conscience métalinguistique des étudiants (Jessner, 2006, 34), le résultat de l'apprentissage plurilingue, qui permet de repérer les liens génétiques et les similitudes entre les langues, transformant ainsi l'opacité en similitude. Grâce à la modalité de l'enseignement parallèle de plusieurs

langues romanes par un public plurilingue non romanophone, la perception psychotypologique des apprenants est sujette à l'évolution au fil de leur parcours académique. Il s'agira d'analyser comment la réalité plurilingue conduit à un repositionnement de l'apprenant en reconnaissant sa créativité dans le croisement de langues de son répertoire, dans le développement d'une compétence plurilingue. (Kellerman, 1979, 1983 ; Dewaele, 1998 ; Cenoz, 2008 ; Hammarberg, 2006 ; Jessner, 2006).

1.1. Contexte et public cible

Le contexte de notre intérêt c'est le public universitaire, plurilingue, dont la langue maternelle n'appartient pas au groupe roman et notamment il s'agit des étudiants apprenant deux langues romanes en parallèle dès le niveau débutant dans le cadre du nouveau programme de Licence en Philologie française à la Faculté des sciences humaines de l'Université de Lettonie. Ce programme s'articule en 2 modules : le français – l'italien, le français – l'espagnol. Dans cette intervention nous nous attachons à la problématique de l'enseignement parallèle du français et de l'italien par les étudiants lettons.

1.2. Matériel et méthodes

Pour atteindre nos objectifs nous avons recouru aux données issues des corpus suivants :

- Les résultats de l'enquête constituée de 23 questions ouvertes, visant à révéler les spécificités du rapprochement des langues romanes dans un contexte plurilingue non romanophone ;
- Les résultats de la formation en présentiel pour le public cible en question, visant l'introduction du concept de l'Intercompréhension et la sensibilisation à la transparence interlinguistique.

1.3. Considerations terminologiques

Nous allons passer en revue de principaux aspects de transfert lexical dans l'optique de l'apprentissage de L3. Les facteurs-clés de l'influence translinguistiques, le plus souvent évoqués, sont :

- La typologie linguistique et la psychotypologie (Kellerman, 1983 ; Trevisiol, 2006 ; Cenoz, 1997 ; Sigleton et O' Laairie, 2006 ; Jessner, 2006).
- Le niveau de compétences en L2 et LC (Trevisiol, 2006 ; Hammarberg, 2006 ; Tremblay, 2006 ; Jessner, 2006).
- Le facteur L2 qui fait privilégier une langue étrangère pour le transfert (Williams et Hammarberg, 1998 ; Bono, 2006).

Des facteurs secondaires sont :

- L'actualité ou l'emploi récent (Hammarberg, 2006) ;
- L'âge des sujets (Cenoz, 1997) ;
- Le mode langagier : bilingue-monolingue (Gajo, 1998 ; Murphy, 2003) ;

- Les habitudes d'apprentissage – on n'apprend pas de la même façon L1 et L2 ;
- Les facteurs de l'acquisition ou de l'apprentissage.

La psychotypologie est une notion centrale dans les approches plurielles et notamment dans les travaux sur l'enseignement et apprentissage de langue tertiaire (angl. *third language acquisition*). La notion de psychotypologie proposée par Eric Kellerman en 1979, il attribue à l'apprenant un rôle actif dans l'appréhension de la distance linguistique entre les langues qu'il est en train d'apprendre, ce n'est pas seulement le facteur typologique inhérent aux propriétés linguistiques, mais c'est la perception de cette distance qui déclenche le transfert.

« Les recherches indiquent que toute chose étant égale par ailleurs, le transfert proviendra très probablement du jugement que l'apprenant fait (consciemment ou inconsciemment) d'une similarité partielle ou totale entre des structures particulières appartenant à une langue précédemment acquise et des structures de la langue cible ». (Odlin 1989, 142 cité par Singleton et Ó Laoire, 2006,102).

Quand il s'agit de l'apprentissage des langues parentes on considère le recours à des langues apparentées comme « légitime » et « décisif » surtout pour l'activation des transferts lexicaux. (Bardel, 2006, 156).

Selon Hammarberg le facteur typologique dépend de la faculté de l'apprenant d'identifier ou d'anticiper les ressemblances entre les langues et peut, par conséquent, influencer l'activation d'une langue déjà acquise (LDA) aussi bien de manière générale que locale à certains moments du processus de production orale et cela concerne surtout les constructions lexicales (Hammarberg, 2006).

Un autre facteur de l'influence translinguistique c'est le degré de compétences en langue d'appui et en langue cible.

Quand il s'agit des étudiants plurilingues (parlant letton, russe, anglais) qui sont en train d'apprendre deux langues romanes, le français et l'italien en parallèle, comment perçoivent-ils les correspondances interlinguistiques ?

Nos recherches précédentes ont démontré que la perception des distances typologiques (psychotypologie) a un rôle crucial dans la définition de la langue d'appui. Ainsi, l'espagnol, sans être une langue préalablement acquise, constitue une bonne base de transfert vers l'italien. Le niveau de maîtrise dans ce cas n'est pas plausible car dans le cas des langues de la même famille, même les compétences partielles serviront de levier dans l'activation de transfert. Le nombre de langues d'appui peut varier. Dans le transfert souvent plusieurs langues sont activées : l'apprenant peut recourir à la fois aux éléments de la langue maternelle et/ou L1/2/3). (Gridina, 2012). Ce facteur dépend de la transférabilité de leurs éléments.

La proximité typologique aux yeux des étudiants peut devenir un obstacle, provoquant de nombreuses confusions. Les résultats de l'enquête montrent que parmi les difficultés majeures liées à l'apprentissage parallèle, 66% des informants ont nommé la confusion entre les langues, qu'ils sont en train d'apprendre. Il s'agit surtout des étudiants de la première année. Certains étudiants ont confié qu'ils essaient de bien séparer les différents systèmes linguistiques dans le processus d'apprentissage, pour éviter les confusions et les transparences trompeuses.

Ayant des origines communes, le français et l'italien ont suivi des parcours différents qui les ont menés peu à peu à leur état actuel. Ces deux langues gardent plusieurs ressemblances à différents niveaux. C'est ici que s'opère le glissement entre langue « étrangère » et langue « familière » durant leur apprentissage par un public cible plurilingue non romanophone. Leur origine commune facilite leur apprentissage. Ce ne sont plus des langues « étrangères » mais des langues parentes, des alliées.

Le rapprochement des langues exige une compétence métacognitive et métalinguistique, qui

se traduit en reconnaissance des facteurs similaires et en leur application, qui se fait par l'appropriation de la psychotypologie des apprenants. C'est la conscience métalinguistique des étudiants (Jessner, 2006, 34), le résultat de l'apprentissage plurilingue, qui permet de repérer les liens génétiques et les similitudes entre les langues, transformant ainsi l'opacité en similitude. Les notions de stratégie et de compétence ont été revalorisées par des approches plurielles. Les notions auparavant « étanches » où les compétences étaient juxtaposées, deviennent plus ouvertes et communicantes selon les ressources langagières disponibles. De nouveaux savoirs tels que : « *savoir que l'on peut s'appuyer sur les ressemblances entre les langues pour apprendre des langues ; savoir que l'appui sur les ressemblances entre les langues facilite leur apprentissage* » (CARAP, 2009) sont devenus prioritaires dans l'apprentissage des langues. C'est dans cette optique que nous avons agi en vue de l'intégration des approches plurielles et notamment l'Intercompréhension (IC) en contexte letton. La définition de l'IC, qui nous paraît le mieux convenir à notre contexte c'est l'IC en tant que moyen de la recherche des régularités entre les langues, comme le souligne Paolo Balboni : « *Il y a une valeur supplémentaire : le français et l'italien sont des langues romanes, et quand l'apprenant, sous la conduite de l'enseignant aperçoit que à alto, caldo, calvo correspondent haut, chaud et chauve, il commence à saisir des régularités dans l'évolution parallèle des langues romanes, devenant ainsi un linguiste in nuce (en germe). Sur le plan éducatif cela signifie beaucoup plus que l'apprentissage des formules pour saluer ou prendre congé, cela signifie construire les bases pour continuer d'apprendre la langue pendant toute la vie.* » (Balboni, 2004, 83). Il s'agit donc de l'IC comme un moyen d'intégrer des stratégies pour la recherche, l'exploitation et l'appropriation des transparences interlinguistiques. Plus précisément savoir appliquer les règles de conversion fait partie des stratégies d'apprentissage/d'enseignement des langues génétiquement apparentées.

Une autre notion qui nous semble primordiale c'est la notion de l'apprentissage « *par transparence* ». Philippe Reynes, dans la description du contenu lexical des manuels du catalan pour castillanophones, introduit l'idée de la technique d'apprentissage lexical *par transparence*, basée sur :

- La similitude de mots et d'unités lexicales apparentées, congénères interlinguaux ou *cognats* qui à l'écrit du moins, peuvent être devinés en L2 à partir de L1, et confèrent donc à L2 une familiarité pour l'apprenant ;
- La capacité de trouver et appliquer intuitivement des règles de conversion entre langues proches (dans toutes les compétences).

Cette stratégie est connue pour alléger la charge cognitive d'apprentissage – surtout au niveau élémentaire – du fait que l'apprenant peut retrouver tout seul aisément le sens d'un plus ou moins grand nombre de mots qui lui sont naturellement familiers (Reynes, 2004, 456).

2. Formation en présentiel

Dans notre intervention lors du colloque de l'Intercompréhension à Grenoble en 2012, nous avons mis en relief la nécessité d'élaborer les outils ad hoc pour le public cible en question. Au mois de mars 2014, la formation en présentiel en vue de l'intégration curriculaire de l'IC a été mise en place à l'Université de Lettonie. Les objectifs principaux de cette formation sont :

1. La sensibilisation à la transparence interlinguistique pour un public cible dont la langue maternelle n'appartient pas à la famille des langues romanes ;

2. L'utilisation des similitudes interlinguistiques et des aspects lexicaux, en tant qu'outils d'acquisition de transparences lexicales et par les transparences lexicales ;
3. L'apprentissage du vocabulaire grâce à la complémentarité interlinguistique.

Cette formation devait répondre aux exigences des étudiants telles que : Comment gérer les transparences, comment apprendre par transparence et donner aux similitudes un sens positif, entraînant la progression et non pas seulement des confusions dans le processus d'apprentissage ? La formation avait pour but l'introduction d'une approche simultanée dans le processus académique des étudiants lettons. Le public assez restreint – 8 étudiantes du module français-italien de la première et de la deuxième année. La formation s'est articulée en 5 séances selon les thèmes suivants (voir Tab.1) :

Tab. 1 : Les thèmes abordés lors de la formation en présentiel

	<i>Thème</i>	<i>Objectifs</i>
Séance 1	<i>Correspondances phonographémiques en français et en italien</i>	Découvrir les particularités phonétiques et graphiques propres à une langue ; Décrypter les signifiants par correspondances récurrentes en se servant des valeurs phoniques des graphies d'une langue et de leur correspondance dans une langue L2 ; En appliquant les règles de correspondances créer de nouveaux mots à partir des mots de la langue source ;
Séance 2	<i>Les correspondances morphologiques (les affixes et la composition)</i>	Découvrir les particularités morphologiques propres à une langue ; Décrypter les signifiants en se servant des correspondances entre affixes (suffixes, préfixes) ; En appliquant les règles de correspondances entre affixes, créer de nouveaux mots à partir des mots de la langue source ;
Séance 3	<i>Les liens supplétifs et allomorphiques (correspondances indirectes)</i>	Elargir le champ des mots associables d'une langue ; Acquérir un mot en langue cible à partir d'une paire synonymique d'une langue, grâce au supplétisme diagonal ;
Séance 4	<i>Les semi faux amis, les synonymes</i>	Le but est de découvrir une signification supplémentaire dans l'une des deux langues. Découvrir les nuances des différents registres du mot français ; Acquérir un mot en langue cible à partir d'une paire synonymique d'une langue
Séance 5	<i>À la découverte de la transparence lexicale : la compréhension de textes écrits</i>	Analyser les processus d'hybridation entre les langues romanes (portugais, espagnol, catalan), ainsi que l'étymologie commune des langues néo-latines pour mettre la transparence lexicale au profit de l'IC. Aider à comprendre le message global d'un texte écrit dans une des langues romanes.

Dans cette contribution nous allons nous concentrer surtout sur des finalités linguistiques (premières 4 séances) de la présente formation. Les exercices élaborés visant la complémentarité entre le français et l'italien constituaient la base des activités. La complémentarité ici est vue comme l'interaction des deux langues, quand les éléments linguistiques d'une langue peuvent servir d'appui pour apprendre l'autre langue. Par exemple, l'analyse de certaines formes linguistiques de l'italien permet de découvrir des formes du français méconnues auparavant. Ceci permet à l'apprenant d'enrichir son vocabulaire et de découvrir de nouveaux aspects de la langue étrangère qu'il apprend en parallèle. Ces exercices suivent les éléments lexicaux panromans exploités dans de

nombreux projets de l'IC. Nous avons privilégié des mots transparents ayant le même étymon, qui d'une part ont une forme semblable et reconnaissable dans les 2 langues (grâce aux conventions graphiques) et qui d'autre part ont au moins une signification commune (voir Tab. 2 et 3).

Tab. 2 : Exemples d'activités, Séance 1.

Tab. 2a : Exercice 3 : En observant les exemples, essayez d'appliquer les règles de correspondances, selon les indications suivantes :

	FRANÇAIS	ITALIEN
Alternance	ch	c
Observez !	chèvre chanson chanter	capra canzone cantare
Faites des hypothèses et complétez !	_ _ ambre _ _ aîne	camera catena
Vérifiez vos hypothèses !	champ cher chose	_ ampo _ aro _ osa

Tab. 2b : Exercice 9 : En observant les exemples, essayez d'appliquer les règles de correspondances, selon les indications suivantes :

	FRANÇAIS	ITALIEN
Alternance	e + consonne	s + consonne
Observez !	école épée épouse étoile	scuola spada sposa stella
Faites des hypothèses et complétez !	_ _ _ rit _ _ _ agnol	spirito spagnolo _ _ abilire _ _ offa _ _ ato
Vérifiez vos hypothèses !	établir étoffe état	

Tab. 2c : Exercice 11 : En observant les exemples, essayez d'appliquer les règles de correspondances, selon les indications suivantes :

	FRANÇAIS	ITALIEN
Alternance	accent circonflexe	voyelle + s
Observez / comparez !	forêt tête coût hôte	foresta testa costo ospite
Faites des hypothèses et complétez !	fête impôt côte	f_ _ _ a imp_ _ _ a c_ _ _ a
Vérifiez vos hypothèses !	ao_ t go_ t	agosto gusto

Tab. 3 : Exemples d'activités, Séance 2.

Tab 3a : Exercice 29 : À partir des exemples, formez le mot italien/français à l'aide du suffixe.

	FRANÇAIS	ITALIEN
Latin : -tionem Action, résultat	-tion	-zione
Observez !	action administration ambition	azione amministrazione ambizione

	attention citation communication	attenzione citazione comunicazione
Faites des hypothèses !	condition définition délégation description éducation élaboration élection
Vérifiez vos hypothèses!	formazione edizione fondazione generazione intenzione interpretazione meditazione motivazione

Exercice 10. Observez les régularités de la formation de mots composés en français et en italien. À partir des mots composés français, faites des hypothèses sur les mots composés en italien, vérifiez vos hypothèses à l'aide d'un dictionnaire.

1. fr : gratte-ciel it : _____
2. fr : grille-pain it : _____
3. fr : surnom it : _____
4. fr : haut-parleur it : _____
5. fr : presse-agrumes it : _____

Exercice 11. Observez les exemples ! Quelles sont les différences sémantiques entre les verbes : tirer/cavare, chasser/spazzare, tailler/temperare, tourner/girare, curer/stuzzicare ?

1. fr : chasse-neige it : spazzaneve
2. fr : tire-bouchon it : cavatappi
3. fr : taille-crayon it : temperamatite
4. fr : tournesol it : girasole
5. fr : cure-dents it : stuzzicadenti

Exemples d'activités : Séance 3.

Exercice 75 : À l'aide d'un dictionnaire, trouvez le mot italien/français.

1. FR : argent (nm)

a) IT : b) IT :

a) Il faut avoir beaucoup d'argent pour voyager.

b) Ce bijou est en argent.

2. FR : facteur (nm)

a) IT : b) IT :

a) Quels sont les facteurs économiques de la crise ?

b) Le facteur n'est pas encore passé.

3. FR : parents (nm pl.)

a) IT : b) IT : parenti

a) Mes parents divorcent.

b) Je ne connais aucun de mes parents éloignés.

Exercice 3a : En vous basant sur la complémentarité et l'interdépendance des racines d'origine savante entre les deux langues, complétez les tableaux. À partir de la forme savante, faites des hypothèses sur leur équivalent en italien/français.

FR :	avion	IT :
	aérien	
	aéroport	

FR :	autre	IT :
	alternance	
	altérité	
	alternatif	

Exercice 3b:

FR : viande	IT : carne
-------------	------------

.....
.....

FR : tête/chef	IT : capo/testa
----------------	-----------------

.....
.....

FR : bonheur	IT : felicità
--------------	---------------

.....

FR : travail	IT : lavoro
--------------	-------------

.....

.....

3. Évaluation

Les résultats de ces travaux pratiques permettent d'aborder la problématique de l'évaluation des compétences plurilingues. En nous inspirant des savoirs proposés par le référentiel CARAP (2009) mais aussi des besoins du public cible, nous avons élaboré deux fiches : une fiche d'évaluation du produit (de la formation) et une fiche d'auto-évaluation, selon la modalité de comparaison des acquis avant et après l'expérience interlinguale, plurielle en Intercompréhension. La première fiche visait l'évaluation du produit, c'est-à-dire, la formation et l'approche. Les étudiants à l'unanimité ont estimé que le projet était utile et intéressant du point de vue des thèmes traités et des activités proposées.

La fiche auto-évaluative (voir Tab. 4) était élaborée autour des domaines linguistique et métalinguistique : c'est-à-dire savoir gérer les transparences aux niveaux phonétique, lexical et syntaxique en particulier dans un cadre comparatif : correspondances entre graphie et phonie, transparence lexicale, structures morphosyntaxiques, ordre des constituants dans la phrase (selon référentiel MIRIADI, 2015). La fiche était élaborée également autour du domaine métalinguistique et métacognitif : apprendre à apprendre, prendre appui sur la langue première pour accéder aux autres langues romanes, savoir exploiter les ressemblances entre les langues appartenant à une même famille, développer des capacités d'inférence et de découverte autonome du fonctionnement des systèmes linguistiques, agir de façon autonome et responsable, acquérir et interpréter des informations, etc. (selon référentiel MIRIADI, 2015). L'élaboration de cette fiche auto-évaluative a été inspirée par les travaux de Galapro, avec le but de fournir aux étudiants un outil pour une réflexion métacognitive, car « *du côté apprenant, un balisage des progrès en IC le met en conditions de pratiquer*

l'auto-évaluation et d'avoir confiance vis-à-vis de ses propres capacités face à une approche des langues que la démarche intercompréhensive peut, de par son idiosyncrasie et au moins au début, fortement déstabiliser » (Carrasco, 2012, 2).

Tab. 4 : Exemple d'une fiche rempli par une étudiante de la deuxième année :

Items	Avant une expérience en Intercompréhension			Après une expérience en Intercompréhension		
	+	±	-	+	±	-
Je peux formuler des hypothèses pour analyser des phénomènes linguistiques.			X		X	
Je peux identifier certains liens de parenté unissant les deux langues		X		X		
Je peux approfondir mes connaissances de la langue-source grâce à la langue-cible			X		X	
Je peux prendre appui sur une langue connue pour analyser une autre langue			X		X	
Je peux identifier des correspondances graphiques		X		X		
Je peux reconnaître les mots grâce aux correspondances graphiques		X			X	
Je peux utiliser les correspondances graphiques pour créer des mots nouveaux			X		X	
Je peux observer et analyser des structures morphologiques		X		X		
Je peux identifier des correspondances morphologiques			X		X	
Je peux reconnaître les mots grâce aux correspondances morphologiques		X		X		
Je peux utiliser les correspondances morphologiques pour créer des mots nouveaux			X		X	
Je peux décomposer un mot composé en mots			X		X	
Je peux comprendre au moins partiellement le sens d'une phrase sur la base d'un repérage des mots et d'une analyse de la structure morphosyntaxique		X			X	
Je peux identifier des emprunts/des mots d'origine internationale		X			X	
Je peux faire des hypothèses concernant la proximité/la distance linguistique			X			X
Je peux percevoir la transparence lexicale directe ou indirecte			X		X	

Les résultats ont permis de nous apercevoir que l'approche plurielle dans un contexte plurilingue non-romanophone facilite l'acquisition des stratégies inférentielles : comme, par exemple, formuler des hypothèses pour analyser des phénomènes linguistiques, approfondir mes connaissances de la langue-source grâce à la langue-cible, prendre appui sur une langue connue pour analyser une autre langue etc.

Un des objectifs d'une telle formation était de fournir aux étudiants les savoirs, qui permettent de « mobiliser » les ressources en tant que savoir stratégique (CARAP, 2009).

Il faut souligner également que les savoirs concernant *l'application des similitudes interlinguistiques* : par exemples employer les affixes pour créer les mots nouveaux ou utiliser les similitudes pour progresser dans l'apprentissage des deux langues en parallèle et pour la mise en pratique ont été

améliorés. Les étudiants de la deuxième année affirment avoir amélioré ces savoirs « applicatifs » et les étudiants de la première année constatent l'acquisition partielle (\pm) de ces savoirs.

4. Conclusion

En ce qui concerne l'évaluation, à notre avis, pour le public cible en question les facteurs qui doivent être considérés sont la psychotypologie et la créativité des transferts basés sur les règles de conversion. Les approches plurielles développent également la créativité des étudiants en mobilisant les ressources interlinguistiques, et la créativité qui se traduit en gestion, exploration des ressources linguistiques disponibles dans le bagage langagier des étudiants.

Il nous semble aussi intéressant d'envisager la possibilité d'évaluation des stratégies compensatoires. Par exemple, pour détecter l'accent circonflexe en français, élargir le nombre de mots appartenant à la même famille en français, grâce aux liens allomorphiques, ou rendre transparentes les zones orthographiques difficiles et opaques en français en les rapprochant de l'italien. La langue cible, l'italien, prend la valeur de langue d'appui, *langue-déclencheur* de l'information supplémentaire

FR : *accent circonflexe* IT : *-s (*tête-testa*)

Les résultats de ces travaux pratiques permettent de revaloriser le public cible dont la langue première n'appartient pas au groupe roman, et ils permettent d'appliquer de nouvelles approches plurielles visant les langues romanes dans le contexte non-romanophone.

Ces expériences nous ont permis d'attribuer un caractère explicite et transversal aux similitudes interlinguistiques et aux aspects lexicaux, en tant qu'outils d'acquisition de transparences lexicales et par les transparences lexicales.

À notre avis, vu qu'il s'agit d'un public cible plurilingue, dans l'apprentissage/enseignement des langues, l'accent doit être mis sur les possibilités d'apprendre une nouvelle langue par conversion des connaissances des langues apprises auparavant ou parallèlement à la langue cible.

Références bibliographiques

- Balboni, P. (2004). L'introduzione della seconda lingua straniera nella Scuola italiana. *Synergies Italie N1*. Sylvains les Moulins : Gerflint, 83-86.
- Bardel, C. (2006). La connaissance d'une langue étrangère romane favorise-t-elle l'acquisition d'une autre langue romane ? *Acquisition et interaction en langue étrangère* 24, 149-179.
- Bono, M. (2006). Acquisition trilingue : le facteur L2 ou la réduction de la distance objective entre les L2 et la L3. Actes de Colloque international *Recherches en acquisition et en didactique des langues étrangères et secondes*.
- Candelier, M. (coord.) (2009). *CARAP Cadre de référence pour les approches plurielles*. Centre Européen pour les langues vivantes. Graz : Conseil de l'Europe.
- Carrasco Perea, E. (2012). « Progression, syllabus, programmes, apprentissages, évaluation, insertion ? De la nécessité d'un référentiel de compétences en Intercompréhension (IC) ». In Degache, C. & Garbarino, S. (Éd.) (2012), *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration*. Université Stendhal Grenoble 3 (France), 21-22-23 juin 2012, <http://ic2012.u-grenoble3.fr/OpenConf/papers/6.pdf>.
- Cenoz, J. (2008). The acquisition of additional languages *ELIA* 8. *Estudios de lingüística inglesa aplicada*. Sevilla : Universidad de Sevilla, 219-224
- Dewaele, J.-M. (1998). Lexical Inventions : French Interlanguage as L2 versus L3. *Applied Linguistics* 19/4. Oxford University Press, 471-490.
- Feunteun, A., Simon, D.-L. (2009). Négociation perceptive et altérité en classe de langues, *Lidil* [En ligne], 39 | 2009,

<http://lidil.revues.org/3126>.

Gajo, L. (1996). Le bilingue romanophone face à une nouvelle langue romane : un atout bilingue doublé d'un atout roman ? *Études de Linguistique Appliquée* 104. Paris : Didier, 431-440.

Giacalone Ramat, A. (1994). Il ruolo della tipologia linguistica nell'acquisizione di lingue seconde. In A. Giacalone Ramat e M. Vedovelli (dir), *Italiano: lingua seconda/lingua straniera. Atti del XXVI Congresso internazionale della Società di linguistica italiana*. Roma : Bulzoni, 27-43.

Gridina, J. (2012). « L'enseignement parallèle des langues romanes à l'Université de Lettonie », *Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration*, Actes du colloque IC2012, Université Stendhal Grenoble 3, 21-22-23 juin 2012, <http://ic2012.u-grenoble3.fr/OpenConf/papers/30.pdf>.

Hammarberg, B. (2006). Activation de L1 et L2 lors de la production orale en L3. *Acquisition et interaction en langue étrangère* 24, 45-74.

Jessner, U. (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals. English as a Third Language*. Edinburgh : Edinburgh University press.

Kellerman, E. (1979). Transfer and non-transfer : Where are we now ? *Studies in Second language Acquisition* 2, 37-57.

Meissner, F.-J. (2003). « Esquisse d'une didactique de l'eurocompréhension ». In Franz-Joseph Meissner, Claude Meissner, Horst G. Klein & Tilbert D. Stegmann, *EuroComRom – les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ*. Aachen : Shaker.

Murphy, S. (2003). Second language transfer during third language acquisition. *Working papers in TRESOL & Applied Linguistics Vol 3 n° 1*. www.journals.tclibrary.org/index.php/tesol/article/download/33/38.

Reynes, P. (2004). « Approche de l'apprentissage lexical et du rôle du lexique dans plusieurs méthodes et manuels de catala », *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2004/4 n° 136, 449-463, <http://www.cairn.info/revue-ela-2004-4-page-449.htm>.

Trévisiol, P. (2006). Influence translinguistique et alternance codique en français L3. *Acquisition et interaction en langue étrangère* 24,13-43.

Williams, S., Hammarberg, B. (1998). Language switches in L3 production : implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics* n° 19, 295-333.

Sitographie :

Le Référentiel MIRIADI, <http://miriadi.net/elgg/miriadi/lot4>.

GalaPro (Session 2009), Forum groupe du travail : Évaluer les compétences acquises en Intercompréhension, <http://www.galapro.eu/proto/forum/message/view/id/1595>.

Intercompréhension et évaluation formative : quelles médiations développer dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE professionnel ?

Deliana VASILIU

Académie d'Études Economiques, Bucarest, Roumanie

deliadvdelia@gmail.com

RÉSUMÉ

À travers les regards nouveaux sur la didactique des langues permis par le CECRL et le CARAP et au cadre de l'éducation plurilingue et pluriculturelle à laquelle sont invités aujourd'hui en Europe au même titre enseignants, apprenants, professionnels et institutions le besoin se fait vite ressentir d'adapter ces nouvelles perspectives au cadre concret d'enseignement-apprentissage et contribuer par-là à l'éducation aux approches plurielles des langues et des cultures et, en fin de compte, à la qualité de la communication.

À partir des résultats et enseignements de notre expérience didactique, méthodologique et pédagogique dans un établissement censé former des professionnels pour le monde des affaires globalisé, qui nous confirment l'existence de facto de l'IC dans nos classes de français, le présent travail discutera les enjeux et l'urgence de la formation à l'IC aussi bien des professeurs de français de spécialité que des professeurs des disciplines économiques et, par-là, la sensibilisation à la pratique et à la réflexion plurilingue des étudiants de type EMILE.

Notre principale visée à ce stade de la recherche est de contribuer à mettre en place des stratégies à même d'assurer le passage de séquences d'activités d'Intercompréhension effectives pratiquées en classe de FLE des affaires à la réflexion sur la contrastivité des langues en question, avec tous les bénéfices que l'on connaît. En ce sens, notre analyse débouchera aussi sur les modalités d'insertion curriculaire de l'IC dans des universités de type LANSAD.

RIASSUNTO

Intercomprensione e valutazione formativa: quali mediazioni sviluppare nel processo d'insegnamento/apprendimento del FLE professionale?

Grazie a nuovi metodi nella didattica delle lingue straniere previsti dal CECRL e del CARAP nel quadro dell'educazione plurilinguistica e pluriculturale alla quale sono chiamati a collaborare oggi in Europa insegnanti, studenti ed istituzioni si fa sentire il bisogno di adattare queste nuove prospettive all'insegnamento-apprendimento per contribuire all'educazione a all'approccio plurale delle lingue e delle culture e, di conseguenza, alla qualità della comunicazione.

Secondo i risultati del nostro insegnamento e della nostra esperienza didattica (metodologica e pedagogica) in un'istituzione dedicata a formare dei professionisti per il mondo globalizzato degli affari, che ci confermano l'esistenza dell'IC nelle nostre classi di francese, il presente lavoro discuterà i procedimenti e l'urgenza della formazione all'IC tanto per i professori di francese che per i professori delle discipline economiche, e la sensibilizzazione alla pratica plurilingue degli studenti di tipo EMILE.

La nostra principale preoccupazione, a questo stadio della ricerca, è di contribuire a istituire delle strategie, di assicurare il passaggio di sequenze di attività di Intercomprensione praticate in classe di FLE degli affari, e anche di contribuire alla riflessione sulla contrastività delle lingue con tutti i benefici conosciuti. In questo senso, la nostra analisi tratterà anche delle modalità di inserzione curriculaire dell'IC nelle università di tipo LANSAD.

MOTS-CLÉS: Formation à l'Intercompréhension, évaluation formative, enseignement/apprentissage du FLE professionnel.

PAROLE CHIAVE : Formazione all'Intercomprensione, valutazione formativa, insegnamento/apprendimento del FLE professionale.

1. Introduction

L'éducation plurilingue et pluriculturelle à laquelle sont invités aujourd'hui en Europe au même titre enseignants, apprenants, professionnels et institutions place au cœur de la didactique du plurilinguisme au moins deux attitudes renouvelées avec des retombées intéressantes au plus haut degré l'enseignement/apprentissage des langues. En premier lieu, l'apprentissage tout le long de la vie avec, comme finalité, le développement du savoir apprendre et l'acquisition de compétences transversales. Ensuite, le travail en autonomie permettant, à travers la mise en place de stratégies plus adaptées et souples d'apprentissage, une formation à l'auto-évaluation qui va de pair avec l'accroissement de la motivation.

Cependant, à travers les regards nouveaux sur la didactique des langues permis par le CECRL et le CARAP, le besoin se fait vite ressentir d'adapter ces nouvelles perspectives au cadre concret d'enseignement-apprentissage et contribuer par-là à **l'éducation aux approches plurielles des langues et des cultures** et, en fin de compte, à **la qualité de la communication**.

Dans un établissement censé former des professionnels pour le monde des affaires globalisé, les choix stratégiques du professeur de FLE, rompu à la didactique traditionnelle, sont avant tout infléchis par la situation d'enseignement/apprentissage à laquelle il a affaire. Pour ce qui nous concerne, nos étudiants représentent un public de type LANSAD, qu'il s'agit de former en vue de l'accomplissement, en français **aussi**, de tâches langagières et communicatives lui permettant d'intégrer dans les meilleures conditions la vie académique et/ou professionnelle en milieu francophone également.

Parmi ces étudiants non-spécialistes de langues et ayant le roumain comme langue maternelle, notre attention sera principalement portée sur le cas des étudiants EMILE, pour lesquels il s'agit d'un enseignement des disciplines en anglais, le français y étant enseigné en tant que deuxième langue étrangère. Le premier et, malheureusement jusqu'ici, trop souvent le seul objectif d'enseignement/apprentissage réaliste dans ce cas de figure, où le niveau de départ ne dépasse pas souvent l'équivalent du A1, ne peut que se limiter à la construction d'une compétence réceptive, à savoir la compréhension des écrits professionnels en français.

Dans la pratique de la classe, l'acquisition de la compétence de compréhension écrite se fait à travers la langue des locuteurs (le roumain) et la langue d'enseignement (l'anglais). Ce qui fait que de simples outils, ou relais, ou ponts, ces deux langues d'appoint (dont l'une est voisine et l'autre, au contraire, éloignée) sont en train de devenir, *via* l'interaction en classe réalisée à travers la traduction et la communication formative, de véritables instruments de médiation interlangues.

À partir des résultats et enseignements d'une telle expérience didactique, méthodologique et pédagogique qui nous confirment l'existence *de facto* de l'IC dans ces classes, le présent travail discutera les enjeux et l'urgence de la formation à l'IC aussi bien des professeurs de français de spécialité que des professeurs des disciplines économiques et, par-là, la sensibilisation à la pratique et à la réflexion plurilingue des étudiants de type EMILE. Autrement dit, notre principale visée à ce stade de la recherche est de contribuer à mettre en place des stratégies à même d'assurer le passage de séquences d'activités d'intercompréhension effectives pratiquées en classe de FLE des affaires à la réflexion sur la contrastivité des langues en question, avec tous les bénéfices que l'on connaît. En ce sens, notre analyse abordera aussi le problème complexe des modalités d'insertion curriculaire de l'IC dans des universités de type LANSAD. Car, nous ne le savons que trop, seule une éducation au plurilinguisme permettra aux futurs spécialistes en économie de jouer pleinement leur rôle de médiateurs professionnels dans les interactions plurilingues du monde de demain.

2. Préalables : enseigner/apprendre le français professionnel aujourd'hui en Europe

Même en pays de langue romane – la Roumanie –, enseigner le français (une autre langue romane) à des futurs professionnels en affaires n'est pas tâche facile. L'apprendre non plus. Et pour cause ! Tout le monde connaît les raisons. C'est en premier lieu le *globich* que l'on met en cause, notamment le sentiment d'une bonne partie des jeunes étudiants d'aujourd'hui qu'ils peuvent se satisfaire dans leur vie professionnelle d'une seule langue étrangère (l'anglais) ou même des rudiments d'anglais, du moment que tout le monde le parle. En effet, ce sentiment les rend résistants et peu motivés à développer des compétences de communication dans d'autres langues qui sont pourtant à leur portée. À une condition près, il va sans dire : que les enseignants veuillent bien réfléchir aux conditions concrètes d'enseignement/apprentissage (E/A) des langues dans leurs universités et parviennent à raccorder les curricula proposés aux objectifs actuels de la communication plurilingue et multiculturelle.

Parmi les projets de formation autres proposés ces derniers temps par des équipes soucieuses des compétences linguistiques des spécialistes de demain, la réflexion développée autour des plateformes d'Intercompréhension (IC) recoupe de manière incitante nos propres questionnements en la matière.

La présente intervention se propose de cibler un seul aspect de cette immense problématique, à savoir **la place et la portée de l'IC en cours de FLE professionnel**, à partir des conditions, possibilités et spécificités de l'E/A des langues dans une université économique roumaine. Il s'agira par conséquent d'un « dialogue » spéculatif entre « l'intérieur » et « l'extérieur », c'est-à-dire entre les questions que nous nous posons à ce sujet du dehors, en tant que simples enseignants de langues vivantes et les réponses offertes jusqu'ici par les réflexions et les pratiques intercompréhensives.

L'état des lieux de la didactique des langues-cultures (DLC) aujourd'hui en Europe, notamment du FLE, ne peut que prendre note et mettre en avant les enjeux de la vision renouvelée en ce début du XXI^e siècle à la suite des acquis enregistrés par le changement de cap permis par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) et le Cadre de Référence pour les Approches Plurilingues (CARAP). En effet, la perspective actionnelle, les compétences plurilingue et pluriculturelle en tant qu'objectif d'E/A et la définition de la Médiation en tant que compétence communicative spécifique ne sont que quelques-uns des plus importants acquis didactiques de l'après CECRL/CARAP. Et pourtant, les réalités linguistiques européennes continuent d'être contrastées. D'une part, nous vivons dans des sociétés plurilingues et multiculturelles tandis que l'E/A des langues vivantes (LV) s'entête à se dérouler en binôme, c'est-à-dire en vase clos, l'E/A des langues étrangères se réalisant en pure succession, une langue après l'autre, mais toujours à partir de la langue maternelle.

Confronté aux réalités de la classe, l'enseignant de FLE professionnel semble bien placé pour réfléchir aux perspectives de l'E/A des LV lorsque les objectifs généraux fixés sont de faire apprendre le français des affaires à des étudiants « anglophones » (le français y est étudié en tant que L2 ou L3), dans le but de leur permettre d'intégrer **aussi** la vie académique et/ou professionnelle **en milieu francophone**. Notre point de vue en la matière sera celui d'un enseignant de FLE, formé à la didactique traditionnelle en permanente refonte (depuis le Niveau Seuil et les approches communicative et notionnelle fonctionnelle, mais aussi raccordé à la lettre et à l'esprit du CECRL et du CARAP (perspective actionnelle, descripteurs des niveaux communs de référence, compétences générales et compétences communicatives langagières, compétences plurilingue et pluriculturelle, (auto-) évaluation à travers les tâches et les projets, apprentissage en autonomie et tout au long de la vie, etc.). En ce sens, aussi bien en tant qu'enseignant et établissement, nous sommes extérieurs aux réseaux existants (MIRIADI, REDINTER, plateformes et projets mis en place aux fins de l'intégration curriculaire de l'InterCompréhension), mais fortement intéressés par la problématique qui y est en jeu.

Les trois volets qui suivent vont en débattre à partir de l'état des lieux du contexte concret d'enseignement qui est le nôtre (1) et à travers les questions soulevées par les constats issus d'une expérience de classe enrichissante (2) pour déboucher sur quelques propositions en faveur d'une culture de classe de langue médiatrice et intercompréhensive (3).

3. Contexte d'enseignement

3.1. FLE des affaires pour étudiants LANSAD/EMILE dans une université économique (niveau micro)

Du point de vue de l'E/A des LV, notre université accueille un public d'étudiants LANSAD (Langues pour spécialistes d'autres disciplines) qu'il s'agit de former en vue de l'accomplissement en français de tâches langagières et communicatives leur permettant d'intégrer dans les meilleures conditions la vie académique et/ou professionnelle en milieu francophone. Les « autres disciplines » sont, pour ce qui nous concerne, de très nombreuses disciplines de nature économique et, par conséquent, les langues n'y font jamais l'objet principal d'étude. D'autre part, dans le cas concret ciblé par notre intervention, nous avons affaire à des étudiants EMILE (enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère) – à savoir les étudiants des filières en langues étrangères –, dont la langue maternelle est le roumain, la langue d'enseignement, l'anglais et la L3, le français. Retenons au sujet de ces étudiants une remarque intéressante: la discipline non linguistique (DNL) « n'est pas un prétexte pour apprendre une L2 mais la L2 est un moyen réel (un outil de communication effectif) pour apprendre les contenus non linguistiques. » (cf. Bertin, 2013, p. 24).

Accueillant plus de vingt mille étudiants désireux de se spécialiser dans différents secteurs de l'économie, l'Académie d'Études Économiques de Bucarest dispense des cours de LV suivant deux cas de figure. Notre réflexion s'appuie sur l'expérience d'E/A du français pour les deux catégories d'étudiants. En premier lieu, les étudiants de type LANSAD de la faculté de REI (voir tableau infra). Le roumain (L1) en tant que langue maternelle y est aussi langue d'enseignement et conformément au curriculum ils étudient une L2, leur choix se portant suivant les proportions indiquées sur l'anglais (80%), le français (10%), l'allemand et le russe (10%). Il n'est pas dépourvu d'importance

L'ACADÉMIE D'ÉTUDES ÉCONOMIQUES BUCAREST, ROUMANIE

FACULTÉS	NOMBRE D'ÉTUDIANTS
Administration des Affaires (système Émile) (AA)	1356
Cybernétique, Statistique et Informatique Économiques (CSIE)	1935
Commerce (COM)	1868
Comptabilité et Informatique de Gestion (CIG)	4198
Économie agroalimentaire et de l'environnement (EAM)	1289
Économie (EC)	1639
Finances, Assurances, Banques et Bourses de Valeurs (FABBV)	4560
Management (MAN)	4130
Marketing (MRK)	3339
Relations Économiques Internationales (REI)	2887

qu'ils ont aussi la possibilité d'étudier une L3 parmi les offres suivantes : l'italien, l'espagnol, le turc et le chinois. Ensuite, moins nombreux et illustrant une catégorie distincte de plusieurs points de vue, dont l'E/A des LV, les étudiants de la faculté de AA (voir tableau infra), étudiants de type EMILE qui ont le roumain (L1) comme langue maternelle et une autre langue (L2) comme langue d'enseignement, à savoir : l'anglais (80%), le français (10%), l'allemand (10%). Ce sont les étudiants des filières auxquels on propose aussi en option obligatoire (L3) le français ou l'allemand.

Ce rapide coup d'œil corroboré avec une longue expérience d'E/A des LV dans l'établissement permet d'en retenir que :

- Les objectifs d'enseignement/apprentissage du FLE professionnel sont distincts suivant le profil (REI/AA) ;
- Les étudiants se trouvent confrontés au piège du tout-anglais (tout le monde le parle, donc il est devenu une *lingua franca, de facto*) ;

- Des résistances se signalent à l'E/A d'une L2 (REI), respectivement une L3 (AA), notamment du français, de l'allemand et du russe ;
- Un certain intérêt se manifeste pour d'autres langues romanes (l'italien, l'espagnol) ou des langues rares (le turc, le chinois) ;
- Il y a urgence à en prendre acte et à mettre à profit toutes les opportunités permettant de préparer les étudiants pour la société plurilingue et multiculturelle où ils vivent et vont travailler.

3.2. Plurilinguisme vs Lingua franca ? (niveau macro)

Il est du domaine de l'évidence que pour faire une analyse réaliste de l'E/A des LV aujourd'hui en Europe il faut prendre en compte également le macrocontexte, c'est-à-dire regarder sans complaisance la réalité sociolinguistique européenne. Entre les vœux exprimés aux niveaux politique et institutionnel en faveur d'un enseignement plurilingue et multiculturel, garant de diversité, de richesse et d'adéquation à la vie académique et professionnelle et l'emploi courant des langues sur le marché du travail européen se creuse souvent un fossé qui semble parfois trop tard à franchir. En effet, nous sommes tous confrontés (contrairement aux attentes et vœux de beaucoup d'Européens) à la réalité d'une *lingua franca* que peu d'enseignants de LV se résignent à accepter, car porteuse d'appauvrissement et d'uniformisation, solution de facilité inacceptable dans un monde riche de la diversité de ses cultures et valeurs. Nous sommes de ceux qui veulent espérer avec Franz-Joseph Meissner que « la dévaluation des 'laqua' (les langues autres que l'anglais) due à la prépondérance de l'anglais est relative » (2003, p. 25). Et que l'enseignement des langues ne se trouve pas déjà face à un choix devenu impossible.

En ce sens, la proposition d'un « SMIC linguistique » semblerait acceptable et profitable à tout le monde et, de surcroît, raisonnable et conforme à la politique linguistique européenne actuelle. L'enseignant de LV trouve ce scénario stimulant et prometteur. Il comprendrait, à côté de la langue maternelle (L1), l'étude d'une L2 et de l'anglais, à quoi s'ajouterait une compétence de lecture plurilingues et par là-même, en guise de bonus, une compétence générale d'apprentissage optimisée. (id, p. 27)

Par devoir de réalisme, l'enseignant et le chercheur se doivent d'approfondir cette hypothèse et lui faire passer le test du microcontexte, c'est-à-dire de la classe de LV dans l'un des cas de figure présentés ci-dessus. Non sans souligner avant cela ce que nous considérons le point fort de la formule, à savoir la conjonction souhaitable et prometteuse entre l'anglais **et** les autres langues en lieu et place d'un choix radical devenu irréaliste et contreproductif.

4. Enseigner autrement

4.1. Constats et questionnements

Le CECRL, le CARAP, le PEL (Portfolio Européen des Langues), le CELV (Centre Européen pour les Langues Vivantes) et bien d'autres acronymes de ressources et institutions issues et développées par la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe sont devenus familiers aujourd'hui et témoignent de la volonté politique de permettre aux jeunes et moins jeunes citoyens européens de faire face du point de vue communicationnel aussi aux réalités d'un monde de plus en plus globalisé et mobile. La refonte du cadre théorique de l'E/A des langues et des disciplines qui traduit cette volonté vise principalement à contribuer au développement du plurilinguisme, de la sensibilité et de la compétence interculturelles, tout comme de l'autonomie et de la responsabilisation de l'apprenant en rapport avec ses compétences de communication.

Afin de traduire en acte les exigences qui en découlent, les didacticiens et enseignants des LV, conscients des enjeux majeurs qui s'y jouent, mettent en place des projets et renouvellent les curricula à partir de pratiques de classe innovantes dont l'objectif pédagogique cherche à s'adapter aux réalités d'un plurilinguisme où l'anglais est devenu incontournable pour les besoins communicatifs internationaux courants, mais peut et devrait être complété par des compétences notamment réceptives et interculturelles dans d'autres langues.

En ce sens, la distinction entre enseignement plurilingue et enseignement pluri-langues (cf. Meissner, 2003, p. 27) nous semble pleine de conséquences et enrichissante pour la didactique des langues-cultures. En effet, l'enseignement pluri-langues porte sur plusieurs langues et continue d'être le plus souvent un enseignement classique en binôme (LM + LV1,2...), donc un E/A successif des langues, ce qui équivaut à une perte de temps, d'énergie et de ressources. En revanche, l'enseignement plurilingue est tenu en plusieurs langues simultanément car il est orienté principalement vers les contenus culturels et, par conséquent, vers l'acquisition de compétences réceptives en d'autres langues.

Issu de ces recherches orientées vers un plurilinguisme énergique, même si partiel, l'enseignement des langues en intercompréhension vise à faire acquérir « une forme de communication dans laquelle chaque personne s'exprime dans sa propre langue et comprend celle de l'autre » (Doyé, 2005, p. 7). En ce sens, les méthodes intercompréhensives, dont EuroCom, s'averent être « un moyen pédagogique efficace pour propager le plurilinguisme individuel en peu de temps et à peu de frais » (cf. Meissner, 2003, p. 26). C'est une formation d'un type particulier qui implique l'utilisation des ressources, connaissances et compétences propres en langues POUR comprendre d'autres langues. Du coup, le développement simultané des habiletés langagières en plusieurs langues et par là la valorisation de la/des « langue(s)-pont » changent complètement la donne. L'efficacité du processus réside dans ce que l'on appelle un « apprentissage répercuté. » (cf. Dabène, 1995). Les compétences langagières déjà acquises stimulent l'acquisition d'autres langues et compétences et à leur tour elles sont consolidées dans ce va et vient plurilingue. Le processus de démultiplication peut aller dans les deux sens : « Le but du choix **d'une langue non-maternelle comme base de transfert** est bien sûr de "faire d'une pierre deux coups" car en apprenant une nouvelle langue sur les bases d'une autre, on stabilise et enrichit aussi les connaissances de la langue de transfert » (Meissner, 2003, p. 14). Une condition importante et en même temps bénéfice non négligeable de la formation intercompréhensive en langues fait que l'E/A **simultané** de plusieurs langues passe obligatoirement par et s'accompagne d'une incitation à la réflexion sur le fonctionnement des langues et de la stimulation des ressources cognitives propres, ce qui s'avérera capital pour l'ouverture au plurilinguisme.

Face à cette série d'avantages de l'IC, très vite s'est posée la question de l'E/A des langues **ET** des disciplines afin de répondre à des besoins (à court, moyen et long terme) liés à la finalité académique et/ou professionnelle. En effet, intégrer l'IC à l'étude des DNL signifie « travailler *avec* plusieurs langues » par des « allers-retours entre les langues et la discipline. » (Degache et alii, 2012, p. 13). En ce sens, il est du domaine de l'évidence que les disciplines scientifiques, y compris socio-économiques, présentent des atouts en raison du nombre important de bases transférentielles qu'il est possible et profitable de valoriser car « ce qu'on constate pour la terminologie philosophique vaut grosso modo pour d'autres disciplines. C'est pourquoi **les méthodes intercompréhensives** se prêtent en particulier à l'apprentissage des **langues de spécialité**. » (Meissner, 2003, p. 43). En effet, le type d'insertion curriculaire de **l'IC intégrée à l'étude des DNL** en fera **un but en soi**, comme cela pourrait être le cas pour l'enseignement de type EMILE, donc **une finalité** de la formation en question. Tandis que ces mêmes méthodes pourraient servir d'**appoint** dans l'E/A du FLE, FOS, FOU, ou Français professionnel, **un moyen** permettant d'améliorer la qualité de l'E/A des langues suivant les besoins spécifiques et le profil langagier individuel.

4.2. Expérience de classe

L'expérience de classe que nous voulons partager ici est pour nous significative dans le sens des opportunités à saisir à travers l'intégration d'une perspective intercompréhensive et permet à notre sens de valider au moins une partie des conclusions des chercheurs et didacticiens engagés dans cette voie afin d'améliorer les compétences de communication plurilingues et multiculturelles.

Dans ce qui suit, nous allons donc présenter les grandes lignes d'un contexte d'enseignement réel (*vs* expérimental) en présentiel, un cours facultatif créé pour permettre à un groupe de 15 étudiants EMILE (filière Administration des Affaires, ayant le RO comme LM, l'EN comme L2 et langue d'enseignement et le FR comme L3, en option obligatoire) ayant répondu à la proposition de faire un cours supplémentaire afin de rattraper le retard en français professionnel.

Étapes et paramètres didactiques et pédagogiques :

- Évaluation diagnostique, identification des besoins et objectifs collectifs/individuels : débutants ou faux débutants sans intérêt pour le FR ; ils maîtrisent l'EN, langue d'enseignement ; plus « menacés » que motivés ; on leur propose de « décoller » à travers l'acquisition d'une compétence partielle : la compréhension des écrits professionnels simples et l'interaction pédagogique leur permettant d'améliorer leurs résultats en français, ce qu'ils n'ont pas fait jusqu'ici en cours traditionnel ;
- Négociation du **contrat de rattrapage** : 1 séance x 90 minutes pendant 10 semaines ; acquisition de compétences partielles *vs* « maîtrise parfaite » des 6 compétences visées en cours traditionnel (cf. CECRL) ;
- Stratégies mises en place : sensibilisation aux ressources cognitives personnelles, activation des notions sur le fonctionnement des langues, ouverture au plurilinguisme réceptif par des emplois spontanés et planifiés d'activations médiatrices (traduction, transposition, analyse, comparaison, explication, reformulation) (cf. Meissner, 2003, p. 68) ; activités de développement des stratégies de compréhension/interprétation des messages écrits ; accent sur les « synergies entre les didactiques de différentes langues » (Degache et Mélo, 2008, p. 12) ; interaction en petits groupes et entre les groupes dans la négociation du sens (« construction collaborative de sens ») ;
- Moyens : axer les pratiques de classe sur « l'intérêt thématique » (« focus on content ») ; mettre les langues en relation contrastive ; faire ressortir les analogies ; retrouver ce qui est déjà connu dans **la langue cible (le FR)** à partir de la LM (**le RO**) et de la L2 (**l'EN**), **les 2 « langues-pont » utilisées** ; faire appel aux « 7 tamis » et au « plan pédagogique pour enseigner l'IC » (cf. le tableau présentant le « Transfert d'identification optimisé », (cf. Meissner, 2003, p. 78) ;

Le bilan de cette expérience a permis de mettre en avant :

- Le rôle crucial de la réflexion métalinguistique collective pour la sensibilisation au fonctionnement des langues ;
- Le poids de la mise à profit des bénéfices transversaux ;
- Le support que représente pour les « faibles » (les « Nuls ») une approche de type intercompréhensif avec, comme résultats concrets : l'amélioration des scores ; l'intérêt accru pour le FR, en particulier, et les LV, en général ; le déblocage psychologique (par rapport à soi, aux autres et au prof) et le début d'une motivation réelle (cf. Escudé, 2011, p. 110 : « l'exercice [...] d'intégration des langues et de matières scolaires est bénéfique à la capacité à entrer dans des langues de manière sécurisée ») ; le gain stratégique (le « savoir

apprendre » dont l'« ap- prendre à apprendre » est le passage obligé).

Ces quelques conclusions provisoires, même si elles résultent d'une expérience didactique à petite échelle, nous confortent dans l'idée que les principes intercompréhensifs peuvent se constituer en assises pour une construction didactique ouverte au plurilinguisme.

5. Médiation et Intercompréhension

5.1. La médiation [en/dans l'interaction] didactique

Comme l'IC intégrée à l'étude des DNL ou son insertion curriculaire à titre d'appoint pour l'E/A des LV ne peuvent devenir monnaie courante du jour au lendemain, nous pensons que des assises solides pourraient en être constituées par la création dans nos classes de langues d'un climat favorable au développement de la sensibilité et de la réflexion sur le fonctionnement métalinguistique à travers l'interaction qui s'y déroule.

Nous savons que le CECRL érige la « Médiation » en compétence communicative spécifique, mais en même temps semble la réduire à la Traduction et l'Interprétariat. On a d'ailleurs souvent remarqué que même si la médiation est devenue pour la première fois une présence distincte et explicite parmi les six compétences énumérées par le CECRL, ou bien se retrouve implicite à la perspective interactionnelle qui y est promue, l'absence de descripteurs et d'exemples d'activités appauvrit sensiblement la perspective et la réduit à une forme de *médiation linguistique, culturelle et interculturelle*. Et pourtant, tous les enseignants y ont affaire dans le processus d'E/A, notamment dans l'interaction didactique et pédagogique. Même si nous sommes d'accord que « la médiation peine à se définir comme un concept didactique » (cf. Aden et Weissmann, 2012), nous pensons qu'il y a suffisamment de motifs d'appeler *Médiation didactique* la médiation qui a lieu en classe à travers les échanges enseignants-apprenants ou bien lors des échanges spontanés, stimulés ou même provoqués à bon escient entre les apprenants.

Un rapprochement devient par-là évident entre cette pratique courante, peut-être insuffisamment et incomplètement exploitée, de la médiation didactique et l'interaction propre à la démarche intercompréhensive. En effet, en premier lieu, il est notoire que l'une des activités clé de l'IC consiste à valider par la traduction en langue source la compréhension d'un message écrit ou oral en langue cible. C'est la compétence de médiation linguistique et culturelle définie par le CECRL et caractéristique également de l'IC en tant qu'« activité langagière de médiation [qui] a largement été pratiquée puisque dans bien des expériences il s'agissait d'utiliser la traduction pour montrer (ce) qu'on avait compris » (Degache, 2006: 116). Ensuite, plus spécifiquement, il y a la médiation qui se construit dans l'interaction en situation d'E/A à travers l'IC : (« L'interaction constitue un lieu et un moyen d'acquisition », (cf. Gajo et Mondada, 2000) et surtout la négociation du sens lors des activités intercompréhensives, ce que l'on appelle la « co-construction du sens » ou « construction collaborative du sens » (cf. E. Picardo, 2012). On pourrait en déduire que la perspective intercompréhensive repose principalement sur l'enseignant-médiateur à travers l'interaction mise en place, stimulée, encouragée et sur l'apprenant-médiateur qui y répond, de sorte que l'on peut parler de véritables « médiations enseignante et apprenante » qui assurent « une complémentarité des pratiques » (cf. L. Nicolas, 2012).

5.2. Portée de l'Évaluation formative (EF) : en faveur d'une culture de classe médiatrice et intercompréhensive

En approfondissant davantage le climat de la classe de LV et les principes basiques de l'IC, nous

ne pouvons ne pas remarquer qu'ils recoupent de manière très intéressante les atouts de l'évaluation formative (EF) au sens « élargi » (cf. L. Allal, 2005). Rappelons-nous d'ailleurs que le CECRL en donne la définition suivante : « l'évaluation formative est un processus continu qui permet de recueillir des informations sur les points forts et les points faibles. L'enseignant peut alors les utiliser pour l'organisation de son cours et les renvoyer aussi aux apprenants » (CECRL, 2001, p. 141).

En effet, en tant que démarche de formation interactive, transparente, négociée en connaissance de cause, donc de véritable « communication formative » dans le but de « communiquer plus et évaluer moins » (cf. Perrenoud, 1991), l'EF met en place quelques principes qui reposent tous sur la médiation didactique. Dans ce qui suit, nous en ferons une brève présentation afin de souligner leurs points d'articulation avec les fondements de l'IC et renvoyer aux définitions détaillées et argumentées de C. Perrenoud. (cf. 1998, 1991, 1989) Les six principes définissant l'EF sont :

- **La pédagogie différenciée** (« diversité des traitements au service d'une égalité des acquis ! » ou bien l'équation suivante : « diversité des personnes + adéquation du traitement de chacune = diversité des traitements » Perrenoud, 1998) ;
- **La pédagogie de maîtrise** (« l'important n'est plus de fabriquer des hiérarchies, mais de savoir ce qu'il faut faire pour que l'élève progresse dans le sens des objectifs », Perrenoud, 1989) ;
- **La rétroaction** (le *feed-back* de l'enseignant qui, re-analysé par le/s destinataire/s, est censé lui permettre de réajuster la compréhension et/ou l'action) ;
- **La régulation des activités** (dans l'immédiat, l'enseignant escompte stimuler, renforcer, réorienter, accélérer la compréhension et/ou l'action ponctuelle) ;
- **La /l'auto-/ régulation des apprentissages** (si, par-delà ces interventions régulatrices ponctuelles, le prof s'attache à recueillir des informations sur le fonctionnement de l'apprentissage de ses étudiants afin d'y adapter son enseignement au cas par cas, c'est qu'il a des chances de stimuler, orienter, améliorer non seulement une activité, mais à moyen et plus long terme, donc de façon continue et individualisée, l'ensemble des processus d'apprentissage de ses étudiants ; il pourra aussi par-là aider chaque apprenant à opérer ses propres autorégulations) ;
- **La formation à la métacognition** (c'est en s'attachant à comprendre le fonctionnement des apprenants, la façon dont ils intègrent et structurent les connaissances et en l'accompagnant de façon explicite et transparente dans ce travail d'appropriation de son propre système cognitif et d'acquisition des apports externes, qu'on le sensibilise aux mécanismes de mémorisation, de traitement de l'oubli et des stratégies de récupération).

Mettre en place ces principes dans la classe de LV c'est assurer un climat de confiance, propre à une meilleure gestion de l'E/A, et cela par un « simple » changement d'attitude, une autre connexion des partenaires en jeu. Car, en effet, on l'a souvent répété et démontré, l'EF permet d'activer des stratégies d'E/A toujours plus adaptées, de former à l'auto/co-évaluation, d'encourager l'A en autonomie et surtout de développer l'acquisition de compétences transversales et par-là de développer la motivation et la prise de conscience.

En y regardant de plus près, il est du domaine de l'évidence qu'une telle démarche pédagogique ne peut que favoriser la création d'une **culture de l'interaction en classe**, condition minimale par ailleurs de l'approche intercompréhensive.

5.3. Intégration des langues et des contenus/disciplines à l'université. Quelles perspectives ?

En revenant à notre propre expérience didactique et au microcontexte présenté plus haut, nous pensons être en mesure de tirer quelques premières conclusions sur la possibilité de mettre en place des pratiques intercompréhensives dans nos classes de langues. Et nous ciblons ici en premier lieu les étudiants EMILE, donc les formations universitaires en DNL (notamment sciences sociales et économiques) pour lesquelles la conjonction méthodologique DNL – IC a été maintes fois prouvée par des recherches et expérimentations de toutes sortes.

En effet, il est généralement admis que l'IC permet de « bâtir des savoirs disciplinaires à partir de la compréhension de documents en plusieurs langues » (cf. Degache, 2012). Et, ce qui plus est, il y a renforcement mutuel entre l'étude des disciplines et l'étude des langues : « le travail sur les langues valide la compréhension disciplinaire, le travail sur le contenu disciplinaire mobilise des connaissances et des compétences en langues » (cf. Escudé, 2013, p. 58). Par-delà ces gains directs et immédiats aussi bien pour les disciplines que pour les langues, auxquels il faut ajouter l'économie de moyens et le gain de temps car l'étudiant « exploitera de manière implicite ou explicite son savoir interlinguistique » (cf. Meissner, 2003, p. 65), les bénéfices transversaux en sont multiples.

Voilà pourquoi nous sommes convaincus que l'enseignant de LV pourrait devenir un promoteur de ce changement. C'est lui qui, le premier, connaît et comprend « les enjeux disciplinaires de l'enseignement bilingue » (cf. Coste, 2003) et les preuves apportées par le bilinguisme qui est en mesure d'étayer la construction des savoirs. C'est lui qui, le premier, sait et peut démontrer le rôle des langues « **pour/dans** la profession » (cf. Mourlhon-Dallies (2008), le fait que les discours « font » les disciplines et les professions. Il ne faut pas oublier non plus « l'évidence que toutes les DNL passent aussi par les langues pour se construire et se transmettre » (cf. D. Coste, 2003). Tout comme le fait que tout apprentissage passe **par** les langues : « c'est *par* les langues que l'on apprend les connaissances, les compétences et les comportements des programmes scolaires ; ces langues sont elles-mêmes intégrées entre elles » ; et aussi que « c'est *par* les langues que l'on apprend : tout apprentissage ne fonctionne que par la compréhension active du *discours* qui le porte » (cf. Escudé, 2013, p. 43 et 57). Par conséquent, reposant sur la conjonction langues-disciplines, l'IC intégrée stimule la manipulation des langues « dans leur contexte disciplinaire » ou, selon les mots d'un participant à une expérimentation d'E/A intercompréhensif intégré : « c'est une méthodologie d'apprentissage du “langage disciplinaire par le langage linguistique” » (cf. Escudé, 2013, p. 113-114).

Concrètement, et à partir du cas de figure de l'expérience didactique présentée plus haut, **SI** :

- Tous les étudiants (ou presque) « parlent » l'anglais et
- Se contenter de la seule *lingua franca* est inconcevable aujourd'hui en Europe,

Pourquoi ne pas construire sur le « pont » de l'anglais (généralisé de facto) une compétence d'IC (intégrée ou non) européenne ? Remarquons en ce sens que EuroCom envisage déjà l'IC des langues romanes à côté de l'anglais. Il est vrai que pour être plus convaincante, une telle proposition devrait s'accompagner de la conception de scénarios, plateformes, pratiques de classe, matériels, etc., fiables et faciles à mettre en place.

Par ailleurs, pour la génération d'étudiants LANSAD et EMILE actuelle (généralement sans formation initiale à la diversité linguistique et culturelle européenne, à l'IC) – la plus démunie face aux réalités linguistiques européennes –, proposer des cours de sensibilisation, d'éveil aux langues à côté des cours classiques de LV, mais en option obligatoire, serait une possible voie de rattrapage plurilingue.

Ce faisant, deux mesures préliminaires devraient être prises. Premièrement, former au plurilinguisme et au multiculturalisme tous les enseignants de LV européennes au moins à travers une sensibilisation à la problématique et une initiation aux stratégies et techniques intercompréhensives

à mettre en place dans leur cours de L1, L2, L3. Les bénéficiaires collatéraux ne tarderont pas eux non plus à se faire sentir dans le processus général d'E/A: « l'amélioration des capacités d'apprentissage disciplinaire » et « l'épanouissement dans le système éducatif » (cf. Escudé, 2013, p. 42). Et pour ce qui est des filières EMILE, sensibiliser à l'IC les enseignants des disciplines pour les inciter à travailler eux aussi en perspective intercompréhensive. Pour commencer, ils pourraient par exemple pointer la terminologie (dans les cours), l'interaction (dans les TD) et la diversité des langues-cultures (à travers la bibliographie). Ce serait déjà un grand pas en avant sur la voie de l'ouverture plurilingue et multiculturelle des spécialistes européens de demain.

Nous réservons le dernier mot aux multiples obstacles à anticiper et à surmonter pour mettre en place un tel projet. Par exemple, comment assurer la formation des formateurs ? Car, on peut bien s'en douter, l'IC c'est « moins un problème des élèves que de l'enseignement » (cf. Meissner, 2003, p. 41). Et un problème des enseignants, ajouterions-nous ! Ou bien, comment assurer à peu de frais les nécessaires et continues coordination et dissémination des expériences et acquis en la matière ? Comme le mot de la fin se doit d'être sinon optimiste, au moins ouvert, nous dirons que toutes ces difficultés, et bien d'autres, sont surmontables grâce à la vitalité et à la dynamique de l'IC à condition que les didacticiens, chercheurs, enseignants, mais aussi les politiques et décideurs institutionnels européens finissent par « s'intercomprendre sur l'Intercompréhension » (cf. Degache et Mélo, 2008, p. 14).

Références bibliographiques

- Aden J. et Weissmann, D. (2012). « Présentation », *Ela. Études de linguistique appliquée* 3 (n°167), (p. 265-266) *ASp*, www.cairn.info/revue-ela-2012-3-page-265.htm.
- Allal, L., Mottier Lopez, L. (2005). In : *L'évaluation formative : pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*. Paris : Éditions OCDE. [En ligne], <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/product/9605022e.pdf>.
- Bertin, J.-C. (2013). « Mariella Causa, Martine Derivy-Plard, Brigitte Lutrand-Pezant et Jean-Paul Narcy-Combes (dir.), *Les Langues dans l'enseignement supérieur. Quels contenus pour les filières non linguistiques ?* ». *ASp* [En ligne], <http://asp.revues.org/3266>.
- Conseil de l'Europe (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Didier.
- Coste, D. (2003). *Construire des savoirs en plusieurs langues. Les enjeux disciplinaires de l'enseignement bilingue*, http://www.adeb.asso.fr/publications_adeb/Coste_Santiago_oct03.pdf.
- Dabene, L. (1995). « Apprendre à comprendre une langue voisine, quelles conceptions curriculaires ? ». In D. Coste et D. Lehmann (coord.), *Langues et curriculum. Contenus, programmes et parcours, Etudes de Linguistique Appliquée* n°98, 103-112.
- Degache, C. (2006). *Didactique du plurilinguisme. Travaux sur l'inter-compréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues*, dossier d'Habilitation à Diriger des Recherches, deux volumes: I-synthèse ; II-recueil des travaux, Université Stendhal-Grenoble3, www.galanet.eu/publication/fichiers/HDR2006_DegacheC.pdf.
- Degache, C., Melo, S. (2008). « Introduction. Un concept aux multiples facettes ». In L'intercompréhension, *Les Langues Modernes*, 1/2008, Revue de l'APLV, 7-14, www.apvlanguagesmodernes.org.
- Degache, C. et Garbarino, S. (2012). Caractéristiques et formats de l'intégration curriculaire de l'intercompréhension, *Actes du colloque IC 2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration*, <http://ic2012.u-grenoble3.fr/OpenConf/papers/11.pdf>.
- Doyé, P. (2005). *L'Intercompréhension, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Conseil de l'Europe. [En ligne], <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/DoyeFR.pdf>.
- Escudé, P. (2013). « Intégrer les langues au cœur des apprentissages. Politique, économie et didactique de l'intercompréhension », *Passages de Paris*, n° 8, 2013, <http://www.apebfr.org/passagesdeparis/>.
- Gajo, L. et Mondada, L. (2000). *Acquisition et interaction en contextes*. Fribourg : Éditions Universitaires.

Meissner, F.-J., Meissner, C., Klein, H.G., Stegmann, T.D., (2003). *Esquisse d'une didactique de l'eurocompréhension. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ.* Aachen : Shaker. <http://www.silviaklein.de/Europint/kurs/esquisse.pdf>.

Mourlhon-Dallies, F. (2008). « Le français langue professionnelle », in *Franc-parler*, mars, <http://www.francparler.org/dossiers/flp4.htm>.

Nicolas, L. (2012). « L'apprenant-médiateur : enjeux et perspectives des traductions spontanées en classe de français langue étrangère ». In *Ela. Études de linguistique appliquée* 3 (n°167), (p. 369- 380), www.cairn.info/revue-ela-2012-3-page-265.htm.

Perrenoud, Ph. (1989). « L'évaluation entre hier et aujourd'hui ». In *Coordination*, n° 35, (pp. 3-5), http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1989/1989_03.html.

Perrenoud, Ph. (1991). « Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative ». In *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 13, n° 4, (pp. 49-81), http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_12.html.

Perrenoud, Ph., (1998). « De l'évaluation formative à la régulation maîtrisée des processus d'apprentissage. Vers un élargissement du champ conceptuel », publié en anglais « From Formative Evaluation to a Controlled Regulation of Learning Processes. Towards a wider conceptual field ». In *Assessment in Education*, Vol. 5, n° 1, (p. 85-102), http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_11.html.

Piccardo, E. (2012). « Médiation et apprentissage des langues : pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion ? ». In *Ela. Études de linguistique appliquée* 3 (n°167), (p. 285-297), www.cairn.info/revue-ela-2012-3-page-265.htm.

Regard didactique sur les stratégies cognitives et métacognitives en situation de lecture intercompréhensive

Frédérique FREUND

Professeur agrégé d'anglais, Université Savoie Mont Blanc

frederique.freund.uds@gmail.com

RÉSUMÉ

Cette contribution propose d'étayer la réflexion sur la nature et le rôle des stratégies d'apprentissage en situation de lecture intercompréhensive en langue apparentée (famille des langues romanes). L'analyse d'une étude de cas fournit matière à examiner les stratégies cognitives (telles que l'analogie lexicale, l'association, l'inférence, la déduction et l'induction) et les stratégies métacognitives (telles que la planification, l'autorégulation et l'autoévaluation) intervenant dans le processus de construction du sens, et révèle que d'autres mécanismes à l'œuvre, comme la motivation, la psychotypologie, la tolérance à l'ambiguïté et l'autoefficacité, s'avèrent tout aussi importants dans ce processus. La discussion qui suit l'analyse esquisse plusieurs principes didactiques pour un entraînement stratégique à l'apprentissage des langues dans une approche plurilingue et intercompréhensive.

ABSTRACT

Cognitive and Metacognitive Strategies in Reading Intercomprehension and Implications for Strategy Instruction

This article's contribution lies in its description of the nature and role of language learning strategies in reading Intercomprehension between related (romance) languages. The analysis of a case study provides the basis for examining the cognitive strategies (transfer across languages and within the target language, inferencing, deduction, and induction) and the metacognitive strategies (planning, self-monitoring, and self-evaluation) that are involved in the meaning construction process, and shows that other mechanisms at work, such as motivation, psychotypology, tolerance for ambiguity and self-efficacy, are equally as important to consider. The discussion inspired by this case study outlines several principles for strategy instruction in language learning and language teaching practices that support multilingualism and intercomprehension.

MOTS-CLÉS : Lecture, Intercompréhension, stratégies cognitives, stratégies métacognitives, entraînement stratégique, étude de cas.

KEYWORDS: Reading, Intercomprehension, cognitive strategies, metacognitive strategies, strategy instruction, case study.

1. Introduction

La notion de stratégies d'apprentissage entretient une relation étroite avec celle d'Intercompréhension. Cette relation repose avant tout sur des principes didactiques communs, dont le premier est une centration sur l'apprenant, ses besoins ou ses projets, ses connaissances antérieures et les processus qu'il met en œuvre, l'objectif ultime étant de lui permettre d'optimiser et de construire par lui-même ses compétences linguistiques tout en prenant conscience des enjeux et des moyens de « l'apprendre à apprendre » pour le développement de son répertoire plurilingue (Reissner, 2011).

Une autre zone de recoupement entre stratégies d'apprentissage et Intercompréhension est le

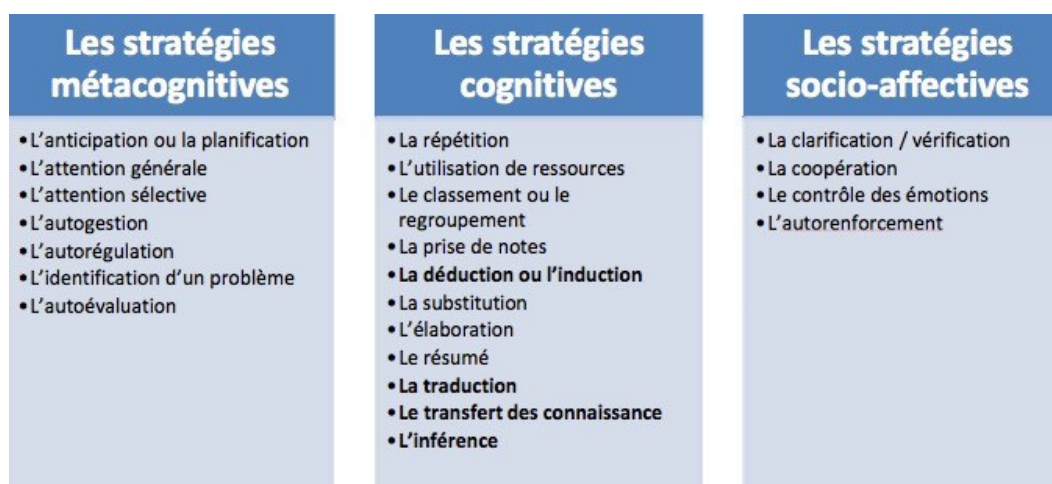
pragmatisme qui les caractérise. Il s'agit d'approches orientées vers la pratique, qui se fondent sur l'expérience et qui visent à terme à rendre les apprenants plus efficaces et plus autonomes. Ainsi les questions que pose la recherche sur les stratégies d'apprentissage sont : Qu'est-ce qu'un bon apprenant en langues ? Par quels processus s'approprie-t-il les savoirs et savoir-faire ? Comment l'enseignement peut-il favoriser l'acquisition de ces techniques ? Quant à l'Intercompréhension, Gajo (2006) parle d'« économie stratégique et linguistique » pour la caractériser, dans le sens où elle part notamment d'une démarche de résolution de problèmes (de communication et/ou de compréhension) et d'un réinvestissement des savoirs lexicaux et morphosyntaxiques déjà acquis dans d'autres langues (éventuellement voisines). Il n'est donc pas surprenant qu'un des projets de la recherche sur l'Intercompréhension est précisément de mettre à jour ces stratégies et d'identifier le potentiel cognitif de l'apprenant dans le but de l'« arm[er] d'un système de passage efficace » (Dabène, 1994, p. 45) d'une langue à l'autre.

Cette contribution propose d'étayer la réflexion sur la nature et le rôle des stratégies cognitives et métacognitives en situation de lecture intercompréhensive en langue apparentée (famille des langues romanes). Pour commencer, l'analyse d'une étude de cas permettra d'explorer plus avant le rôle des stratégies d'apprentissages des langues en situation de compréhension d'une langue voisine. Dans un second temps, une discussion sur la place des stratégies d'apprentissage dans l'enseignement d'une ou plusieurs langues étrangères esquissera certains principes didactiques pour l'intégration d'une approche plurilingue et intercompréhensive.

2. Repères théoriques : les stratégies d'apprentissage en langues

Il faut rappeler en préambule que la notion de stratégies d'apprentissage n'est pas nouvelle puisqu'elle est apparue dans les années 80, à la suite des travaux descriptifs sur le « bon apprenant en langues » (cf. Naiman, 1978 ; Rubin, 1975 ; Stern, 1975). Les tentatives de définition des stratégies d'apprentissage proposées par plusieurs auteurs permettent de dégager quelques caractéristiques définitoires. Tout d'abord, il s'agit de processus effectifs (c'est-à-dire des actions ou comportements observables) ou mentaux (Chamot, 2004), ce qui pour le chercheur signifie que la simple observation ne suffit pas, puisqu'une partie de ces processus est invisible à l'œil nu. Ensuite, les stratégies d'apprentissage sont présentes à la conscience (Cohen, 2010), et peuvent donc potentiellement être verbalisées par le sujet – cela explique qu'une méthode de recherche privilégiée sur les stratégies d'apprentissage consiste tout simplement à demander aux apprenants de dire ce qu'ils font et ce qui se passe dans leur tête. Les stratégies sont par ailleurs utilisées délibérément, c'est-à-dire qu'elles correspondent à ce que l'apprenant décide de faire, et elles font généralement l'objet d'un choix (Oxford, 2011). Leur visée est d'améliorer l'apprentissage de la langue cible et d'être plus efficace ; elles supposent donc la perception d'un gain, notamment cognitif, pour l'apprenant qui y a recours (Dörnyei, 2005). Enfin, le recours aux stratégies d'apprentissage suppose que l'apprenant joue un rôle actif dans le processus d'apprentissage et demande des qualités de contrôle et de régulation (Dörnyei, 2005; Oxford, 2011). En cela, nous le verrons plus loin, les stratégies d'apprentissage entretiennent un lien étroit avec la motivation. Tout bien considéré, l'hypothèse sur laquelle reposent les stratégies d'apprentissage en langues, et leur but fondamental, est qu'elles sont censées accroître l'autonomie de l'apprenant.

Plusieurs modèles de classification des stratégies d'apprentissage ont été proposés (cf. Rubin, 1989 ; Oxford, 1990 ; Oxford, 2011). Celui qui a été retenu pour les besoins de la présente étude est la typologie d'O'Malley & Chamot (1990). Ce choix se justifie principalement parce que cette typologie présente des catégories particulièrement pertinentes pour l'Intercompréhension, telles que le transfert, l'inférence, la déduction et l'induction, catégories qui seront explicitées plus avant.



Les stratégies d'apprentissage en langues (O' Malley et Chamot, 1990)

Parce qu'elles sont les stratégies les plus susceptibles de se manifester en compréhension de l'écrit, nous examinerons plus spécifiquement les stratégies cognitives et métacognitives. Ces concepts prennent leur source dans les théories de la psychologie cognitive (Cyr, 1998 ; Oxford, 2011), notamment le traitement de l'information et les phases de construction du savoir (Anderson, 1985), les schèmes (Rumelhart, 1981), la place des connaissances antérieures, ainsi que la charge cognitive (Sweller, 1988). C'est précisément l'intérêt des stratégies d'apprentissage qu'elles participent à diminuer le coût cognitif d'une tâche d'apprentissage en visant le développement d'opérations qui en facilitent la réalisation et qui, à mesure que l'apprenant devient plus entraîné et plus compétent, devraient en partie au moins être automatisées. L'analyse de cas proposée plus loin permettra d'explicitier chaque type de stratégies. Pour le moment, il convient d'indiquer que les stratégies cognitives sont directement liées à la tâche à accomplir et impliquent une interaction entre le sujet et la matière à apprendre (Cornaire & Germain, 1999, p. 44). Elles désignent les procédés et les manipulations physiques et mentales par lesquels passent les apprenants lorsqu'ils apprennent et lorsqu'ils utilisent la langue cible (Cohen, 2010, p. 166). En ce sens, les stratégies cognitives sont souvent plus concrètes et plus facilement observables que les stratégies métacognitives (Cyr, 1998, p. 46-47). Les stratégies métacognitives quant à elles sont définies par Cohen (2010, p. 166) comme les processus que les apprenants utilisent consciemment dans le but de contrôler ou de réguler l'apprentissage de la langue en planifiant ce qu'ils vont faire, en contrôlant ce qu'ils font, et en évaluant ce qu'ils ont fait. Elles concernent à la fois la connaissance de soi et de sa propre façon de traiter la matière à apprendre, de la tâche à réaliser, et des stratégies à utiliser pour réaliser une tâche. En résumé, pour reprendre la métaphore d'Oxford (2011), si les stratégies cognitives sont les « ouvriers du bâtiment » (*construction workers*) dans la construction linguistique de l'apprenant, les stratégies métacognitives, elles, en sont le « maître d'œuvre » (*construction manager*).

L'observation et l'analyse des stratégies en situation d'Intercompréhension a été l'objet spécifique de la première phase (qualifiée de pré-didactique) du projet *Galatea* (1992 à 1996), en particulier grâce aux recherches menées à bien par Christian Degache, qui devait aboutir à l'élaboration d'un outil d'aide à la réflexion métalinguistique – une « grammaire de la compréhension » (Degache, 2001, p. 770) – dans un système multimédia d'enseignement-apprentissage d'une langue apparentée centré sur la compréhension écrite (série de CD-ROMs). À défaut de pouvoir proposer ici une synthèse des recherches riches et variées qui sont nées de cette phase du projet, nous y ferons écho dans l'analyse de notre étude de cas.

3. Étude de cas : stratégies pour la compréhension en langue voisine

3.1. Présentation du recueil

Le recueil de données qui a été effectué pour la présente étude relève de l'étude de cas. En cela, elle ne prétend nullement être représentative d'une population d'apprenants. Son but est la compréhension fine de la pratique d'un individu pour tenter de fournir des modèles explicatifs à partir de faits contextualisés et singuliers.

Les questions qui ont motivé la recherche peuvent être formulées ainsi :

- Quelles sont les stratégies cognitives utilisées spontanément par le lecteur-comprenant pour l'élucidation du sens ?
- Observe-t-on des manifestations d'un contrôle métacognitif sur l'activité de compréhension ?

Afin de répondre à ces questions, nous avons choisi de procéder à un recueil de données inspiré de Malheiros Poulet, Degache, & Masperi (1994). Il s'agissait dans un premier temps de donner un texte à lire à un sujet sans imposer de durée et en laissant toute liberté pour écrire sur le texte ou pour prendre des notes. La consigne qui a été donnée était simplement de tenter de comprendre les informations essentielles de façon à être capable de les présenter oralement. Ensuite, quand le sujet estimait avoir terminé la tâche, un entretien semi-directif a eu lieu avec l'enquêtrice qui visait à faire verbaliser les indices et les processus qui ont permis de construire et/ou d'inférer du sens.

Le sujet de notre étude est une femme adulte de 29 ans de nationalité française dont la langue romane 1 est le français, sa langue maternelle, et la langue romane 2 l'espagnol qu'elle a acquis lors de 10 ans d'apprentissage guidé en milieu scolaire (niveau secondaire et tertiaire) et qu'elle a pratiqué régulièrement en contexte informel lors de séjours en pays hispanophones. Le sujet a également suivi un apprentissage scolaire du latin (5 années d'études en collège et lycée) et a déjà été en situation d'Intercompréhension, en particulier avec des locuteurs lusophones du Brésil avec qui elle indique avoir pratiqué le portuñol⁹⁶. Il faut préciser enfin que le sujet est une enseignante d'anglais exerçant en contexte universitaire, ce qui fait certainement d'elle un sujet averti sur les processus mis en œuvre en compréhension écrite en langue étrangère. Le texte ayant servi de support est un article de presse en occitan languedocien publié dans le journal en ligne Jornalet⁹⁷. Le choix de ce document et de cette langue est lié aux connaissances préalables du sujet, dont nous savions qu'elles étaient nulles ou quasi nulles dans la langue cible, ce qui remplissait le critère « langue apparentée aux langues romanes du répertoire du sujet mais inconnue de lui ». Les verbalisations ont d'abord été analysées en fonction du type de stratégies auxquelles le sujet déclare explicitement ou implicitement avoir eu recours, en référence à la typologie de O'Malley et Chamot. Par ailleurs, certains éléments sont également apparus de manière moins attendue dans le discours, sans qu'ils entrent dans le cadre d'analyse préétabli mais qui sont directement liés, comme nous le verrons, à l'utilisation des stratégies.

3.2. Analyse des données

3.2.1. Stratégies cognitives

3.2.1.1. Stratégies cognitives liées à la parenté linguistique

Nous examinerons tout d'abord les stratégies cognitives utilisées par le sujet, en commençant par celles qui sont plus spécifiquement liées à la parenté linguistique.

⁹⁶ En sociolinguistique, le terme *portuñol* (en espagnol) ou *portunhol* (en portugais), également appelé *fronterizo/frontereiro* ou *dialecto del portugués en Uruguay*, désigne un mélange de langues qui est le résultat du contact entre le portugais et l'espagnol et qui est pratiqué comme une langue intermédiaire, plus particulièrement dans la zone frontalière uruguayo-brésilienne (Chareille, 2004). Par extension, il peut également désigner « o processo de Interlândia dos aprendizes da língua espanhola como língua estrangeira, sobretudo dos brasileiros » (Sturza, s. d.).

⁹⁷ Le texte est reproduit en annexe.

Analogie lexicale ou transfert interlinguistique

La stratégie d'analogie, ou transfert interlinguistique pour reprendre la terminologie de Meissner (2004), consiste à utiliser ses connaissances préalables (notamment des connaissances linguistiques dans la L1 ou d'autres langues de son répertoire) pour accomplir une tâche en L2. Comme cela a été observé ailleurs (voir par exemple Degache & Masperi, 1998, p. 362), c'est la stratégie la plus fréquemment utilisée en situation d'Intercompréhension. Ainsi chez notre sujet, les connaissances antérieures dans ses langues romanes de références (le français et l'espagnol) lui servent à établir des « correspondances morpho-sémantiques » partielles (Degache, 2006, p. 63)⁹⁸, comme entre *barris* et *barrio* (quartier en espagnol) qui aboutit à l'idée « d'habitations à l'extérieur », et finalement par glissement sémantique à « fortifications ». Parfois, une double analogie est effectuée pour appuyer le raisonnement, comme lorsque le sens du mot *pòble* est élucidé à la fois grâce à *población* et *el pueblo* en espagnol et peuple en français.

Association ou transfert intralinguistique

La stratégie d'association, ou transfert intralinguistique (Meissner, 2004), consiste à structurer, établir des liens et rapprocher plusieurs formes de la langue cible entre elles (en raison d'une similitude particulière, par exemple à l'intérieur d'une même famille de mots). Ainsi ont été identifiés par association le pluriel des substantifs en -s et la terminaison en -t des verbes à la 3^e personne du singulier à un temps du passé (non déterminé), comme dans *arrosseguèt* et *bastiguèt* dans la même phrase.

Par ailleurs, il semble que la dénomination et la catégorisation grammaticale soient perçues comme des aides à la compréhension car le sujet y procède d'elle-même, ainsi que cela a déjà été observé par exemple par Degache (1995, p. 51). Même si elles ne servent pas à la construction du sens, les connaissances grammaticales sont ainsi systématiquement employées en cas d'opacité morphosyntaxique, par exemple pour le mot *benlèu* : « Ça c'est... j'aurais bien dit un adverbe mais exactement ce que ça peut être... Quelque chose genre « certainement », quelque chose comme ça. » Peut-être faut-il voir là une habitude d'apprentissage qui « permet de combler le besoin de se rassurer en trouvant des repères » (Degache, 1996, p. 486), d'où ce commentaire sur le seul mot identifié explicitement comme restant totalement obscur après lecture du texte :

Il y a vraiment, clairement, que je sais pas du tout ce que c'est, c'est frucha. Mais bon c'est un adjectif qui va avec un portant, un truc, donc c'est pas hyper problématique non plus. Ça m'a pas l'air d'être un mot essentiel quoi.

On voit donc bien que l'activité métalinguistique n'a pas été complètement inutile, au contraire, puisqu'elle a permis de conclure à l'insignifiance relative du mot dans le projet global de construction de sens.

Ce type de stratégies apparaît moins fréquemment dans les verbalisations du sujet et ne devient véritablement explicite que lorsque les questions de l'enquêtrice encouragent à prendre davantage de risques⁹⁹, comme par exemple pour proposer la traduction de certaines unités lexicales en français.

3.2.1.2. Stratégies cognitives liées à l'habileté de compréhension écrite

Inférence

L'inférence consiste à « deviner intelligemment », en « utilis[ant] le contexte langagier ou extralangagier dans le but de suppléer aux lacunes dans la maîtrise du code linguistique et afin de com-

⁹⁸ Les mots entièrement transparents n'ont pas fait l'objet d'une question spécifique lors de l'entretien et le sujet ne les a pas mentionnés explicitement d'elle-même.

⁹⁹ On peut émettre l'hypothèse que les stratégies d'association/transfert intralinguistique se seraient davantage manifestées dans les propos du sujet s'il lui avait été demandé de repérer certaines formes grammaticales (articles ou verbes par exemple), ce qui n'a pas été fait.

prendre le sens ou la signification globale d'un texte » (Cyr, 1998 : 50) :

J'ai d'abord lu les mots principaux du titre, en essayant de voir ceux que je comprenais en fait. J'ai pas compris le début mais comme j'ai compris « ville la plus ancienne d'Europe » et que ça allait bien avec le dessin, déjà ça m'a aidée.

Il semble en effet que la connaissance du genre textuel permette de localiser rapidement les éléments (le titre, l'illustration et le chapeau), y compris dans le paratexte, qui méritent davantage d'attention et qui serviront de repères pour anticiper le contenu, vérifier les hypothèses ou résoudre les problèmes rencontrés plus avant dans la lecture du texte. Le discours du sujet révèle également des stratégies d'élaboration, soit la mise en relation des indices référentiels du texte avec les connaissances extralinguistiques du sujet, en l'occurrence ses connaissances en archéologie et en histoire.

Déduction et induction

On parle de déduction quand on applique des règles connues pour élucider la compréhension, et d'induction quand on part de l'analyse des faits de langue pour en dégager des régularités ou règles. Sont surtout relevées, quoiqu'en nombre réduit, des manifestations d'une démarche déductive, qui part d'hypothèses générales pour évaluer les faits de langue observés. C'est ainsi par exemple que *pas* dans *mas encara se'n sap pas gaire* est automatiquement associé à une règle pré-acquise : « /pas/ça doit être le « pas » donc c'est une phrase au négatif ».

3.2.2. Stratégies métacognitives

Planification et autorégulation

Le sujet semble adapter sa performance à la tâche, dont le caractère volontairement peu contraignant aurait pu générer chez un individu plus angoissé ou moins « apte » de la frustration ou une surcharge cognitive, ce qui n'est pas le cas ici :

D'ailleurs c'est là [le paragraphe le moins compris] où j'ai un peu souligné des choses. C'est quand il y avait un mot important que j'étais pas sûre, éventuellement revenir dessus pour étoffer, ça dépendait en fait à quel point tu avais des attentes précises au niveau de la compréhension.

Ainsi, on voit que l'activité de compréhension est régulée par le projet individuel (qui se satisfait du degré de compréhension atteint, bien que des lacunes soient reconnues) mais aussi par la perception de la finalité de la tâche et par l'évaluation externe. La stratégie métacognitive consiste à s'organiser et à contrôler l'effort en fonction de ces facteurs, éventuellement en préservant ses ressources ou en contournant certaines difficultés. Il n'est pas exclu ainsi de revenir en arrière pour corriger sa performance si c'est jugé nécessaire ultérieurement.

Autoévaluation

Cette autre stratégie métacognitive est certes sollicitée par l'enquêtrice qui demande au sujet d'apprécier sa compréhension de l'article en conclusion de l'entretien, mais il semble que l'appréciation effectuée soit réfléchie et confiante, ce que le sujet résume ainsi :

[Est-ce que tu penses que tu as bien compris l'article dans son ensemble ?] Le message de l'article, oui. Après les subtilités, peut-être qu'il m'en manque quelques-unes mais en tout cas ça m'a intéressée, en plus j'aime bien l'histoire donc accessoirement ça m'a aidée.

3.2.3. *Autres variables*

Motivation et perception de la valeur de la tâche

Le commentaire qui vient d'être relevé permet également d'établir un lien entre les processus mis en œuvre pour atteindre le but et la valeur attribuée à la tâche en fonction des intérêts personnels. Le travail de construction de sens est rendu d'autant plus motivant et signifiant qu'il permet au sujet de réinvestir et d'élargir des connaissances préalables sur le domaine : « en plus j'aime bien l'histoire donc accessoirement ça m'a aidée. ». Ceci n'exclut pas cependant qu'un intérêt soit également perçu au travers d'apprentissages incidents, comme par exemple sur l'origine étymologique du mot « salaire » :

Et donc ça leur faisait beaucoup d'argent vu que le sel servait de salaire, euh quoi pas de salaire mais de monnaie d'échange, et donc d'où vient le mot « salaire », ce qui m'a fait marrer parce que c'est ça que j'ai découvert.

Psychotypologie

Kellerman (1979) propose le concept de psychotypologie qui désigne non pas la distance typologique réelle entre la langue source et la langue cible mais la perception par l'apprenant de cette distance, perception qui peut conditionner la capacité à identifier des similarités interlinguistiques et à procéder à des transferts (Rast, 2006). On peut en voir une manifestation dans la justification de l'hypothèse que la langue inconnue serait l'esperanto :

En fait je reconnais, il y a du français, il y a du portugais, il y a de l'espagnol, donc comme on m'a dit que l'esperanto c'était quand même très fort basé sur des langues latines, je me dis pourquoi pas.

Le sujet ne veut sans doute pas dire par « il y a du français » ou « il y a de l'espagnol » qu'il s'agit dans tous les cas d'emprunts intégraux, mais on pourrait voir là l'idée que la distance entre les langues est réduite au point d'être associée, par un genre de métonymie, à un mélange qui alterne ou fusionne plusieurs codes. Ceci n'empêche pas cependant que quelques formes soient perçues comme plus marquées, comme *uèi* par exemple : « Il y a quelques endroits où c'est vraiment beaucoup de voyelles, ça c'est... je trouve pas ça très langue latine. »

Tolérance à l'ambiguïté et auto-efficacité

Mais les quelques zones de résistances à la compréhension ne représentent pas des difficultés suffisantes pour inhiber « les conduites de construction du sens » (Dabène, 1995, citée par Degache, 2013, p. 7), ce qui semble s'expliquer par une certaine tolérance vis-à-vis de l'ambiguïté, comme en témoigne l'attitude face aux obstacles (provisoirement ou définitivement contournés) et l'efficacité avec laquelle la tâche a été exécutée (le sujet aboutit à une compréhension qu'elle-même juge satisfaisante en une dizaine de minutes environ). C'est sans doute à ce niveau qu'intervient plus particulièrement l'expérience d'apprenante, mais aussi peut-être celle d'enseignante, en langues étrangères, ainsi que la perception d'être intelligemment outillée pour ce type d'exercice, ce qu'on peut rapprocher du sentiment d'auto-efficacité :

Je pense que ce qui m'a aidée c'est de m'être confrontée avant à des langues que je comprenais pas. [...] C'est plus mes stratégies linguistiques... bon évidemment le fait de reconnaître des choses, mais les stratégies linguistiques qui m'ont plus encore aidée que le fait de

connaître. Je pense que c'est les deux combinés en fait simplement.

4. Pour un entraînement stratégique à l'Intercompréhension

Après avoir dressé ce portrait qu'on pourrait qualifier du « bon lecteur-comprenant en langue apparentée », nous proposerons ici quelques pistes cette fois-ci sur les stratégies d'enseignement de l'Intercompréhension, inspirées en partie par l'étude de cas que nous avons présentée. Il s'agit donc d'évoquer les pratiques de médiation pédagogique (c'est-à-dire d'étayage) possibles pour concevoir un entraînement stratégique à l'Intercompréhension, et plus généralement à la capacité d'« apprendre à apprendre » dans une approche plurilingue.

Bien sûr, il paraît évident que pour entraîner les apprenants à devenir des intercomprenants stratégiques une étape incontournable consiste à les amener en premier lieu à développer une prise de conscience du continuum des langues, en particulier de la proximité entre les langues d'une même famille. C'est là la base de nombreuses méthodes d'Intercompréhension. Citons simplement à titre d'exemple EuRom 4 (puis 5) qui est basée entre autres sur l'exploitation de zones de transparence et qui offre une série d'aides présentées à travers des tableaux de correspondance ou de grammaire contrastive associant toutes les langues, ce qui invite naturellement à pratiquer le transfert contrôlé inter- et intra-linguistique. La « salle de ressources » de *Galanet* offre des aides similaires, par exemple sur les correspondances morphologiques. Un autre exemple est celui d'Eu-roCom qui avec la méthode des 7 tamis encourage également la réflexion sur et la pratique des analogies entre langues.

Cependant, il semble tout aussi important de développer chez l'apprenant une prise de conscience de ses propres stratégies en situation d'Intercompréhension. Car s'il est vrai que chez le sujet de notre étude il y a visiblement une bonne connaissance de soi en tant qu'apprenante mais aussi une facilité à verbaliser, à mettre des mots sur les opérations qu'elle réalise, c'est sans doute moins le cas chez des apprenants moins expérimentés ou moins experts en langues.

Cette prise de conscience peut se faire de façon diagnostique, à l'aide de questionnaires d'auto-évaluation, par exemple le SILL (*Strategic Inventory for Language Learning*) de Oxford (1990) ou un questionnaire plus spécifique, comme celui qui proposé en amont des activités dans *Galatea* et qui invite l'apprenant à réfléchir sur ses habitudes de lecture en langue étrangère.

La réflexion sur ses propres stratégies peut aussi être encouragée par l'auto-observation pendant la phase d'apprentissage, autant que possible de manière simultanée aux tâches et/ou aux interactions plurilingues. C'est ce qui est demandé par exemple à l'apprenant dans *Galapro* avec le cahier de réflexions, dans lequel il consigne ses attentes vis-à-vis de la formation, ses craintes, et ses besoins à la phase 0 (en amont des interactions), puis il fait un retour réflexif sur sa place et son rôle à chaque phase du scénario pendant la réalisation de la tâche commune, et enfin il fait une évaluation et un bilan lors de la dernière phase pour revenir sur les objectifs fixés au début, les compétences acquises, et les projets pour l'avenir concernant l'Intercompréhension.

Avec un autre type de public, et non pas des enseignants de langues en formation initiale ou continue (*à priori* plus aptes à l'auto-observation sur leurs pratiques d'apprentissage), ce genre de réflexion peut être étayée par l'enseignant, à partir de l'activité de l'apprenant. *Galatea* prévoit par exemple la mémorisation par le logiciel des traces des stratégies utilisées par les apprenants (réponses données et aides consultées) afin d'interroger leur efficacité et de réaliser un bilan métacognitif conjointement avec un enseignant.

L'échange avec les pairs peut être l'occasion d'élargir son répertoire de stratégies. Oxford (2011) propose par exemple la réalisation d'une tâche « à froid », c'est-à-dire sans guidage péda-

gogique, qui peut être suivie d'une discussion de groupe au cours de laquelle les apprenants comparent les stratégies employées par les uns et les autres et leurs réussites et leurs échecs.

Dans les situations d'interactions plurilingues, potentiellement plus complexes et plus anxieuses que les tâches individuelles de compréhension, l'étayage, en plus d'être fourni par les pairs, peut partiellement être pris en charge par des participants-experts. Cela peut être par exemple un des rôles des personnes qui ont le statut de « formateurs » dans Galapro. Parce qu'on y voit poindre des échanges et des interrogations sur les méthodes employées par les uns et les autres pour « digérer » le contenu des fils de discussion plurilingues parfois très longs et chargés en contenu, l'intervention d'un participant-expert tel que le « formateur », qui vient apporter des aides et des pistes de réponses à ces interrogations, peut être utile pour faciliter les échanges et maintenir la motivation.

Enfin et surtout, il s'agit de donner des occasions de pratique, à commencer par des activités guidées qui permettent d'explorer les stratégies et de se les approprier progressivement, de manière éventuellement dissociée. C'est par exemple un des principes de la méthode EuRom 4/5 qui vise à stimuler l'émission d'hypothèses et les stratégies d'inférence. À terme, il s'agit tout de même bien de mettre l'apprenant en position de réaliser des tâches réelles qui aient du sens pour lui et si possible une portée sociale, et c'est là évidemment que les diverses initiatives de télécollaboration qui ont été présentées lors de ce colloque⁵ prennent toute leur importance en même temps qu'elles fournissent un puissant levier pour la motivation.

En conclusion, rappelons avec Dörnyei (2005, p. 165) qu'au final le choix reste à l'apprenant, tant il est vrai qu'il ne suffit pas qu'il applique simplement les recettes d'un « bon apprenant » pour devenir lui-même à son tour plus performant : « an activity becomes strategic when it is particularly appropriate for the individual learner, in contrast to general learning activities which a student may find less helpful ». C'est à l'apprenant qu'il revient de s'approprier activement les stratégies en question et de choisir celles qui conviennent le mieux à son style d'apprenant et à ses besoins personnels, à condition bien entendu que cette marge de liberté lui soit offerte.

Références bibliographiques

- Anderson, J. (1985). *Cognitive Psychology and Its Implications*. New York : Freeman.
- Chamot, A. U. (2004). Issues in Language Learning Strategy Research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 14-26.
- Chareille, S. (2004). Aspects de la situation linguistique de l'Uruguay : le cas du portuñol. *Glottopol, Revue de sociolinguistique en ligne*, 4, 125-135.
- Cohen, A. D. (2010). Focus on the Language Learner: Styles, Strategies and Motivation. In N. Schmitt (Éd.), *An Introduction to Applied Linguistics* (p. 161-178). Londres : Hodder Education, <https://sites.google.com/a/umn.edu/andrewdcohen/publications/language-learner-styles-strategies>.
- Cornaire, C. & Germain, C. (1999). *Le point sur la lecture*. Paris : Clé international. Cyr, P. (1998). *Les Stratégies d'apprentissage*. Paris : Clé international.
- Dabène, L. (1994). Le projet européen GALATEA : pour une didactique de l'intercompréhension en langues romanes. In J. Stolidi (Éd.), *Etudes hispaniques, Actes du colloque d'Aix-en-Provence, mars 1992* (Vol. 22, p. 41-45).
- Degache, C. (1995). La reflexión metalingüística como auxiliar de la competencia lectora en lengua extranjera. Los estudiantes francófonos principiantes frente al español escrito. In C. López Alonso & A. Séré de Olmos (Éd.), *Langage, théories et applications en FLE* (Vol. 2, p. 41-62). Madrid : Association ADEF, <http://www.galanet.eu/publication/fichiers/dc1995.pdf>.
- Degache, C. (1996). La réflexion « méta » de lecteurs francophones confrontés à l'asynchronie narrative d'un fait divers en espagnol. *Etudes de Linguistique Appliquée, revue de didactologie des langues-cultures*, 104, 479-490.
- Degache, C. (2001). Terminologie et stimulation de la réflexion métalinguistique : du sondage des potentialités aux

- options didactiques. In B. Colombat & M. Savelli (Éd.), *Métalangage et terminologie linguistique* (Vol. tome 17, p. 765-781). Louvain/Paris : Peeters, <http://www.galanet.eu/publication/fichiers/dc2001.pdf>.
- Degache, C. (2006). *Didactique du plurilinguisme. Travaux sur l'Intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues* (Dossier présenté pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Volume 1 - Synthèse de l'activité de recherche). Université Stendhal, Grenoble III, http://www.galanet.eu/publication/fichiers/HDR2006_DegacheC.pdf
- Degache, C. (2013). La compréhension plurilingue : transfert, inférence, activité métalinguistique. In *Didactique des Langues Romanes* (cours de Master 2 recherche en sciences du langage), Université Stendhal Grenoble 3.
- Degache, C. & Masperi, M. (1998). La communication plurilingue en toile de fond de l'entraînement à la compréhension des langues romanes. In J. Billiez (Éd.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, hommage à Louise Dabène* (Lidilem, p. 361-376). Grenoble, <http://www.galanet.be/publication/fichiers/dc-mm1998.pdf>.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner : Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, N.J. : L. Erlbaum.
- Kellerman, E. (1979). Transfer and Non-Transfer : Where We Are Now. *Studies in Second Language Acquisition*, 2(1), 37-57.
- Malheiros Poulet, M.-E., Degache, C. & Masperi, M. (1994). L'activité de compréhension écrite en langues voisines (domaine des langues romanes) : stratégies d'accès au sens de textes narratifs. In J.-C. Pochard (Éd.), *Actes du IX^e colloque international « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches. Profils d'apprenants »* (Vol. 335-350). Publications de l'Université de Saint-Etienne, <http://www.galanet.eu/publication/fichiers/mp-dc-mm1994.pdf>.
- Meissner, F.-J. (2004). Esquisse d'une didactique de l'eurocompréhension. In F.-J. Meissner, C. Meissner, H. G. Klein & T. D. Stegmann (Éd.), *EuroComRom. Les sept tamis : lire les langues romanes dès le début*. Aachen : Shaker Verlag, <http://www.silviaklein.de/Europint/kurs/esquisse.pdf>.
- Naiman, N. (1978). *The Good Language Learner*. Toronto : Ontario Institute for Studies in Education.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies : What Every Teacher Should Know*. New York : Newbury House.
- Oxford, R. L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow, England ; N.Y. : Pearson/Longman.
- Rast, R. (2006). Le premier contact avec une nouvelle langue étrangère : comment s'acquitter d'une tâche de compréhension ? *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 24, 119-147.
- Reissner, C. (2011). Bilan de recherche-action des entraînements à l'intercompréhension romane pour adultes en Allemagne. *Redinter-Intercompreensão*, 2, 135-156.
- Rubin, J. (1975). What the « good language learner » can teach us. *TESOL Quarterly*, 9, 41-51.
- Rumelhart, D. E. (1981). Schemata : the building blocks of cognition. In J. T. Guthrie (Éd.), *Comprehension and Teaching : Research Reviews* (p. 3-26). Newark : International Reading Association.
- Stern, H. H. (1975). What Can We Learn from the Good Language Learner ? *Canadian Modern Language Review*, 31(4), 304-318.
- Sturza, E. (s. d.). Linguas de Imigração Americana : Portunhol. In E. Guimarães (Éd.), *Enciclopédia das Línguas no Brasil*. Unicamp, Universidade Estadual de Campinas, <http://www.labeurb.unicamp.br/elb/americanas/portunhol.html>
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving : Effects on learning. *Cognitive Science*, (12), 257-285.

Annexes

Article utilisé pour le recueil des données Dissabte, 10 de novembre de 2012 *Sciència, Internacional, Cultura*

An trobada la vila mai anciana d'Euròpa

An trobada en Bulgaria una vila fortificada amb un centre religiós e una necropòli que protegissia un tresaur de sal



A l'èst de Sòfia, en Bulgaria, una còla d'arqueològs a descobèrt la vila preïstorica mai anciana d'Euròpa. Lo lòc amassa una vila entornejada de barris, un centre religiós e un espaci de comèrci qu'alotjava de ricas salinas.

Las excavacions dins lo site de Solnicata, prè de la vila de Provadija, an portat frucha. Las rèstas d'assisas d'ostals de dos estancis, de poses emplegats per de rituals, de partidas d'una pòrta, d'estructuras d'un bastion e tres murs de fortificacion, son qualques unes dels resultats de la recèrca. Aqueles bastiments datan dels ans 4700 al 4200 abans lo Crist.

“Parlam pas d'una vila coma las ciutats-estats grègas, ni coma las vilas romanas o medievals. Çò que los arqueològues an descobèrt èra una vila del V^m millenni abans lo Crist”, çò expliquèt Vasil Nikolov, cercaire de l'Institut Nacional d'Arqueologia de Bulgaria, que dempuèi 2005 trabalha per excavar lo site de Provadija-Solnicata.

Ongan an trobada una petita necropòli, mas encara se'n sap pas gaire. Lo cementèri es desparièr d'aqueles trobats anteriorament, per las posicions particularas dels còrses enterrats e dels objèctes trobats dins los tombèls.

Plan fortificada, amb un centre religiós e un autre de produccion especializada, aquela vila de qualques 350 abitants poiria èsser la vila preïstorica mai anciana d'Euròpa.

“En un periòde que lo mond i coneissian pas la ròda ni lo carri, aquel pòble arrosseguet d'enòrmas pèiras e bastiguèt de muralhas massissas”, çò dison los especialistas.

Dins l'endreit i a d'enòrmas depauses de sal de ròca, benlèu los mai grands del sud-èst europèu e los solets que s'espleitavan al VI^m millenni abans lo Crist. Encara uèi se n'extrai de sal, mas fa 7500 ans la sal s'emplegava coma moneda, d'aquí ven lo mot “salari”.

Aquela riquesa en sal permetèt que la poblacion genèresse un enòrme poder economic, çò que poiria explicar las riquesas e l'aur trobats dins los tombèls de la necropòli de Varna (4300 abans lo Crist). Las 3000 jòias e objèctes rituals son estats reconeguts internacionalament coma lo tresaur d'aur mai ancian del Mond.

<http://www.jornalet.com/nova/998/an-trobada-la-vila-mai-anciana-deuropa>

Intercompréhension entre langues apparentées et expression théâtrale : médiations au service d'une pédagogie de la concentration et d'un apprendre à apprendre ensemble

Marie-Noëlle ANTOINE
Chercheur indépendant, Chili
marienoelle.antoine@yahoo.fr

RÉSUMÉ

L'information est partout, elle nous enserre dans un flot irrémédiable et nous oblige à être dans une immédiateté permanente à ses côtés ou dans le cas contraire, à disparaître de son champ. Toujours plus d'informations, toujours moins de concentration et par conséquent, d'attention qui deviennent les denrées rares de notre siècle. Autre enjeu donc, pour le pédagogue, l'enseignant, le formateur : recréer une pédagogie de la concentration en empruntant le chemin de la transdisciplinarité collaborative afin de tourner le dos à l'apprendre pulsionnel et de se remettre au diapason de l'apprendre serein.

RESUMEN

Intercomprensión entre idiomas emparentados y expresión artística: mediaciones al servicio de una pedagogía de la concentración y un aprendizaje para aprender juntos.

La información está por todas partes, nos envuelve dentro de un flujo irremediable y nos obliga a un inmediato permanente o de lo contrario a desaparecer de su horizonte. Siempre más informaciones, siempre menos concentración y por ende, menos atención, dos componentes que se están haciendo escasos en el siglo actual. Entonces eso constituye otro reto para el pedagogo, el profesor, el formador : volver a crear una pedagogía de la concentración pasando por el camino de la transdisciplinaridad colaborativa con la intención de dar la espalda al aprender pulsional y conectarse con el aprender sereno.

MOTS-CLÉS : Pédagogie(s), attention, concentration, innovation, langues/cultures, expression artistique, Intercompréhension entre langues apparentées.

PALABRAS CLAVES : Pedagogía(s), atención, concentración, innovación, lenguas/culturas, expresión artística, Intercomprensión entre idiomas emparentados.

1. Introduction

Saint Augustin écrivait au v^e siècle de notre ère « Qui donc chercherait le savoir de manière si insensée qu'il envoie son fils à l'école pour apprendre ce que pense le maître ? ». Dans un monde caractérisé par la trilogie « infobésité », pluralité et complexité cette interrogation de Saint Augustin pourrait se traduire aujourd'hui par : « Que doit transmettre l'école du XXI^e siècle pour que parents et enfants y retrouvent UN sens et/ou LE bon sens ?

L'infobésité est « un mot-valise, forgé en 1995, pour traduire l'anglais *information overload*¹⁰⁰, autrement dit surcharge d'information, [il] suggère l'ingestion par le sujet d'une quantité excessive d'informations qu'il ne parvient pas à digérer et à éliminer, faisant alors de la rétention d'information (au sens médical du terme), au détriment de son agilité intellectuelle et de son confort documentaire ». Or, cette infobésité nous offre l'opportunité d'apprendre à rechercher ce que j'appellerais l'infoessentialité, ressource de plus en plus rare. Pour ce faire, une pédagogie de la

¹⁰⁰ <http://www.marieannechabin.fr/2011/09/infobesite>.

concentration est à ré-inventer.

La pluralité et la complexité sont devenues les toiles de fond de nos sociétés, tissées et bien entremêlées entre elles. D'ailleurs, dans le *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, la pluralité est définie comme « un ensemble complexe, à contre-pied d'une perspective didactique classique [...], un système cohérent de relations [...], un objet socio-historique construit, observable selon plusieurs points de vue spatio-temporels simultanés... » (Kramsch, Lévy, Zarate, 2008 : 15). En ce sens, l'usage des langues ne peut plus être réduit à un simple exercice de partage d'informations, l'expression des cultures, des identités, des valeurs y occupe une place d'honneur à codifier, systématiser pour un nombre de plus en plus grand de locuteurs. L'Intercompréhension entre langues apparentées (désormais IC) représente une alternative viable et fiable pour gérer la pluralité et la complexité sociétales. Elle contient en son sein une boîte à outils pédagogiques, interlinguistiques, interculturels et interdisciplinaires d'une valeur indéniable. Elle joue le rôle d'une passerelle qui permet de réunir, avec sens et pragmatisme, tous les « inter » existants.

Dans ces contextes pluriels et complexes, la pédagogie de la concentration devient alors une porte ouverte sur la construction-crédation de spectacles vivants. En effet, le théâtre, bien trop souvent exilé des curricula, se met au service d'idéaux (développement personnel, socialisation), ou devient un support technico-communicatif (lexique, structure, parole mise en scène). Néanmoins, il reste un outil unique de construction d'un spectacle vivant, celui de l'apprendre ensemble, avec une concentration collaborative et par conséquent, engagée.

L'école possède cette capacité de devenir un lieu d'éducation de l'acteur-spectateur, tous les éléments théâtraux y sont représentés : enseignant-apprenant acteurs et/ou spectateurs, mise en scène de l'enseignement-apprentissage, partenariat, implication émotionnelle, distanciation intellectuelle, travail du corps, de la voix, etc.

2. Principes didactiques de l'IC

De nombreuses appellations caractérisent la didactique des langues voisines : « compréhension multilingue, réciproque ou croisée ». « Intercompréhension » reste le terme le plus utilisé et dans notre cas, « intercommunicabilité romane ». Ce concept date d'une quinzaine d'années, il est apparu dans une Europe plurilingue où les citoyens doivent être capables de communiquer en plusieurs langues et de dépasser le monolinguisme.

La compréhension multilingue monopolise des compétences partielles en s'appuyant sur le « déjà connu » des apprenants et prépare ainsi une passerelle vers la maîtrise de compétences complètes. Cela engage deux objectifs pour l'enseignant : s'adapter aux besoins des publics et circonscrire les objectifs pédagogiques en utilisant les « axes de proximité » entre les langues.

Trois constats sous-tendent cette didactique des langues apparentées : toute connaissance d'une langue est partielle ; toute connaissance est aussi moins partielle qu'il n'y paraît ; savoir une langue ouvre sur la connaissance d'autres langues, sans en être toujours très conscient.

Cependant, les obstacles à la mise en place de cette nouvelle voie ne manquent pas : les institutions éducatives ne mesurent pas toujours l'impact positif d'une telle didactique, elles se restreignent à une vision linguistique binaire dans des sociétés où plurilinguisme et pluriculturalité prédominent.

Les principes didactiques de l'IC reposent sur une approche « co-culturelle, co-actionnelle, dans le sens d'actions communes à finalité collective ». Dans un article paru en 2002, au sein de la revue *Langues modernes* de l'Association des Professeurs de Langues Vivantes (désormais APLV),

Christian Puren esquissait les traits de ce qu'il appelle « perspective co-actionnelle co-culturelle » : « C'est qu'en effet, lorsqu'il s'agit non plus seulement de " vivre ensemble " (co-exister ou co-habiter) [...] mais de « faire ensemble » (co-agir), nous ne pouvons plus nous contenter d'assumer nos différences : il nous faut impérativement créer ensemble des ressemblances. Il s'agit donc de « se forger des conceptions identiques, c'est-à-dire des objectifs, principes et modes d'action partagés, parce qu'élaborés en commun par et pour l'action collective » (Collès, 2007 : 75-76). L'élaboration de cette perspective co-actionnelle co-culturelle, avec ses modes de mise en œuvre dans les matériels didactiques de classe, relève d'un programme de recherche qui reste à concevoir, à réaliser, voire amplifier.

Les chercheurs du domaine de l'IC ont entrepris ce chemin depuis déjà de nombreuses années par l'intermédiaire de travaux universitaires de recherche et l'élaboration de méthodes d'apprentissage. Tous les projets élaborés en IC sont complémentaires les uns des autres, tous les publics sont concernés et les supports informatiques caractérisent ces approches. Le nombre des langues englobées a augmenté de quatre (espagnol, portugais, italien, français) à six (espagnol, portugais, italien, français, catalan, roumain). Les efforts ont été concentrés jusqu'à présent sur l'écrit mais ils se focalisent de plus en plus sur l'oral. Il existe également une plasticité pédagogique puisque les apprentissages peuvent se faire en autonomie et/ou en monitoring.

La didactique de l'Intercompréhension doit maintenant trouver son espace légitime au sein des politiques linguistiques, des institutions scolaires et universitaires. Sachant qu'il existe 850 millions à un milliard de locuteurs de langues romanes dans le monde, les institutions éducatives devraient, chemin faisant, devenir sensibles à cette réalité.

En outre, l'altruisme mis en jeu dans l'IC pourrait être une clé déterminante, permettant l'ouverture des systèmes scolaires à ce patrimoine éducatif. En effet, l'IC oblige tout locuteur à chercher dans son patrimoine linguistique les éléments qui lui permettent d'aller vers les autres langues, pour ensuite, construire une compréhension à deux facettes : technique et éthique. Étant donné que la langue reste la base de tous les savoirs et de tous les échanges, les enseignants devraient être obligatoirement sensibilisés et formés à l'IC.

3. Principes didactiques d'une initiation à l'expression théâtrale

Une compétence de communication de bon aloi ne peut omettre une communicabilité des êtres dans toute leur dimension expressive. Le langage et l'expression théâtrales sont des atouts à ajouter à la panoplie de l'enseignement-apprentissage des langues.

Du point de vue de Laurent Hermeline, le théâtre « est l'art de produire des émotions par le rapport actif aux paroles d'une œuvre mise en situation. C'est par cette notion de *paroles* (et non simplement de texte théâtral) et par cette idée de *mise en situation* qu'il croise la pédagogie du Français Langue Étrangère (désormais FLE). » (Hermeline Laurent, 2003). La pratique théâtrale permet ainsi de vivre un processus de communication authentique, dans un cadre social précis et d'insérer dans l'enseignement-apprentissage une pratique activée des langues. Le langage des gestes entraîne une désinhibition kinésique, favorise la prise de parole, ainsi que celle du risque. Cette dynamique crée finalement un climat d'écoute, de plus grande confiance en soi et envers les autres.

La pratique des techniques en contrebas de l'expression théâtrale est activatrice de moyens efficaces pour les apprenants. Il s'agit avant tout du travail de la voix, du geste, des déplacements, du souffle, de l'émotivité et de l'intelligence. Ces techniques permettent de révéler le potentiel d'expression que chacun possède en soi et préparent intérieurement les acteurs à devenir un groupe apprenant.

L'identification des besoins, effectuée en amont, m'a permis d'aider les apprenants à expliciter leurs motivations ou leur absence de celles-ci, de dégager avec eux des objets préférentiels à investir et des possibilités d'actions nouvelles. Cela a orienté mes objectifs vers deux directions, l'une éducative et l'autre linguistico-culturelle.

Voici les points de mire, mis en relief :

- la prise en compte des dimensions identitaire et affective des apprenants ;
- l'acquisition d'une écoute attentive d'autrui, l'affinement des perceptions esthétiques, le regard dynamique sur soi et sur l'autre ;
- l'éveil d'une conscience de coévaluation et d'autoévaluation ;
- la découverte, la sensibilisation et la mini mise en pratique de différentes langues romanes ;
- la sensibilisation aux musiques phonétiques de la prononciation et de l'intonation portugaise et française, voire italienne, catalane et roumaine ;
- la capacité à transmettre différents degrés d'émotion et de souligner ce qui est important dans un événement ou une expérience ;
- l'entraînement progressif à vivre le moment présent et à contrôler les pulsions de l'immédiateté.

4. La représentation théâtrale : vers une pédagogie de la concentration et de la collaboration

Le philosophe Patrick Viveret se réfère à une « sobriété heureuse » lorsqu'il prône le passage de l'état « d'excitation-dépression » à celui « d'intensité-sérénité ». Dans le premier état, autrui est considéré comme un rival, dans le second, c'est un compagnon de route. Les systèmes scolaires, universitaires se retrouvent eux aussi englués dans une logique de mal-être, de maltraitance, d'« excitation-dépression ». Il devient par conséquent, urgent d'insuffler des espaces éducatifs, favorisant la coopération pour un mieux vivre ensemble. Le bien-être et le mieux vivre ensemble représentent un véritable art de vivre.

Serait-ce là encore des étincelles d'un discours voué à rejoindre le cimetière des allocutions considérées comme utopiques ? Si les priorités pédagogiques actuelles s'articulaient à équidistance, comme les trois bases d'un triangle : création d'espaces d'apprentissages collaboratifs, structuration des temps extérieurs et intérieurs, mise en place de rituels d'attention à soi et à l'autre, il est probable que ce qui ressemble à une représentation d'une réalité idéale et sans défaut soit capable de se déployer, de se construire dans des contextes existants. Seule une pédagogie de l'attention et de la persévérance peut construire des espaces éducatifs où la réalité idéale devient existante. Il s'agit, en d'autres termes, de placer à équidistance les connaissances, les pratiques et les valeurs en sachant positionner le curseur pour éviter la confusion. Une approche didactique holistique offre des perspectives indéniables aux apprenants pour qu'ils apprennent à fixer leur attention et par ricochet, à réfléchir sur les contenus et les pratiques des disciplines.

La représentation théâtrale ou la mise en scène sont des passerelles qui invitent les apprenants, quelque soit leur âge, à freiner l'immédiateté ou la pulsion pour laisser place peu à peu, à la

confiance, la vérité, la poésie, la créativité. Le zapping, l'immédiateté, les pulsions provoquent des ravages silencieux qui n'en sont pas moins pernicious à long terme. Une prise de conscience reste à installer, afin de démonter les mécanismes de « l'excitation-dépression » pour autoriser les apprenants à prendre le temps d'écouter, d'observer, de réfléchir pour entrer dans un apprentissage intense et serein.

En quoi la représentation théâtrale est-elle garante de concentration, d'attention et de collaboration ?

L'acteur sur scène et face au public est dans l'obligation d'être au présent, il est invité à lutter contre l'immédiateté, le zapping en d'autres termes, faire quelque chose simplement pour faire quelque chose. S'il n'y parvient pas, le spectateur ne recevra rien que du rien, du désordre gestuel et vocal. Avant tout acte de représentation, l'acteur doit être attentif à l'espace, à l'autre, à son imagination et ensuite seulement agir et réagir. Il existe dans cet interstice une générosité, capable de recevoir et de réagir à ce qui est proposé par celui qui me fait face, un réel « être ensemble », se traduisant par sentir que nous sommes ensemble sans forcément faire les mêmes choses, en même temps. La collaboration, la création en groupe sont alors mises en scène, mises sur scène, donc vécues et non seulement déclarées.

5. Proposition d'un atelier expression théâtrale et IC en espagnol, portugais et français

Dans l'immédiat, réintroduire le français dans les curricula ne semble répondre ni à une nécessité, ni à une demande explicite du gouvernement chilien. Cela dit, nous ne pouvons pas nier qu'il existe dans la mémoire collective chilienne des attentes, en ce qui concerne le système éducatif français, dont la représentation est celle d'un modèle pédagogique innovateur et de qualité. C'est par cet interstice que doit entrer le Cheval de Troie d'une innovation didactique, linguistique et culturelle, pour essaimer ensuite, des espaces d'intégration didactiques où se mêlent des concepts, des expériences, des attitudes.

L'expression théâtrale comme moyen de sensibilisation et d'apprentissage des langues apparentées revêt les aspects d'une stratégie pertinente et d'une innovation négociée, grâce à une émancipation des apprenants, sujets sociaux transformant leur entourage en se transformant eux-mêmes.

C'est avec cette intention, qu'au mois de janvier 2012, nous avons proposé un atelier Intercompréhension espagnol, portugais, français et jeu théâtral à l'Institut Français du Chili. Le fil conducteur de cet atelier est celui du conte *El tesoro de la isla de la Salvación/O tesouro da ilha da Salvação/Le trésor de l'île du Salut* tiré du Site *Itinéraires romans*. C'est un des instruments élaborés par l'Union Latine, pour rendre effectif l'enseignement/apprentissage des langues romanes.



Itinéraires romans vise un public d'enfants de 9-13 ans. Les langues abordées sont le catalan, l'espagnol, l'italien, le portugais, le roumain et le français. L'Union Latine, dans le cadre de ses activités

de promotion et d'enseignement des langues, a créé ce didacticiel en ligne. L'objectif étant de favoriser la mise en place d'un enseignement multilingue dans les cycles primaire et secondaire, mettant en valeur la reconnaissance de ces langues romanes et des capacités d'intercompréhension orale et écrite.

Cinq modules incitent les enfants et/ou pré-adolescents à découvrir les aspects linguistiques et culturels de ces six langues, tout en s'amusant. La motivation est alimentée par des histoires, des contes, des récits illustrés comme dans un dessin animé. L'enfant tente d'identifier à l'écrit comme à l'oral les langues mises en jeu. Un travail de perception d'actes de parole de base est également proposé (saluer, dire son âge, son origine, ...). La finalité des *Itinéraires romans* consiste à éveiller, sensibiliser, donner le goût de continuer l'apprentissage d'une deuxième, voire d'une troisième langue, grâce à la proximité des langues néolatines et à la possibilité pour les enfants de passer de l'une à l'autre, tout en recourant à celle(s) qui leur est plus familière(s).

Avec ce didacticiel, « la méthodologie adoptée s'appuie sur les *stratégies d'apprentissage* que les enfants mobilisent pour apprendre les langues et construire leur langage. Et, en ce sens, les trois idées qui ont été retenues sont : a) que l'enfant apprend par le jeu, par l'expérience concrète et dans les activités de communication ; b) que pour l'enfant, la langue est un outil lui permettant de s'exprimer mais aussi qui l'aide à construire son savoir, donc à apprendre ; c) que c'est en prenant des indices et en analysant les informations que l'enfant explore et découvre progressivement les concepts et les notions qui lui permettent de structurer son apprentissage. » (Álvarez & Tost, 2006 : 73).

Par conséquent, les objectifs éducatifs de l'atelier IC et expression théâtrale visent à :

- apprendre en observant l'autre et en s'observant soi-même ;
- apprendre en écoutant l'autre et en s'écoutant soi-même ;
- apprendre en confiance ;
- apprendre en s'amusant ;
- apprendre à apprendre.

Les objectifs interlinguistiques quant à eux, ont en vue de :

- susciter la curiosité pour les langues et les cultures ;
- faciliter l'observation, l'identification principalement entre l'espagnol, le portugais et le français ;
- développer la capacité de discrimination auditive principalement entre ces trois langues ;
- développer des stratégies individuelles pour comprendre des messages en français et en portugais, langues voisines de l'espagnol ;
- jouer physiquement, vocalement avec les mots et expressions en espagnol, portugais et français pour cheminer en confiance vers une mini-mise en scène théâtrale.

Les activités consistent principalement à découvrir le conte en ligne, à l'écouter, le regarder, le reconstituer, à se laisser sensibiliser au lexique, à la structure, à la phonétique du portugais et du français, à découvrir les personnages et leur contexte culturel, pour finalement les mettre en scène.

J'ai ajouté la composante jeu théâtral au conte proposé par le didacticiel de l'Union Latine pour aborder et vivre les notions d'écoute attentive d'autrui, d'affinement des perceptions esthétiques, l'utilisation de l'espace, la gestualité, le mouvement, le rythme, la voix, le silence, la mémoire des sens, la création d'un personnage ou de situations improvisées. En effet, l'approche de la mise en scène représente un outil pour l'acquisition des langues et, de ce fait, apporte sa pierre à la mise en place d'un enseignement-apprentissage de la concentration-attention. Ces aspects sont approfondis grâce à l'apport de certaines techniques de base du yoga.

L'atelier se déroule sur cinq séances de trois heures. Un premier bloc horaire de deux heures est destiné à des activités individuelles et groupales à partir du site d'*Itinéraires romans*. Le second bloc horaire d'une heure est consacré aux techniques proprement dites : les positions clés de yoga, la voix, la respiration, les gestes, les déplacements, l'utilisation d'accessoires en vue de la mise en scène du conte.

Cette étape de jeu théâtral donne lieu à une réflexion entre les enfants, un espace de co/autoévaluation et de négociation concernant la suite du déroulement de l'atelier. Cet atelier a abouti, au terme des 15 heures, à la représentation en public du conte par les enfants, avec la présence de leurs parents, de professeurs et de la directrice des cours de l'Institut Français Martine Sellos Ramière, facilitatrice de cet espace pour activer une expérience-pilote en IC avec les enfants, au Chili.



Concentration-respiration



Lecture du parchemin pour trouver le trésor de l'Île du Salut



Les marins venus de tous les horizons : Montréal, Gênes, Mindelo, Guayaquil...



Salut final au public

Il est intéressant de noter que cette représentation a pris un sens fort non seulement pour les enfants mais également aux yeux des parents. Cette mini création des enfants a été écoutée, reçue,

acceptée par le public au regard bienveillant envers ces acteurs en herbe. Ce public a été perceptif à des éléments souterrains dans leur essence car les enfants ont été capables de les mettre à jour par leur représentation. Un père de famille me partageait à la fin de la représentation que celle-ci avait révélé le trésor que chacun des enfants cachait en lui. Un autre soulignait : « Los niños iban con muchas ganas al taller. Hoy hubo complicidad en el escenario entre ellos. Apoyaron al que no sabía o al que se equivocaba ».

D'autres réactions m'ont été envoyées par écrit : « Felicitaciones y muchas gracias a ti también Marie-Noëlle por ayudarlos a vivir momentos de tanto entusiasmo para cada uno ». V.L. Ou encore : « Estimada Marie Noëlle, merci pour tout et pour la dedicación y especial atención a cada uno de los niños y sus particulares personalidades. El taller logró su objetivo y las chicas despertaron su interés y atención hacia otras fonéticas y lenguas ». C.F.

6. Regards rétrospectifs sur l'atelier expression théâtrale et IC en espagnol, portugais et français

Les objectifs éducatifs de l'atelier misent sur un apprentissage en profondeur, développant à la fois l'autonomie mais aussi la collaboration : apprendre en observant l'autre et en s'observant soi-même ; apprendre en écoutant l'autre et en s'écoutant soi-même ; apprendre en confiance ; apprendre en s'amusant ; apprendre à apprendre.

La pratique de l'expression théâtrale imprègne cet atelier d'une dimension pédagogique particulière. Elle donne une force au conte présenté en ligne, elle l'enrichit et donne sens de ce fait, à des activités pouvant paraître rébarbatives, telles que la répétition et/ou la mémorisation des contenus. Au début de chaque atelier, nous visualisons à nouveau le conte jusqu'à l'image où nous l'avons laissé auparavant. Cette répétition vise à mémoriser les contenus linguistiques, culturels de façon à les intégrer ensuite dans la mise en scène. Cette anticipation de l'acte de jouer la situation, le personnage donne sens à la répétition-mémorisation. Seul le théâtre possède ce potentiel. En effet, « l'apprentissage relève toujours d'une forme de dédoublement identitaire puisque l'individu doit aller vers celui qu'il va devenir, se projeter vers l'inconnu de lui-même. [...] La pratique du théâtre permet d'aborder de façon ludique et créative la question du masque et du rôle dans la vie personnelle ou professionnelle [...] ». (Cuq, dir. 2003 : 239).

Un autre élément pour rompre l'immédiateté avec laquelle les enfants agissent et réagissent, se niche dans le travail en groupe. Il s'avère qu'ils n'ont pas l'habitude de travailler en groupe. En effet, ils démontrent être physiquement en groupe dans l'espace, cependant, chacun travaille individuellement et n'a donc aucune capacité à négocier avec l'autre. Là aussi, les activités de jeu théâtral et de yoga du second bloc permettent d'entraîner les enfants à l'aptitude de travailler en groupe.

L'hétérogénéité des âges dans cet atelier (7 à 13 ans) donne l'opportunité aux plus grands de devenir responsables de l'apprentissage des plus jeunes. Une manière très concrète de mettre en œuvre l'intégration de tous à travers un entraînement à la collaboration. Cette attitude a eu lieu durant le cours mais également pendant la représentation théâtrale où l'attention à l'autre s'est réellement vécue par les enfants, puisque les parents en ont été surpris et l'ont relevée comme une réussite.

L'activité en groupe s'est même transformée en un espace de plaisir et a été mise en relief dans les autoévaluations des enfants : « Era divertido y estábamos en grupo. Daniela - Pudimos aprender todos por igual y lo hicimos juntos. Josefa... » (Cf. Annexes : questions 1 et 2). L'activité en groupe de recherche des informations sur les lieux d'origine de chaque marin leur a beaucoup plu par exemple. Cette activité a été évaluée positivement et J. a même ajouté : « Qué pena, no tuvimos tiempo suficiente para investigar más. » L'approfondissement n'est pas dans leur habitus, néanmoins

lorsqu'ils s'y frottent en groupe, ils y prennent goût.

En outre, l'expression théâtrale représente un outil qui permet de s'oublier soi-même pour faire partie d'autre chose puisque sur scène, il est essentiel de jouer à être quelqu'un d'autre. En ce sens, comme l'a dit le metteur en scène, Antoine Vitez : « Le théâtre c'est l'art du présent » avec lequel, il est donné à chacun de développer le royaume de l'imagination. C'est dans cette aptitude à capter l'attention au présent que le théâtre peut s'inspirer de maintes techniques du yoga. Ces techniques en effet, représentent des éléments adjuvants pour renforcer et compléter le travail d'expression théâtrale, dans la mesure où souvent, les apprenants se trouvent au carrefour de l'accentuation du stress, de l'incapacité à se concentrer, à se motiver, à trouver un sens aux activités engagées. Partant, les techniques du yoga entrent dans la panoplie des outils indispensables à l'enseignant, voulant affronter de façon dynamique la complexité du monde actuel.

Les techniques du yoga dépassent l'image de la simple recette miracle pour se transformer en un instrument à la fois quintessencié et familier. L'initiation à des techniques de yoga n'est absolument pas à considérer comme un apartheid méthodologique, elle doit obtenir une légitimité comme stratégie essentielle, intégrée et intégrante au sein de l'école. La confiance en soi, l'écoute active et par extension, la sérénité ne sont pas de simples détails. Ces compétences du savoir-être doivent être proposées et vécues par les apprenants, pour acquérir et perfectionner l'art de la relation à l'autre et à soi-même et ensuite, capitaliser les connaissances et expériences acquises.

La pratique de la respiration consciente représente un pont permettant de contrecarrer le zapping, l'immédiateté où les enfants sont immergés. Lorsqu'ils travaillent sur le conte en ligne, ils cliquent rapidement sur les réponses pour passer aux autres images, sans retenir ni approfondir les contenus. Il est nécessaire de les obliger à faire marche arrière et à ancrer les contenus par la trace écrite. Ces deux processus sont devenus étrangers pour cette génération des natifs du Net. Il s'agit de redorer le blason de ces leviers didactiques, en passant par l'aspect ludique.

Les activités dans le premier bloc horaire ont été programmées de façon à obliger les enfants à approfondir les contenus de chaque séquence du conte. C'est un réel défi car il est impossible de contrôler et retenir dans tous les groupes ce mouvement d'impulsivité vers l'avant. Cependant, dans le second bloc, les techniques de respiration, du yoga sont proposées pour donner des outils concrets de contrôle de ces pulsions tels que l'écoute, la prise de recul, de décentration de soi-même par rapport à des réactions instinctives. Tous ces éléments ne peuvent être improvisés, ce sont de véritables savoir-faire à entraîner. Une des apprenantes, S., donne l'impression de s'ennuyer dans le premier bloc, elle dessine en permanence. Toutefois, au moment de mettre en scène son personnage, elle est incapable de se souvenir de la fiche d'identité de celui-ci. S. fait partie de ces apprenants qui donnent l'impression que tout est acquis rapidement, mais le fait d'être confrontée à une pédagogie de la concentration, du détail l'a trahi. Elle n'a ni semé, ni enfoui les contenus au cours du premier bloc, en d'autres termes, elle n'a pas su développer sa mémoire active et réceptive et elle n'a donc rien récolté au moment de la mise en scène.

La résistance à ce travail d'approfondissement n'est pas forcément réactionnaire et semble plutôt à considérer comme une condition *sine qua non* de l'apprentissage. En effet, le montage de stratégies fonctionnelles intègre des phénomènes de résistance à l'apprentissage, garants de la conquête de l'autonomie des apprenants. À la fin de la séance, S. me dira : « Sí me doy cuenta. », prise de conscience qui augure un changement d'attitude par la suite. La devise de Jean-François Bourdet, *Je me forme donc je résiste* pourrait dans ce cas, se transformer en *J'apprends donc je résiste*.

La résistance fait bien partie d'une rationalité de l'individu, ayant des raisons réelles, et pas toujours facilement avouables. Elle est multiforme et peut aller de l'inertie au refus actif en passant par le scepticisme ou le refus passif (Philippe Perrenoud, 1998, cité par Élisabeth Brodin). Elle doit

finalement être intégrée comme composante de toute action d'enseignement-apprentissage. Refuser de la voir, de l'intégrer dans un tel processus est un manque de lucidité opérationnelle !

Les objectifs interlinguistiques ont été atteints en grande partie : susciter la curiosité pour les langues et les cultures ; faciliter l'observation, l'identification principalement entre l'espagnol, le portugais et le français ; développer la capacité de discrimination auditive principalement entre ces trois langues ; sensibiliser à des stratégies individuelles pour comprendre des messages en français et en portugais, langues voisines de l'espagnol ; jouer physiquement, vocalement avec les mots et expressions en espagnol, portugais et français pour cheminer en confiance vers une mini-mise en scène théâtrale.

En réalité, le conte en ligne met en présence le portugais, l'italien, le catalan, l'espagnol, le roumain et le français. J'ai fait le choix d'activer principalement trois langues : espagnol langue première des apprenants, le portugais langue voisine et le français langue enseignée à l'Institut Français du Chili.

Bien que le français apparaisse aux yeux des apprenants comme la langue « más difícil » (Cf. Annexes, question 3.), il n'existe à aucun moment de rejet péremptoire à son égard. Il est à noter un certain blocage face à des expressions non transparentes comme « J'ai entendu raconter ». Le blocage est surtout dû à une impatience des enfants qui trouvent tout de suite la traduction lorsqu'il s'agit du portugais « Ouvi contar » et leur désir d'acquisition pulsionnelle se trouve ainsi contrecarré avec la langue française. Cependant, les plus âgés ressentent beaucoup de plaisir à aller à la découverte du français et à établir des inférences : « ¡*Toujours* es como todo el día! » J. Ou encore « Cuando la palabra se termina con *n* en español, se termina con *m* en portugués. » M. Cette transparence du portugais avec l'espagnol permet de transformer le portugais comme la langue-pont vers le français sans passer par l'espagnol pour vérifier. Dans le cours, il était prévu de passer par une étape de vérification des inférences grâce à l'espagnol, elle n'a jamais été activée car le portugais a pris ce rôle. D'ailleurs, les enfants relèvent presque intuitivement les similitudes entre l'espagnol et le portugais tout comme les dissimilitudes avec le français (Cf. Annexes, question 4.).

Il est de ce fait, intéressant de relever l'attrait pour cette non-ressemblance, en effet, dans le second bloc où il leur est demandé de mettre en scène des mots qu'ils ont appris en français ou en portugais, J. choisira *aujourd'hui*, J. lui, préférera *toujours*.

Dès le départ, les enfants savent que deux langues seront principalement activées, portugais et français, cependant, l'intérêt pour les autres idiomes ne se fait pas attendre. Au cours de la première séance, S. choisira de lire l'odyssée de la langue roumaine et M. s'étonnera des similitudes du catalan avec le français.

L'aridité de la non-transparence est souvent équilibrée par l'aspect ludique octroyé aux activités. Lorsqu'il leur est demandé de mettre en scène les salutations apprises, la plupart choisissent *Salut* ou *Bună* même si celles-ci n'ont aucune transparence avec *Hola*. La différence les attire tout autant que la transparence. En effet, en ce qui concerne le travail des personnages, la consigne est de tenter de s'exprimer principalement en portugais, espagnol et français. Cependant, dans la représentation finale, le marin de Bucarest, interprété par J. s'est présenté en roumain et a lu le morceau du parchemin dans cette langue. P., J., M., ont fait de même avec les langues catalane et italienne.

Par ailleurs, les enfants se gargarisent à chaque session avec la prononciation de l'expression portugaise *Um tesouro espectacular*, une occasion dans ce cas, de jouer avec les similitudes.

Toute cette dynamique pédagogique ne peut faire fi d'une étape fondamentale : aller chercher les enfants là où ils en sont, c'est-à-dire bien souvent, à cent lieues d'une pratique réflexive, holistique, concentrée, attentive... Ensuite, aller avec eux à la découverte des langues comme Christophe Colomb qui cherchait la route des Indes, aller avec les enfants à la recherche du trésor des

langues, ce qui requiert de la part de l'enseignant beaucoup d'humilité, d'authenticité et d'ouverture.

Il est urgent d'introduire cette flexibilité aux normes des enseignements/apprentissages, des évaluations, de travailler sur les représentations et leurs confrontations, de multiplier les expériences aux marges, dans les banlieues des systèmes éducatifs, souvent difficiles à ébranler, de faire vivre des espaces d'apprentissages qui n'ont de but que de faire circuler et confronter les idées pour accroître l'efficacité de l'action pédagogique et surtout de voir les changements à long terme, tout en gardant le cap des orientations, en un mot, *darle tiempo al tiempo*, donner du temps au temps.

7. Conclusion

Le théâtre et les techniques du yoga invisibles, font ainsi leur apparition dans l'univers de l'apprentissage et sensibilisent les apprenants à l'autre par le jeu, la dérision, la créativité, la prise de distance par rapport aux conflits, etc. Ils offrent également des réponses efficaces aux problématiques liées à l'intégration, l'esprit de corps, la cohésion, la communication, le partage des connaissances, la gestion des situations déstabilisantes en somme, ils rendent acteur sur le chemin de l'apprentissage. En effet, comme l'écrit Jacques Ginestié « [...] ce n'est pas le matériel mis en œuvre ou la qualité des injonctions pédagogiques de l'enseignant qui sont garants de l'apprentissage d'un savoir par les élèves mais la situation mise en place dans la richesse des interactions qu'elle permet. » (Ginestié, 2008 : 51).

Le didacticiel *Itinéraires romans* représente un outil d'enseignement-apprentissage à l'autonomie et à la collaboration, compétences auxquelles il est souvent fait allusion, mais pour lesquelles peu d'instruments pragmatiques sont conçus. C'est un outil pertinent à proposer pour la sensibilisation aux langues-cultures dans l'enseignement primaire chilien puisqu'il couvre la reconnaissance, l'identification, le travail sur le lexique, les points grammaticaux élémentaires, les actes de parole simples, les activités interculturelles et le retour en potentialité sur la langue maternelle.

En conséquence, la rentabilité didactique de cette ressource *Itinéraires romans* dans les premières années de scolarité pourrait rendre possible le développement d'une plus grande flexibilité cognitive et linguistique, appuyée sur des compétences plus globales de comparaison interlinguistique et de réflexion sur les langues, dans la lignée de *language awareness*, de Hawkins (1999). Ces compétences sont à envisager comme essentielles dans la perspective d'apprendre à apprendre les langues tout au long de la vie.

Il existe au sein de l'enseignement primaire chilien une niche où prospecter et proposer des actions langues-cultures, adaptées à un tel public. C'est une voie nouvelle, concrète à la croisée des langues, des cultures, des pédagogies, une innovation prenant sa source dans les échanges et donc, garante de viabilité.

L'Intercompréhension entre langues apparentées représente une méthode de communication, illustrant une approche innovante des politiques d'apprentissage-enseignement des langues. Les pays sont plurilingues dans leur réalité quotidienne comme dans leur législation. Le recours à une seule langue de communication fait peser le risque sur les habiletés des pays à faire vivre ensemble des cultures et des langues diverses. L'Intercompréhension est en conséquence, un chemin, une ressource potentielle d'éducation à la paix.

Si la qualité de l'enseignement est devenue une préoccupation fondamentale, alors, un enseignant d'excellence se doit d'inculquer les moyens de se défaire de la violence, de la haine, des fanatismes et d'enseigner la sagesse issue des vérités et des valeurs essentielles de notre humanité,

ce qu'Edgar Morin qualifie « d'éthique du genre humain [...] l'impératif est devenu : sauver l'humanité en la réalisant. [...] Nous n'avons pas les clefs qui ouvriraient les portes d'un avenir meilleur. Nous ne connaissons pas de chemin tracé. *El camino se hace al andar* dit Antonio Machado. Mais nous pouvons dégager nos finalités : la poursuite de l'hominisation en humanisation, via l'accession à la citoyenneté terrestre dans une communauté planétaire ». (Morin, 2000 : 129-130).

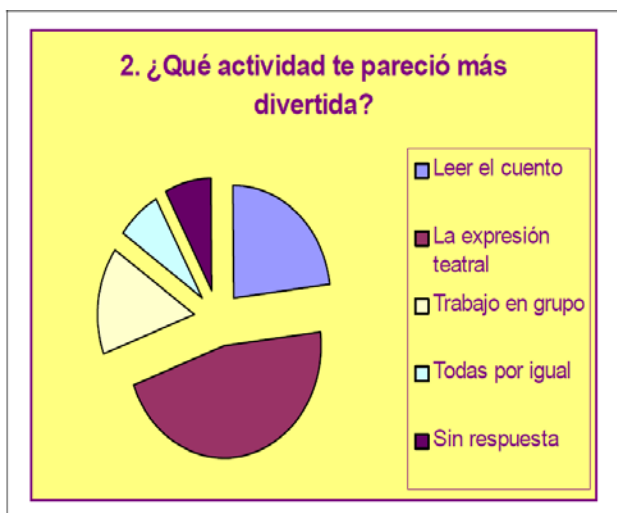
ANNEXES

**Autoévaluation atelier expression théâtrale et intercompréhension
Janvier 2012, Institut Français du Chili (11 participants)**



¿Por qué ?

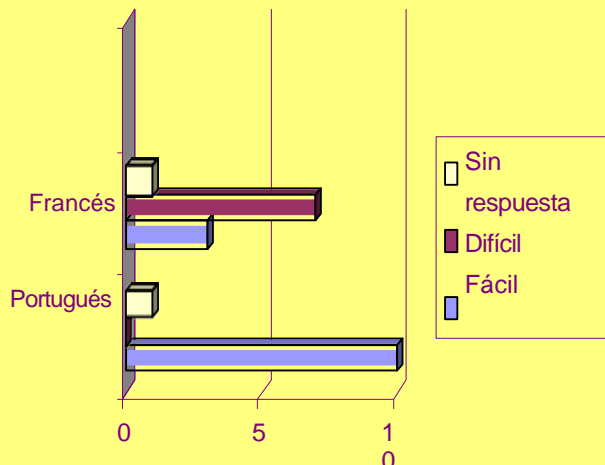
- Incluía actividades y no era puro copiar. Laura
- Aunque mandan mucha tarea, me alegra que no nos tengan 3 horas en una silla escribiendo un informe de 5 páginas del francés. Hay PC, pizarra interactiva, nos movemos. Javiera
- Era divertido y conocí gente nueva. Daniela
- Pudimos aprender todos por igual y lo hicimos juntos. Josefa
- Es entretenido. Pamela- Sofia
- Me entretuvo y me interesa. Magdalena F.
- Las actividades que hicimos eran entretenidas y conocí nuevas personas MUY entretenidas. Magdalena M.
- Aprendimos más que francés y fue divertido.



¿Por qué ?

- Leer el cuento :**
Es una manera más entretenida de aprender. Laura
Era divertido y estábamos en grupo. Daniela
- La expresión teatral**
Actuar porque amo la actuación, me encanta que podamos aprender de una manera distinta. Javiera
Preparar la obra. Estábamos todas juntas. Emilia
La obra de la última clase porque es divertido disfrazarse y actuar. Pamela
La representación de emociones. Magdalena M.
El teatro porque actuábamos y hacíamos ejercicios entretenidos que te pueden ayudar. Jacinta
- Trabajo en grupo**
Cuando teníamos que traducir en grupo porque nos podíamos ayudar. Josefa

3. ¿Las lenguas que has conocido, ahora te parecen fáciles o difíciles?



¿Por qué ?

Francés

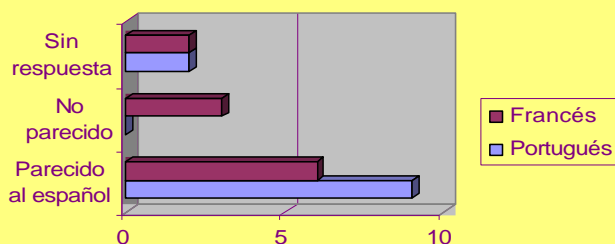
- Ahora me parece más difícil de lo que creí. Sofía.
- Considero que el francés es más difícil. Magdalena M.
- La pronunciación es muy difícil y escriben letras y cosas que no se pronuncian. Si estoy ensayando un texto, no puedo hablar porque pierdo el acento. Javiera.
- Difícil porque es muy diferente al español. Daniela.
- Un poco difícil. Magdalena F.
- Un poco difícil porque no es tan semejante al español y me complica pronunciar. Josefa.

- No me parece difícil porque ya tengo como la técnica para entenderla. Jacinta
- Fácil porque ya había aprendido francés antes. Pamela.
- Me acuerdo mucho más de lo que aprendí de niña. Laura.

Portugués

- Lo conozco más y se parece más al español. Laura-Jacinta-Daniela
- Tienes palabras en español y se puede traducir más rápido. Josefa.
- Fácil porque mi mamá me había enseñado un poco. Pamela
- ... porque he viajado mucho a Brasil. Javiera
- Muy fácil
- El portugués me gustó mucho. Magdalena M.
- Es más fácil que el francés. Sofía.

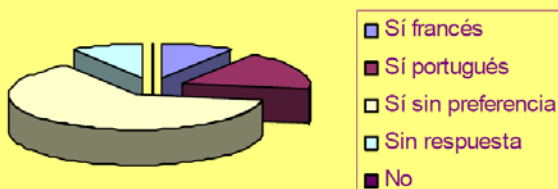
4. Piensas que estas lenguas se parecen al español?



¿Por qué ?

- Misma raíz, vienen del latín y suenan parecido. Magdalena F. Sofía. Laura
- Tienen ciertas semejanzas en especial el portugués, hay muchas palabras parecidas. Javiera- Jacinta.
- Un poco por como se escriben y a veces por como se pronuncian. Josefa.
- Hay más similitudes en portugués-español, pero en el francés hay un par de similitudes. Magdalena M.
- El portugués sí, tienen muchas palabras en común, pero el francés tiene muy pocas en común. Daniela.
- El francés no porque tiene letras que no se pronuncian y palabras muy diferentes. El portugués sí porque las palabras se parecen más. Pamela

5. ¿Te gustaría hacer un taller más largo para aprender más de estas lenguas?



¿Por qué ?

- Sí quisiera aprender francés e insultar a mis amigos en francés. Es mi reto aprender.
- Sí porque siento que quiero aprender más portugués.
- Sí pero creo que me entusiasmaría más uno solo de portugués. Magdalena M.
- Seguro. Sofía
- Sí para profundizar. Laura.
- Sí porque así aprendería más y tendría más conocimientos. Jacinta
- Sí para saber más y compartir más. Josefa.
- Sí podría aprender mucho. Daniela

Références bibliographiques

- Álvarez, D. & Tost, M. (2006). « “ Itinéraires romans ” : une approche ludique et exploratrice de l’intercompréhension ». In *Synergies Italie*, 2, 2006, (GERFLINT), (p. 69-74).
- Bourdet, J.-F. « Phénomènes de résistance et avenir de la formation ». In Lieutaud S., (coord.) « Des formations en FLE. Le français dans le monde », *Recherches et applications*. Tunis : Hachette, août- septembre 1992 (p. 121-125).
- Brodin, É. « Innovation en éducation et innovation dans l’enseignement des langues : quels invariants ? ». https://www.researchgate.net/publication/228597113_Innovation_en_education_et_innovation_dans_1%27enseignement_des_langues_quels_invariants
- Collès, L. « Didactique de l’interculturel : panorama des méthodologies ». In *Synergies Chili*, numéro spécial / Année 2007, Revue du Groupe d’études et de recherches pour le français langue internationale (GERFLINT), (p. 65-77).
- Cuq, J.-P. (2003) (dir). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Asdifle : Clé international.
- D.G.L.F.L.F (Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France). « L’intercompréhension entre langues apparentées ». Références 2006.
- Ginestier, J. « Une ballade entre plusieurs mondes : réels, virtuels, modélisés, maquetés... ». In *Revue Skolê Acte du 9^e colloque francophone de robotique pédagogique*, Vol. 14 (2008).
- Hawkins, E. « Foreign languages study and language awareness ». In *Language awareness* 8, 3-4, 1999, (p.124-142).
- Hermeline, L. « Le théâtre au secours de la langue ». In *Le Français dans le monde* n°329, septembre- octobre 2003.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l’éducation du futur*. Paris : Seuil.
- Union Latine, Promotion et enseignement des langues, Itinéraires romans, http://unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itineraires_romans/es
- Viveret, P. Entretien avec Patrick Viveret et Philippe Meirieu. Ecolosphère, <https://www.dailymotion.com/video/xez1gt>
- Zarate, G., Lévy, D. et Kramsch, C. (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des archives contemporaines.



Intercompréhension entre langues apparentées et expression théâtrale : outils au service d’une pédagogie de la concentration et d’un apprendre à apprendre ensemble de Dr. Marie-Noëlle Antoine est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d’Utilisation Commerciale - Pas de Modification 3.0 non transposé.

Le conte africain à la croisée des médiations interculturelles et plurilinguistiques : étude réalisée auprès des élèves de cinquième au Cameroun

Léonie TOUA

LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble 3

Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles

leonietoua@yahoo.fr

RÉSUMÉ

En considérant le conte de source orale au Cameroun comme un espace social composite caractérisé par la pluralité, le présent article se propose d'examiner par des activités métalinguistiques les différents niveaux de médiation et d'Intercompréhension orale. Partant du constat que l'élève donne aux langues un véritable statut communicatif dans la société, nous nous demanderons dans quelle mesure le conte de source orale permet d'acquérir des compétences orales en langues beti-fang. À partir d'une analyse qualitative des données enregistrées dans une expérimentation en présentiel auprès des élèves de cinquième (Cameroun) en 2013, nous dégagerons quelques aspects pédagogiques du conte oral, support qui réduit les distances entre le français et les langues fang-beti. L'article examine la performance orale des apprenants, lieu d'apprentissage inhérent à la situation. Enfin, à partir d'une approche didactique qui intègre les concepts de code mixing et de répertoire, nous montrerons comment le conte permet à l'apprenant de développer la dimension d'« inter ».

RESUMEN

El cuento africano en la encrucijada de las mediaciones interculturales : estudio realizado cerca de los alumnos de quinto en Camerún

Considerando que el cuento oral en Camerún es un espacio social compuesto caracterizado por la pluralidad, este artículo propone examinar, por actividades metalingüísticas, los diferentes niveles de mediación y de intercomprensión oral. ¿ En cuál medida este soporte permite desarrollar competencias orales en lenguas beti-fang ? Consideramos que el alumno da a las lenguas un estatuto verdadero y comunicativo en la sociedad. A partir de un análisis cualitativo de los datos registrados en una experimentación en presencial cerca de los alumnos de quinto (Camerún) en 2013, desempeñaremos algunos aspectos pedagógicos del cuento oral, el soporte que reduce las distancias entre francés y las lenguas beti-fang. El artículo examina la realización oral de los alumnos, el lugar de aprendizaje por la misma situación. Por fin, a partir de un enfoque didáctico que integra los conceptos de code mixing y de repertorio, mostraremos cómo el cuento permite a el que se entera de él a desarrollar la dimensión de inter».

MOTS-CLÉS : Médiations, plurilinguisme, identité interculturelle, performance orale, répertoire, conte.

PALABRAS CLAVES Mediaciones, plurilinguismo, identidad intercultural, realización oral, repertorio, cuenta.

1. Introduction

Écouter, raconter une histoire avec des séquences de musique suscite la curiosité, retient l'attention de l'auditoire et développe l'imaginaire quel que soit l'âge. Aujourd'hui, le domaine du conte affiche « une vitalité foisonnante » particulièrement en Afrique (Decourt, 2012 ; Calame-Griaule, 2001), ce qui explique son retour dans le milieu scolaire et la découverte de sa richesse dans la pédagogie de l'acquisition/apprentissage des langues et cultures. Cet article se propose d'analyser comment aujourd'hui les langues beti-fang peuvent être enseignées à partir de ce support dans le

cycle d'observation des classes de cinquième en contexte camerounais. Nous nous efforcerons de montrer comment et dans quelle(s) mesure(s) le conte camerounais peut permettre aux élèves d'acquérir des compétences en compréhension orale dans des langues proches et contribuer ainsi à la construction d'une identité plurielle ? Cette problématique nous permet d'énoncer l'hypothèse selon laquelle les activités langagières construites autour du conte de source orale permettront à l'apprenant de développer leur capacité de transfert des connaissances et des stratégies de médiation de la dimension d'« inter », Intercompréhension, inter-langage. Tout en nous appuyant sur les différents niveaux de médiation tels que présentés par Coste (2009), nous présenterons dans un premier temps le contexte et l'ancrage théorique d'un scénario pédagogique visant à susciter des activités orales tant pour le plurilinguisme au niveau individuel et sociétal que pour une éducation langagière des citoyens. Une fois ce cadre général posé, il sera alors possible de présenter les choix didactiques du scénario et d'analyser les productions d'élèves.

2. Contexte et ancrage théorique de la recherche

Le conte de source orale au Cameroun est une pratique langagière (Boutet, 1997 ; 2002) présente dans l'environnement de l'élève. Ce constat conduit à aller à la découverte des caractéristiques du contexte environnemental de l'élève.

2.1. Contexte

2.1.1. Ancrage théorique de l'étude

La médiation provoquée par le conte de source orale au Cameroun est à la fois humaine et langagière. Humaine, parce qu'incarnée par le savoir-faire et le savoir-être du conteur ; et langagière dans la mesure où le conte constitue un « champ privilégié des manifestations langagières » (Calame-Griaule, 2001 : 19). En tant que « lieu de créativité individuelle » (Baumgardt, 2008 : 52) et patrimoine culturel qui permet à l'élève « d'exprimer ses sentiments face au monde et d'apprendre à travers la situation même » (Dolz et Schneuwly, 2009 : 18), cette pratique langagière se distingue de la vision normative de la langue. Elle autorise les erreurs de la langue tout en favorisant l'éveil au profit de la communication et du rapprochement des peuples. On peut dès lors penser que le conte représente un espace de médiation qui « réduit les distances » (Coste, 2009) entre le français et les langues beti-fang.

2.1.2. L'environnement des apprenants

L'environnement des élèves est un milieu multilingue et plurilingue (famille, école, société). Il se compose d'espaces sociaux composites caractérisés par la pluralité de langues, de cultures, d'instances de socialisation et d'identités (Zarate, 1990 ; Beacco, 2005 ; Coste et Simon, 2009). Celui-ci est d'une part le reflet de son parcours colonial, et d'autre part d'un brassage des populations qui font la richesse de sa diversité.

2.1.3. Caractéristiques du beti-fang

Les langues beti-fang sont présentes au Gabon, en Guinée Equatoriale et au Cameroun (régions du centre) et comprennent entre autres l'ewondo, l'éton, le manguissa et le bulu. Elles sont considérées comme des langues à « ton », qui changent de signification selon le ton avec lequel elles sont prononcées, comme par exemple des mots « nodk », le manguier, « ndòk », la

gourmandise, « ndkõ », l'obstination. L'Intercompréhension entre langues beti-fang, langues proches, langues voisines, regroupe plusieurs variantes des langues d'une même aire géographique. La variation tonale permet de tracer les frontières linguistiques et de dessiner certains traits typiques [Aparibi- kokgo] en manguissa et éton ou [afaribikotgo] en ewondo et bulu. Cette variation est importante en ce sens qu'elle favorise l'échange des formes variées d'une même réalité.

2.2. Méthodologie

Cet article a pour objectifs, entre autres, d'examiner et de rendre compte par des activités métalinguistiques basées sur l'Intercompréhension orale entre langues fang-beti, des différents niveaux de médiation que suscite le conte en tant que passeur des valeurs culturelles de l'oralité. Dans l'optique de produire un scénario pédagogique susceptible d'agir sur les pratiques sociales, le choix de la recherche-développement et de la recherche-action se présente comme une approche méthodologique adaptée à notre étude (Narcy-Combes, 2005 : 7).

2.2.1. *Impact de la recherche-développement et de la recherche-action dans le scénario pédagogique*

Le choix de la recherche-développement et de la recherche-action comme méthodologie pour sous-tendre la conception et l'expérimentation du scénario pédagogique permet d'allier questionnement de recherche scientifique et stratégies de formation (Montagne-Macaire, 2007 : 94). L'aspect recherche-développement tient au fait que je propose et accompagne la mise en essai d'un scénario pédagogique (Guichon, 2007 ; Borg et Gall, 1989), tandis que l'aspect recherche-action est lié à mon double statut de chercheuse et d'intervenante. Ces deux approches méthodologiques nous aident à établir « un trait d'union entre la recherche et l'action » (Dubost, 1984 : 15 ; Rézeau, 2001 : 7). Dans cette perspective, la réalisation du scénario représente un projet individuel et collectif pour les collégiens et apparaît comme une nécessité pour leur permettre de mobiliser leurs savoir-faire au service d'une compétence orale dans un conte.

L'intérêt de la recherche-action et de la recherche-développement pour cette étude est qu'elles autorisent des modifications à partir de la confrontation à la réalité du terrain et de la conception du matériau pédagogique en plusieurs étapes. Celles-ci constituent avant tout « une façon de nous situer face à la réalité sociale et éducative » (Cambra, 2003 : 15) des élèves. Nous allons développer ces différentes étapes en partant de la didactisation du conte choisi jusqu'à l'expérimentation. Proposer une approche du conte oral camerounais dans une activité orientée vers l'apprentissage des langues, c'est permettre à l'apprenant et à l'enseignant de faire usage de supports pédagogiques qui favorisent le développement des compétences par l'accomplissement de diverses tâches (Vincent Louis, 2009 : 85). Cette séquence pédagogique autour du conte de source orale constitue un exercice que nous concevons comme un atelier, c'est-à-dire comme « un travail en commun sur des problèmes soulevés par la production des textes oraux dans une situation de communication bien définie » (Dolz et Schneuwly, 2009 : 99). L'image des ateliers traduit un travail de collaboration dont l'objectif est de « transformer le mode de parler des élèves dans le sens d'une plus grande conscience de leur propre comportement langagier et ce, à tous les niveaux » (Dolz *et al.* 2001 : 12). Pour construire le scénario pédagogique, nous l'avons décomposé en plusieurs étapes.

2.2.2. *Protocole de recueil des données*

La mise en place du scénario pédagogique nécessite d'une part d'établir des rapports d'échange avec les institutionnels et d'autre part de nouer des interactions avec les élèves. Ce travail de terrain,

a été mené auprès de trois établissements situés dans la région du centre où le beti-fang est dominant et le français est la principale langue parlée. Il a fallu aussi présenter le dispositif aux enseignants et aux directeurs d'études pour obtenir leur soutien, dans un souci de valorisation de ce que nous proposons dans la continuité de la recherche en didactique de l'oral à partir des contes. Cette étape était nécessaire pour nous assurer de la collaboration des enseignants de français dans la mise en œuvre de l'ensemble du dispositif et pour prévoir l'espace propice au travail avec les élèves. Une fois ces préalables mis en place, nous avons présenté le scénario aux groupes d'élèves volontaires. La mise en œuvre du scénario pédagogique a été organisée par étapes en liens avec les objectifs fixés (Raynal et Rieunier, 2010 : 291).

Étape 0 : prise de conscience des langues de son environnement par l'arbre linguistique

Avant d'entrer dans l'action proprement dite de contage, les élèves sont invités à repérer les langues de leur répertoire et de leur environnement, c'est-à-dire les langues parlées à la maison et à l'école, par eux-mêmes, par leurs frères et sœurs, leurs pères, mères, oncles, tantes, grands-parents. Ce premier exercice vise à mettre en évidence le répertoire plurilingue de l'apprenant tout en générant des interactions à plusieurs niveaux : entre élèves de la classe, entre enseignant et élèves, entre les élèves et leurs réseaux de parenté et de voisinage.

Étape 1 : constitution des groupes et présentation du dispositif aux élèves

Avant la présentation générale du scénario devant conduire à l'enregistrement des contes des élèves, nous avons demandé aux élèves de constituer deux groupes : un premier groupe qui écouterait le conte audio enregistré, et un second groupe qui réaliserait l'« arbre linguistique¹⁰¹ ». Le premier groupe avait ensuite pour consigne de raconter le conte entendu à leurs camarades du second groupe. Cette dynamique a été appliquée dans les trois établissements où le scénario a été proposé. Toutefois, pour cet article, nous choisissons de présenter et de ne parler que de celui d'Efok. Tous les élèves volontaires des trois établissements (Collège Jean-Tabi, Jean XXIII et du Lycée de Mabandjoc), rappelons-le, l'ont accompli, chacun selon ses capacités, sans aide, ni support écrit.

Étape 2 : consigne et première écoute du conte (10 minutes)

Lors de cette première étape, les élèves écoutent simplement le conte, s'approprient son contenu et se familiarisent avec le style du conteur. La consigne était la suivante :

Vous allez dans un premier temps, écouter le conte mis en bouche par l'auteur, conteur et musicien camerounais d'origine qui vit en France.

Étape 3 : deuxième écoute du conte et questions de compréhension (30 minutes)

Lors d'une deuxième écoute, les élèves peuvent poser des questions qui vont faciliter l'accès à la structure du conte, aux actions des personnages. L'objectif ici est de préparer les élèves non pas à reproduire tel quel le conte, mais à le raconter à leur façon. Pour aider les élèves à percevoir tous ces éléments, nous avons posé les questions suivantes :

Quels sont les personnages que tu as repérés dans le conte ? À quel personnage du conte t'identifies-tu ou voudrais-tu ressembler ? Pourquoi ? Est-ce que ce conte t'a procuré des émotions ou des sentiments ? De la joie ? De la peur ? De l'admiration ? D'après vous, quel objectif

¹⁰¹ Données non exploitées dans le cadre de cette recherche mais qui ont permis de recueillir des aspects de l'environnement linguistique des élèves.

poursuivent les deux enfants ?

Étape 4 : production orale des élèves et enregistrement

Pour préparer leur production orale, les élèves disposent de 30 minutes. La consigne est la suivante : « vous irez raconter l’histoire à vos camarades qui sont restés en classe. Vous allez reprendre à votre propre compte ce que vous avez retenu de ce conte en devenant en quelque sorte des « petits conteurs » pour vos camarades ».

Cet exercice de « contage » consiste ainsi à « réaliser un texte oral [qui] concrétise [...] et clarifie le genre abordé et permet aux élèves « de découvrir ce qu’ils savent déjà et [de] prendre conscience des problèmes qu’eux-mêmes ou d’autres rencontrent. » (Dolz *et al.* : 2001). Les élèves apprendront à entrer dans l’art de la transmission orale marquée par la triade « imprégnation-analyse-production avec laquelle tous les auteurs des manuels actuels sur la pédagogie du conte sont maintenant d’accord » (Gillig, 2005 : 53). La visée de la séquence didactique proposée est de créer un espace favorable à une « éclosion » des outils nécessaires pour la communication orale, de susciter la compréhension du conte comme genre par le biais d’une performance orale des élèves dans une approche adaptée aux besoins langagiers du milieu camerounais. Nous allons en venir aux résultats, en procédant à une analyse des récits par établissement scolaire.

2.2.3. Terrain d’enquête: le collège Jean XXIII d’EfoK

Situé au nord de Yaoundé, le collège Jean XXIII d’EfoK est chargé de l’enseignement général de la sixième à la terminale. Fondé en 1955 par les Frères des Écoles Chrétiennes¹⁰², cet établissement scolaire prépare les jeunes aux diplômes d’enseignement général : brevet d’études du premier cycle (BEPC)¹⁰³, probatoire¹⁰⁴, baccalauréat¹⁰⁵. À cause d’un manque de personnel formé, ses programmes scolaires n’envisagent pas encore l’enseignement des langues et cultures camerounaises, bien que cette matière soit au cœur des dispositifs ministériels officiels liés à une réforme éducative. Nous l’avons choisi pour sa facilité d’accès et son ouverture à notre projet d’étude. EfoK, nom bété d’un arbre de la forêt équatoriale et région du département de la Lékoumou, regroupe plusieurs ethnies parmi lesquelles les Bamouns venus de Foumban et les Étons reconnus comme peuple autochtone. EfoK a un pôle scolaire important : trois écoles primaires, un petit séminaire chargé de la formation humaine et spirituelle des jeunes garçons, un Collège d’enseignement technique, un Collège d’enseignement secondaire (CES) et un Collège d’enseignement général.

Caractéristiques des participants à l’étude

Agés entre 10 et 12 ans, ces élèves sont pour la plupart dans une quête d’identité et dans un processus de changement permanent. C’est un âge ouvert et disposé à prendre appui sur un schéma pouvant faciliter l’acquisition. Ce schéma ici est représenté par le conte qui se veut médiateur, entre-deux d’une acquisition formelle (milieu scolaire) et informelle (de par son oralité) des connaissances. Ils sont aussi très participatifs en classe et cherchent à construire leur avenir en répondant à tout ce qu’on peut leur proposer.

¹⁰² « Frères des Écoles Chrétiennes », in *Journal de la famille lassaliennne*, juin 2013. Disponible sur : <http://www.delasalle.qc.ca/client/fortin%20hilaire%20-%20notice.pdf> (consulté le 10/02/2014).

¹⁰³ Le BEPC (Brevet d’Études du Premier Cycle) sanctionne les connaissances acquises au cours des quatre premières années du collège.

¹⁰⁴ Il s’agit d’un diplôme spécifique au Cameroun.

¹⁰⁵ Ce diplôme sanctionne la fin de la septième année d’études secondaires.

Le choix de travailler avec des collégiens répond à la capacité qu'ils ont de s'adapter à de nouvelles expériences. On peut penser que les élèves de cinquième sont plus ouverts à l'éducation langagière par le conte oral et qu'ils sont les mieux à même à transmettre cette expérience à d'autres générations : leurs parents, leurs grands-parents et leur futurs enfants. Le choix de cette tranche d'âge et de ce niveau trouve sa raison d'être dans les objectifs visés par cette étude et leur capacité à vivre la complémentarité, la flexibilité et l'adaptabilité.

Pour l'expérimentation du scénario pédagogique, le choix a été fait de travailler avec des élèves volontaires. Cette posture permet de ne pas s'imposer dans leur emploi du temps, mais de pouvoir s'investir avec eux aux heures creuses : mercredi après-midi et/ou samedi. Les élèves qui ont vécu l'expérimentation sont entrés dans une démarche d'adhésion et d'implication en consacrant leur temps libre à l'expérimentation.

2.3. Présentation et analyse des résultats

2.3.1. Présentation des résultats

Les productions orales recueillies auprès des élèves ont fait l'objet d'une transcription selon les recommandations du Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe (GARS) qui prône l'usage standard de l'orthographe française (Benveniste et Jeanjean, 1987). Elle offre ainsi au lecteur une lisibilité simple et permet de maintenir les traces de l'oralité. Nous nous efforçons donc de rendre compte au mieux de certaines caractéristiques essentielles bien que la transcription soit considérée comme un « processus de réduction des données » (Cambra, 2003 : 102). Les locuteurs sont désignés par la lettre « L » et le changement de leur désignation par un retour à la ligne accompagné d'un chiffre. Par exemple « L1 » pour noter le locuteur 1 et « L2 » pour le deuxième locuteur. « La ponctuation [...] impose un découpage sur lequel il est difficile de revenir » (Benveniste et Jeanjean, 1987 : 139). C'est pourquoi nous retenons d'autres formes de marques graphiques pour indiquer les pauses qui correspondent schématiquement à trois durées relatives : la pause brève marquée par une barre oblique « / » et la pause longue par « \ ». Elle se confond parfois avec le silence qui est ici considéré comme une forme de pause particulièrement longue. Nous renonçons à l'usage des majuscules, des points, ainsi qu'à tout autre signe de ponctuation (points-virgules, points d'interrogation, point d'exclamation, ...).

Symboles	Sens d'utilisation
/	Pause courte (annonce la suite)
\	Pause longue (fin d'une séquence)
MAJUSCULE	Intonations, emphase
::	Allongements
[rires], [bruit]	Commentaires des rires et des bruits
-z-	Liaisons
	Hésitations
Xxx	Syllabe, mot ou énoncé inaudible
[z]	Liaisons

Tableau 1. Symboles de transcription

2.3.2. Analyse du corpus

Nous proposons une analyse du conte oral comme espace de médiation en contexte scolaire à travers les activités générées par le scénario pédagogique.

Enjeux de l'Inter-compréhension

L'Inter-compréhension est comprise ici comme un entre-deux qui permet aux élèves de repérer et de regrouper dans un même ensemble différentes variétés langagières (Atlas linguistique du Cameroun, 1983).



Ainsi, l'inter-dit constituerait pour les deux enfants non un obstacle pour atteindre leurs objectifs, mais une occasion de rencontre avec les aînés considérés comme plus avisés. La fréquence du verbe *dire*, qui se manifeste dans les nuages de mots évoque la nécessité pour les deux enfants de parler entre eux, puis avec les gens du village. Face à la transgression de l'inter-dit, les enfants veulent se faire entendre et faire part de leur incompréhension. Dès lors, les deux enfants et les aînés vont s'asseoir pour dialoguer et comprendre ce qui s'est produit.

La compétence linguistique

L'analyse de la compétence linguistique évalue les marqueurs de structuration des récits d'élèves. C'est une activité langagière qui favorise le développement de la compétence narrative. La transcription fine des contes produits par les élèves permet de relever la construction progressive des différents constituants du discours dans le flux de l'énonciation. Ils articuleront ce qu'ils connaissent avec ce qu'ils ont entendu.

Voici un premier exemple, S10 du collègue Jean xxiii d'Efok :

S10 : comme / tous / allaient / les villageois allaient chercher des mangues dans la nuit / avec une lampe torche \ eux aussi une nuit / décidèrent d'aller chercher des mangues / d'aller chercher des mangues \ une nuit / ils se sont réveillés / partis dans un champ / chercher des mangues \ ils marchaient à un moment /

Comme l'illustre cet extrait du récit de S10, la progression du récit est constituée de *clauses*, c'est-à-dire d'unités linguistiques qui modifient progressivement l'état de l'information donnée par l'énonciateur. La succession des clauses se fait à l'intérieur d'une *période* qui constitue le

programme énonciatif complet et se termine par un abaissement du ton (intonème conclusif). Le tableau ci-dessous, à lire de gauche à droite et de haut en bas, met en relief la construction progressive des syntagmes et permet ainsi de visualiser séquentiellement la structure phrastique déployée dans certaines productions d'élèves.

Sujet	Verbes		Complément du verbe	Compléments de phrase
tous / les villageois	allaient / allaient chercher		des mangues	dans la nuit /
eux aussi	décidèrent d'aller chercher		des mangues /	une nuit /avec une lampe torche \
	d'aller chercher		des mangues\	une nuit /
ils	se sont réveillés / partis	dans un champ /		
	Chercher		des mangues \	

Tableau 2. Exemple de visualisation de la progression textuelle dans un récit d'élève

Dans la production de S10, on constate à travers les empilements syntaxiques que le récit se construit progressivement autour de la structure phrastique S+V+CV+CP. Du point de vue prosodique, l'énoncé a la forme *//// *, c'est-à-dire qu'un certain nombre d'éléments s'enchaînent avec des intonèmes progrédients (/) manifestant la programmation en cours, alors que le dernier se conclut par un intonème conclusif (\) qui signale la fin de l'énoncé programmé. Ce phénomène est particulièrement visible dans le segment « d'aller chercher des mangues », produit une fois avec un intonème progrédient et répété avec un intonème conclusif. Dans d'autres récits, on assiste à un changement brusque de cadre énonciatif marqué par un changement de temps verbal. Tel est le cas par exemple chez S7 :

S7 : un jour / Ossono et sa sœur décid[a] de partir chercher les mangues \ ils sont donc partis /

Sujet	Verbes	Complément de verbe	Compléments de phrase
Ossono et sa sœur	décid[a] de partir chercher	les mangues	un jour /
Ils	sont donc partis /		

Tableau 3. Exemple de changement du cadre énonciatif

Dans cette séquence, S7 programme initialement un énoncé au passé simple, temps typique du récit, mais passe au passé composé « ils sont donc partis ». Ce changement, bien que signifiant une marque de rupture peut aussi traduire une expression de la langue locale, l'éton, puisque S7 est un élève du collège Jean XXIII. En outre, le « décida » laisse penser que l'utilisation de la 3^e personne du singulier traduirait aussi le rôle d'aîné/décideur qu'exerce Ossono sur sa sœur !

3. Conclusion et perspectives didactiques

En définitive, la médiation que crée le conte de source orale au Cameroun permet de briser la glace et d'entrer en relation et en communication. Cette médiation rend possible l'unité dans la différence, modifie les représentations sociales des langues locales dans une dualité proximité-distance. Le scénario proposé autour du conte oral constitue une apparait comme un espace de médiation qui se décline en « inter-dit » et en « inter-génération » donnant lieu à une « interculturalité » où se manifestent et s'expriment des tensions individuelles et collectives ; un « inter-langage » et « Intercompréhension », traduite par une acquisition des formes linguistiques variées. Au demeurant, il semble important de développer « l'art verbal » par une pluralité dynamique qui se construit au fil des expériences et des rencontres de la vie (Billiez, 2011). Encourager des formes hybrides peut aussi faciliter l'activité langagière dans sa version orale et favoriser la médiation (Dabène, 1999). Le scénario pédagogique proposé aux élèves de cinquième vient interroger les moyens didactiques susceptibles d'activer les compétences transversales chez les élèves et les stratégies pouvant contribuer à la construction du répertoire pluriel.

Références bibliographiques

- Baumgardt, U. (2008). *Littératures orales africaines. Perspectives théoriques et méthodologiques*. Paris : Éditions Karthala.
- Beacco, J.-C. (2005). *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.
- Calame-Griaule, G. (2001). *Langage et cultures africaines*. Essais d'ethnolinguistique réunis et présentés par Calame-Griaule, G. Louvain : Imprimerie orientaliste, Paris : Libraire François Maspero.
- Coste, D. et Simon, D.-L. (2009). The Plurilingual Social Actor. Language, Citizenship, Education. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 168-185.
- Coste, D. (2009). Postface. Médiation et altérité. *LIDIL* 39, 163-170.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (2009). *Pour un enseignement de l'oral, Initiation aux genres formels à l'école*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Éditions Didier.
- Zarate, G. (1990). D'une culture à l'autre. Pédagogie des échanges. *Le français dans le monde*, n° 237, 76-78.

Modelling Plurilingual Processing in Intercomprehension

Franz-Joseph MEISSNER

Justus Liebig-Universität, Giessen Didaktik der romanischen Sprachen
franz-joseph.meissner@sprachen.uni-giessen.de

ABSTRACT

Based upon the Giessen Data Corpus of Romance Intercomprehension (DRI)¹⁰⁶, this paper shows the functioning of the so called Plurilingual Hypothetical Grammar. As the PHG is a construct of mental language processing and transferring, it delivers a model shaping different kinds of transfer-activities.

ZUSAMMENFASSUNG

Ein Modell der Mehrsprachenverarbeitung in Interkomprehensionsprozessen

Auf der Grundlage des Giessener Datencorpus zur Romanischen Interkomprehension (DRI) zeigt der Artikel die Wirkungsweise der sog. Mehrsprachen-Hypothesen-Grammatik. Da die MHG Konstrukt mentaler Sprachverarbeitung und von Transferprozessen ist, ergänzt der Artikel die bisher bekannte Transfertypik.

KEYWORDS: Intercomprehension, plurilingual processing, Plurilingual Hypothetical Grammar, update of the traditional typology of lingual transferring, learning competence and language growth.

SCHLÜSSELWORTE: Interkomprehension, mentale Verarbeitung der Mehrsprachigkeit, Mehrsprachen-Hypothesen-Grammatik, Update der traditionellen Transfertypologie, Sprachlernkompetenz und Sprachenwachstum.

1. Introduction

Recent studies on the plurilingual mental lexicon consider intercomprehension as a special case of language processing in which, together with the mother tongue, three, four or even more languages – and their learning and intercultural communication related experiences – can infer and interfere in various ways. Whereas in the heyday of contrastive linguistics and behaviourism most linguistic and didactic studies focussed on interference and negative transfer phenomena, an increasing interest in interlanguage or the learner's language cleared the way to a more detailed and positive understanding of plurilingual mental processing. Thus, the discussion which took place in the wake of Selinker (1972), highlighted the fruitful effects of relevant linguistic pre-knowledge. Of course, this turn followed an interest which had been stressed by authors like Thorndike (1923), Ausubel (1963) or Carton (1966, 1971) whose researches focussed on the impact of transfer, pre-knowledge and inference on language growth. Nevertheless, the discussion remained dominated by a purely linguistic point of view.

Things changed when the results of psychologic and educational research came to the fore. More than any other international publication, the *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (CEFR) documents the tendency. The CEFR picked up the discussion concerning *competence* and *competence formation*, as it had been developed in various fields outside of linguistics. The core of the term *competence* derives from the idea of a cooperation of three categories of resources: (1) knowledge (*savoir*), (2) can do (*savoir faire*) and (3) attitudes

¹⁰⁶ The DRI comprises hundreds of documents collected between 1995 and 2013: protocols concerning aloud thinking, partly in combination with participant observation, learning diaries as well as learners' biographies, videography and interviews. A release is scheduled for the end of 2016.

(*attitudes*). Whereas – alas – the CERL is not quite explicit on competence and competence formation, the *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures* (FRePA) gives a much more detailed description. Starting from the threefold CERL-distinction, the FRePA highlights the role of micro-competences and resources. This concerns the tesserae without which the overall mosaic picture of a special competence cannot be completed. Furthermore, the FRePA competence-model is characterized by interaction of all resources concerned within each of the three dimensions and transgressing them as well. Another feature of the model is that no resource can be defined without being linked to another one. The FRePA illustrates this with reference to the actional (can do) and knowledge resources. To give an example: To be concrete, the competence of reading needs a complement (read what? in what language?) and – on a more fundamental level – familiarity with the alphabet, the language concerned and its elements, last but not least with the topic imbedded in a special culture and tradition too. Differently to linguistic descriptions of competence, the FRePA-model stresses the decisive role of volition, i.e. the motivational and attitudinal resources. This dimension affects issues like self-efficiency, learners' beliefs about languages, language learning, learning in general, sensitiveness to one's own learning behaviour, self-monitoring and control concerning the short as well as the long run of learning, resilience etc. It is worth saying that this dimension is not very strongly represented in our tradition of teaching and learning languages? Things need to be changed for the better.

Of course, intercomprehension related strategies are in the core of education for plurilingualism (Beacco et al. 2010). Their numerous advantages mainly result from the interaction of several activities: on the learner's side, the identification of structures of the target language on the basis of related and relevant linguistic pre-knowledge located in the mentally available 'bridge-languages', delivering the cognitive schemes to disambiguate the 'unknown' structures. Concerning the intercomprehension approach, foreign language education speaks of the lingual *bases of transfer*. Although the term *intercomprehension* must be considered as a neologism, the phenomenon designed is old – and even much older than the today's national languages. (Inter)comprehension already starts when people try to understand lingual structures. This happens many thousand times when they acquire their mother tongue. Special speakers' attitudes – apostrophized as 'motherese' or 'foreigner talk' –, give striking examples of how speakers deliver social support to facilitate decoding and understanding verbal messages. It is clear that every act of comprehension demands disambiguation of lingual structures. This can affect idiolects, sociolects, local, regional or national dialects as well as languages and, beyond that, even language families like the Romance, the Germanic or the Slavonic ones.

Obviously, disambiguation of lingual structures, or what is called intelligent guessing, is not possible without the mental lexicon's comparing the incoming lingual information with mentally already available lexical, morphological and semantic schemes. Empirical studies give much evidence that comparing such schemes in various languages fosters not only monitoring as far as linguistic structures are concerned. Such comparisons also render more sensitive to one's own activities affecting language processing and acquisition. Already in the 1970s, Rumelhart & Norman (1978) proposed a model that explains the activities of the plurilingual mental lexicon: They distinguished between three cognitive operations: *accretion*, *structuring* and *tuning*. *Accretion* is related to incoming cognitive structures that interact with already available schemes, *structuring* denotes the adjustment of the new schemes in the systematicity of already existing mental entities and patterns. *Structuring* demands operations of creation, reorganisation, erasure and abstraction. The term *tuning* refers to the adaptation of cognitive schemes to the demands of special tasks. With regard to the effects of intercomprehension, it must be remembered that each tuning process and its different reiterative runs to disambiguate lingual congruities and adequacies stabilise routines which support language learning in general and which can be considered as components of language learning competence.

2. An empirically founded model of intercomprehensive language processing

Numerous empirical studies analysing intercomprehension of ‘unknown’ Romance or Germanic languages confirm that intercomprehension processing comprises at least four steps which can take place sequentially or in parallel (Morkötter 2016, Bär 2009). All steps concern the construction of what is called “plurilingual hypothetical grammar” (PHG).

1. Identification of target language patterns on the basis of inferred schemes known from mentally available languages (l. of transfer/bridge-l.) and preceding learning experiences (pro-active transferring). The step triggers the construction of the shape of the target language’s lexicon, morphology, significations, grammatical categorisations and functions. The proceeding is more or less explicit or implicit, detailed and holistic.
2. Plausibility control concerning forms and contents decoded from the target language. Congruities of forms as well as adequacies of significations and functions are detected. Even if the proceeding is spontaneous and implicit, strategies of far reaching transfer organization can regularly be observed, displaying processes of tuning and structuring.
3. Plausibility control related to the schemes decoded from the target language in regard to the activated language(s) of transfer (retro-active transferring). Especially structuring and the completion of a plurilingual intersystem are concerned. The intersystem registers interlingual correspondence rules (between the languages involved) as well as irregularities.
4. Monitoring focussing sustainability. This step affects the aforementioned meta-cognitive activities referring to self-sensitivity, learning awareness, efficiency, etc., and last but not least volitional control. Plausibility control (3) and monitoring (4) are decisive for the quality of plurilingual processing, language awareness and learning languages, i.e. the efficiency of intercomprehensive processing.

Processing between languages which is at the beginning of the intersystem’s construction, often goes far beyond concrete operations initiated by a given text. To deliver an example, we go to the German-Swedish contrast and to dictionary consulting (cf. Meißner 2015): At a glance, looking up a term like *rättssal* (German *Gerichtssaal*) gives *rätt* (Recht), *rättsstat* (Rechtsstaat), *rättskipning* (Rechtsprechung), whereas German *Rechtsanwalt* leads to *advokat* (*Advokat*) and *sakförare* (*Sachwalter*) which demands further disambiguation. Examples like these visualise that comparing lingual schemes and constructing by this the PHG easily generate new input and auto-intake in addition to that of a given text. Furthermore, the example shows that intercomprehension based strategies create a “multiplicity of effects” (from *rättssal* to *rättsstat*, *rättskipning*, *advokat* and *sakörare*).

The spontaneous PHG which comprises lingual and learning behavioural schemes is not necessarily a result of explicit instructions but of permanent plurilingual processing, of constructing and deconstructing plurilingual patterns and of language processing awareness. It is not wrong to say that the PHG is the learner’s language *in status nascendi*. Its final explicitness gives insight in plurilingual processing and allows monitoring of an individual’s handling of languages.

Educational psychology differs between incidental and intentional learning. The fact that lingual competences are largely independent from the individual’s will (it is impossible to stop listening comprehension) explains why intercomprehension-routines automatically demand activation when a partly or fully comprehensible language – be it foreign or native – is encountered. But this does not necessarily generate sustainability. Therefore, strategies are needed to prevent the erasure of

the positive effects of intercomprehension related processes.

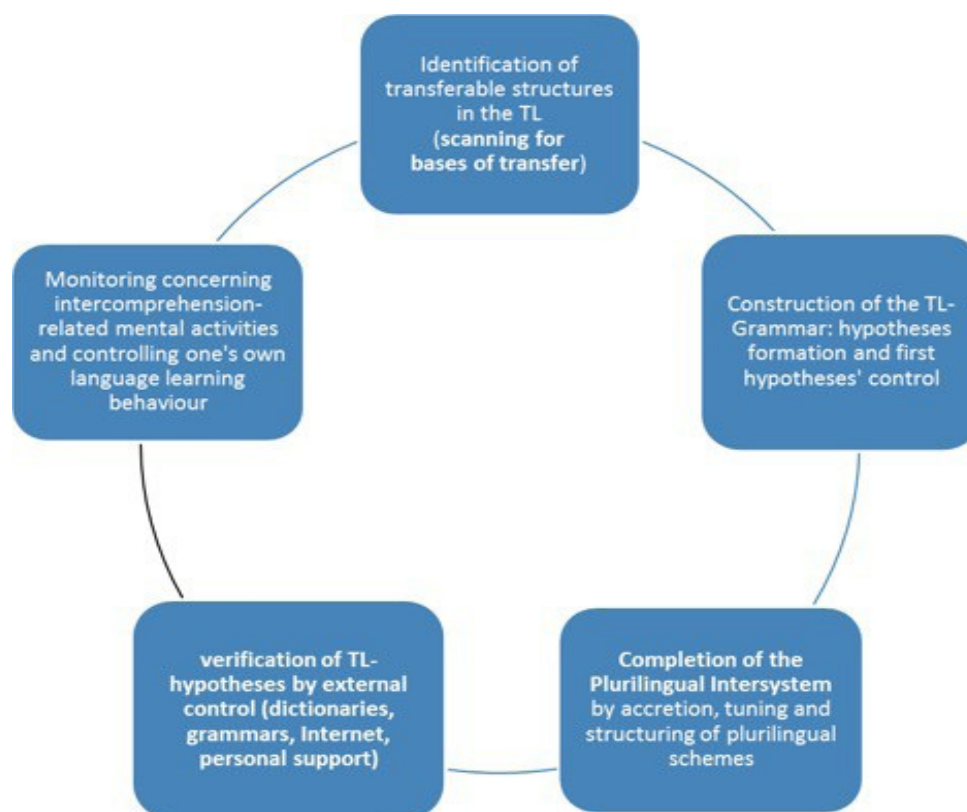


Fig. 1: PHG formation

3. Typology of transfer in the perspective of intercomprehensive language processing

Apart from available lingual resources, competence increase in foreign languages highly depends on knowledge about self-management in relation to learning and transferring. That is why language-growth can be modelled as a quantification of transfer potential. The following model of transferring largely differs from that of Selinker (1972) which distinguishes between language transfer, transfer of training, strategies of language learning, strategies of second language communication, overgeneralization of the target language material. Its intention is not to replace Selinker's distinctions but to upgrade them in relation to plurilingual processing.

- **(nLintraT) Native language intra-lingual transfer:** In his/her native language, the learner discovers numerous transfer-bases. The nLintraT creates an awareness for language bridges, which the mother tongue can provide for foreign language growth. This transfer area should especially be activated in the first years of language tuition
- **(BLintraT) Bridge language intra-lingual transfer:** A polyglot individual does not only construct trans-lingual operations on the basis of the mother tongue. Operative knowledge in further languages often delivers more and less opaque transfer bases. Even within the bridge or transfer-language, intra-lingual awareness creating procedures

should be activated which prepare trans-lingual transferring.

- **(TLintraT) Target language intra-lingual transfer:** As a result of its systematicity the target language itself offers numerous transfer-bases exploitable for the increase of target language competence.
- **(InterLingT) Interlingual transfer:** This type of transfer aims towards the positive and negative correlation of different languages (en/fr *voyage*, it *viaggio*, sp *viaje* ≠ ge *Reise*, sw *resa*, nl *reis*). It refers to adequacy of meaning: *progrès*, *Fortschritt* and to analogy of forms (*donné*, *dato*, *dado*) or, in the negative case, to a lack of interlingual congruity and adequacy.
- **(DidT) Didactical or language learning related transfer:** Although this deals with all kinds of learners' experiences, which go far beyond language related attitudes, it is definitely not independent from experiences with languages, language learning and communication in various languages. DidT virtually comprises all features or resources that compose language learning competence. The fact that intercomprehension-based learning attitudes normally start from encountering and analysing unknown lingual patterns explains why intercomprehension itself must be considered as a powerful language learning awareness raising strategy.

Literature

Ausubel, D. P. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.

Bär, M. (2009). *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen: Narr.

Beacco, J.-C. et al. (2010). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_curricula_EN.asp.

Carton, A. (1971). Inferencing: a process in using and learning language. In P. Pimsleur & T. Quinn (Eds.), *The psychology of second language learning: Papers from the second international congress of applied linguistics. Cambridge 8-12 sept. 1969* (pp. 45-58). Cambridge: Cambridge UP.

CERL (2001) = Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf.

FReEPA (2012) = Candelier, M. et al. (2012). *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*. Graz: ECML/Strasbourg: Council of Europe, <http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/82/Default.aspx>.

Meissner, F.-J. (2014): *En fildelare i Sala döms av tingsrätten att betala 4,3 miljoner kronor...* Sprachtransfer, Lerntransfer, Intakeoptimierung beim ersten Leseversuch in Schwedisch. In Hoffmann, S. & Stork, A. (Eds.): *Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und –didaktik. Frank G. Königs zum 60* (pp. 71-84). Tübingen: Narr.

Morkötter, S. (forthcoming). *Förderung von Sprachlernkompetenz zu Beginn der Sekundarstufe. Untersuchungen zu früher Interkomprehension*. Tübingen: Narr.

Rumelhart, D. E. & Norman, D. A. (1978). Accretion, tuning and restructuring. In J. W. Cotton, & R. L. Klatzky (Eds.), *Semantic Factors in Cognition* (pp. 37-53). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10, 219-231.

Thorndike, E. L. (1923). The influence of first-year Latin upon the ability to read English. *School and Society* 17, (pp. 165-168).

La médiation en Intercompréhension : pédagogie entre locuteurs et entre langues et cultures

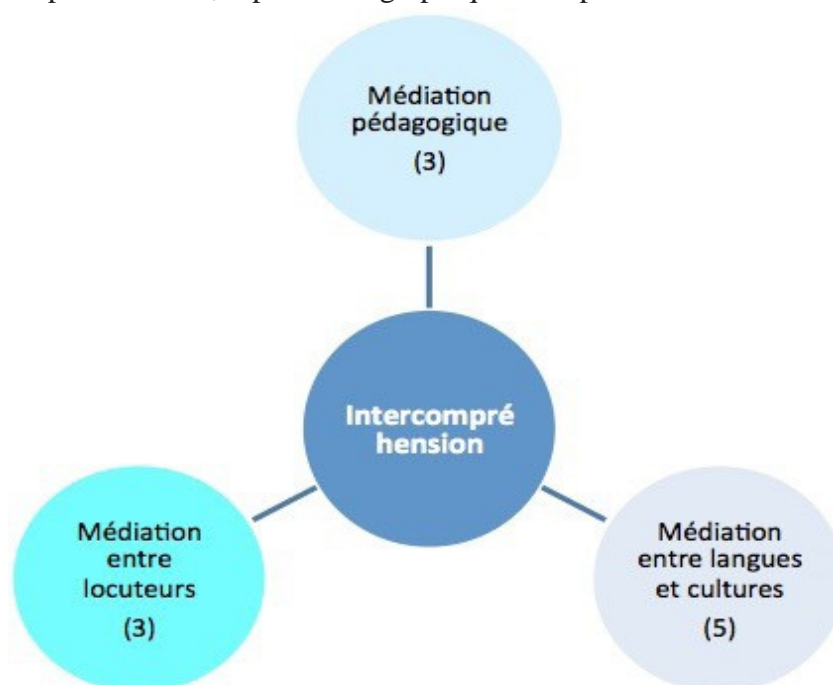
Filomena CAPUCHO

Universidade Católica Portuguesa – CECC

fcapucho@gmail.com

En cherchant à résumer tout ce que j'ai pu écouter et vivre en tant que Grand Témoin de l'axe thématique *médiations*, la polysémie de ce mot me paraît tout de suite avoir déterminé une organisation tripartite des interventions, selon la nature des différents pôles du processus en jeu. En effet, le mot *médiation* présuppose l'existence d'au moins trois éléments : un discours produit, une instance qui facilite le passage de ce discours et un destinataire. Penser l'Intercompréhension comme médiation présuppose ainsi l'identification des discours, des instances intermédiaires et des destinataires des activités discursives, ce qui va de pair avec une analyse des intentions de communication et des finalités de ces activités.

Les 11 interventions que j'ai retenues dans cette section¹⁰⁷ concernent ainsi trois axes différents, mais complémentaires, représentés graphiquement par le schéma ci-dessous :



En ce qui concerne la médiation pédagogique, trois communications se sont centrées sur l'importance éducative de l'IC visant le respect des diversités, l'autonomie des apprenants ou des apprentis-sages, le développement de la curiosité intellectuelle, de la concentration et des stratégies de lecture, et la formation professionnelle des enseignants de langues.

Tout d'abord M. N. Antoine a relevé l'importance de l'IC entre langues apparentées, dans le cadre d'un atelier d'expression théâtrale pour enfants. Lors de cette expérience l'IC s'est révélée un outil essentiel à l'éducation interculturelle, car les activités multilingues ont permis de promouvoir

¹⁰⁷ En effet, la section intégrait 12 communications, mais je n'en commenterai que 11, puisque la perspective présentée par F. Figols dans son travail « L'Intercompréhension en situation exolingue : le cas de la réparation » ne me semble pas correspondre au domaine épistémologique de l'IC. En effet le corpus en analyse concerne une situation exolingue marquée par l'utilisation exclusive d'une langue de communication commune, le français. L'IC, telle que nous l'avons définie au fil des années, est complètement absente du cadre théorique de cette communication.

l'acceptation de l'autre et d'attiser la curiosité des enfants face à l'altérité. La communication « Intercompréhension et Evaluation Formative : quelles médiations développer dans le processus d'enseignement /apprentissage du FLE professionnel ? » de D. Vasiliu a porté sur une expérience d'IC en contexte de la formation universitaire en Economie à Bucharest, où, l'intégration de l'IC dans le cours de français a contribué à contrecarrer l'imposition inévitable d'une seule *lingua franca* et à motiver les étudiants à la diversité linguistique. Finalement, F. Freund a porté un « Regard didactique sur les stratégies cognitives et métacognitives en situation de lecture intercompréhensive », mettant l'accent sur la place de l'entraînement stratégique acquis dans le cadre de l'IC pour le développement des compétences de lecture en n'importe quelle langue.

Les interventions de nos collègues

- V. Piccoli, « Intercomprensione in praesentia : la riformulazione in terza lingua come repair in un incontro fra parlanti di diverse lingue romanze. » ;
- P. Leone, « Processi di intercomunicazione tra parlanti di lingue affini : analisi di sequenze metalinguistiche » ;
- R. Olmedo « “ Concordo com o que vcs disseram ” la genèse d'un produit final par Intercom- préhension et télécollaboration ».

constituent le deuxième axe de médiation, présentant des analyses des stratégies de l'IC en tant qu'instrument de médiation entre des personnes, dans le cadre de ce que l'on appelle aujourd'hui « intercomunicazione », Intercompréhension orale, Intercompréhension in praesentia, interproduction, inter-dit ou interaction plurilingue (en face à face ou en situations hybrides de chat). Dans les discussions qui ont suivi, le besoin d'adoption d'un terme unique pour désigner ces processus a souvent été abordé. En tout cas, il est clair que désormais l'étude de l'IC dans le cadre de la communication interpersonnelle est un des nouveaux objets qui attire l'attention d'un nombre croissant de chercheurs.

Finalement, cinq communications ont envisagé l'IC comme médiation entre langues et cultures :

- Sous une perspective lexicale, plus précisément l'opposition entre formes transparentes et formes opaques, le travail « Un Vocabulaire de base plurilingue des formes opaques » de F.-J. Meissner, a démontré l'importance d'un projet de grande envergure qui est un cours : le Vocabulaire de Base Plurilingue des Formes Opaques (VPFO). Dans la même perspective,
- J. Gridina a réfléchi sur « Les approches plurielles et la psychotypologie des apprenants », à partir de l'évaluation des stratégies compensatoires concernant les problèmes lexicaux ;
- Sous une perspective interlinguistique et didactique, D. Spita nous a parlé sur « Le professeur de langue face aux sirènes du plurilinguisme » concluant sur la valeur humaniste et le défi professionnel que représente l'IC ; la préparation à l'apprentissage d'une langue étrangère, plus précisément le roumain, a permis à V. Manole de répondre à la question « Le roumain est-il un défi pour l'Intercompréhension ? » ;
- Une perspective « sociale », mettant l'accent sur le dialogue des langues et des cultures à visée sociale et politique, a été largement discutée lors de la présentation de A. Erazo Muñoz et C. Chavez Solis, « La Intercomprensión como instrumento de mediación lingüístico y cultural dentro de los procesos de integración regional latinoamericanos ». Il s'agit d'un point de vue qui caractérise surtout des pratiques extra-européennes de l'IC, et qui met l'accent sur le rôle d'une « recherche impliquée » dans la transformation de la société, visant les droits humains et l'évanouissement des inégalités économiques et sociales ;
- L'intérêt indubitable de toutes ces communications, leur richesse et leur variété prouvent encore une fois que l'IC, notion plurielle, s'enrichit au fil des années et se nourrit de la pluralité des perspectives qui composent l'essence-même de notre domaine d'élection.

TROISIÈME PARTIE

L'ÉVALUATION EN INTERCOMPRÉHENSION

Interkomprehension: evaluieren, bewerten, messen

Christina REISSNER

Universität des Saarlandes
c.reissner@mx.uni-saarland.de

ZUSAMMENFASSUNG

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach Möglichkeiten und Zielsetzungen der Evaluation im Rahmen interkomprehensiven Lehrens und Lernens nach. Ist Interkomprehension „messbar“? Welche „Kompetenzen“ spielen eine Rolle? Welche Ansätze eignen sich für die „Bemessung“ des Lernfortschritts, für die „Bewertung“ der Anwendung von Erschließungsstrategien?

RÉSUMÉ

L'Intercompréhension : évaluer, noter, mesurer

La présente contribution vise à discuter le rôle et les possibilités de l'évaluation dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères basé sur l'Intercompréhension, en particulier le processus verbal à haute voix comme instrument d'évaluation.

SCHLÜSSELWORTE: Mehrsprachigkeit, plurale Ansätze, Kompetenzdifferenzierung, Sprach(lern)bewusstheit, Selbstreflektion, Transversale Kompetenzen, Lautdenkprotokoll, RePA.

KEYWORDS: Plurilingualism, pluralistic approaches, language (learning) awareness, self-reflection, general/transversal competences, think aloud protocol, FREPA.

1. Zur Einleitung

Herkömmliche Maßstäbe, wie sie etwa der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (Europarat 2001) zur Verfügung stellt, beziehen sich auf den (Teil-) Bereich der funktional-kommunikativen Kompetenzen und umfassen i.d.R. nicht die sog. *soft skills*, die insbesondere beim sprachenübergreifenden Lehren und Lernen im Vordergrund stehen. Der Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (REPA), im französischen Original *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures (CARAP)* (Candelier et al. 2011), stellt ein Konzept vor, das in Ergänzung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) explizit zur Vermittlung von auf pluralen Ansätzen basierenden Kompetenzen und Ressourcen entwickelt wurde.

Eine explorative Untersuchung anhand von Lautdenkprotokollen zum interkomprehensiven Erschließen zeigt Möglichkeiten für deren Einsatz als mögliches Evaluationsinstrument auf. Dabei wird analysiert, ob und inwieweit die Verwendung von Strategien und anderen Vorgehensweisen aus den Protokollen hervorgeht und daraus Folgerungen für den Lernerfolg gezogen werden können. Die Ergebnisse werden mit einzelnen Deskriptoren des REPA in Zusammenhang gesetzt, um die Aktivierung bzw. Entwicklung der einschlägigen Kompetenzen und Ressourcen zu verdeutlichen.

Bevor die exemplarische Analyse von Lautdenkprotokollen dargestellt wird, die im Rahmen eines universitären Interkomprehensionstrainings erstellt wurden, werden zunächst grundlegende Aspekte der Evaluation im Rahmen interkomprehensiv basierter Lehr-/Lernszenarien sowie die Vorgehensweise des Lauten Denkens als Erhebungsinstrument diskutiert.

2. Die Frage der Evaluation interkomprehensiv basierter Vorgehensweisen

Allgemein betrachtet bilden Bewertung und Evaluation im schulischen wie universitären Rahmen wesentliche Aspekte, insbesondere für die dauerhafte Implementation der entsprechenden methodischen Ansätze in unterrichtliche Praktiken und Curricula. So betonen auch Lenz und Berthele die zentrale Rolle der Evaluation für den individuellen Lernprozess wie für das Bildungssystem:

«L'évaluation fait partie intégrante de l'apprentissage individuel et du système éducatif. L'identification de méthodes adéquates d'évaluation de la compétence plurilingue et interculturelle est un pas vers l'intégration de cette dernière dans la pratique éducative» (Lenz/Berthele 2010:5).

Dies gilt auch und in besonderem Maße für die Interkomprehension als einem noch immer innovativen Ansatz zum Mehrsprachenlehren und -lernen, der trotz der positiven Erfahrungen der letzten Jahrzehnte nicht nachhaltig im deutschen Bildungssystem verankert ist. Allerdings standen in der Praxis lange Zeit für mehrsprachige und interkulturelle Kompetenzen und die entsprechenden Lehr-/Lernszenarien keine umfassenden Evaluationsinstrumente zur Verfügung.

Coste et al. fordern für Aktivitäten im Rahmen pluraler Ansätze und die daraus resultierenden Kompetenzen eine mehrdimensionale Evaluation:

«Il est évidemment important de maintenir des évaluations à fondement linguistique et pragmatique. Mais il l'est tout autant de distinguer nettement des composantes d'une évaluation multidimensionnelle (prenant en compte les différentes dimensions que permettent de distinguer aussi bien la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle que celle, complémentaire, de compétence partielle.)» (Coste/Moore/Zarate 2009:32, Hervorhebung im Original).

Dieser Argumentation folgend sind plurale Lernaktivitäten aus verschiedenen Perspektiven zu analysieren, die die linguistisch-pragmatische Ebene ebenso umfassen wie diejenigen Dimensionen, die die für plurale Ansätze charakteristischen Bereiche der mehrsprachigen und interkulturellen Kompetenz sowie gegebenenfalls den Erwerb von Teilkompetenzen umfassen. Bezüglich der letztgenannten partiellen Kompetenzen können etwa die Skalen des GER zum Einsatz kommen, um den sprachlichen, kommunikativ-funktionalen Lernerfolg zu bemessen; aber auch die Deskriptoren des REPA können dazu beitragen, die beim interkomprehensiven Arbeiten involvierten Ressourcen sichtbar zu machen, die die Kompetenzbildung im Sinne von Mobilisierungs- oder Handlungskompetenzen initiieren.

Die besondere Komplexität des sprachenübergreifenden Lehrens und Lernens und seiner Evaluation ist darin begründet, dass es dabei um Kompetenzbereiche geht, die über mehrere Sprachen hinweg generiert werden. Zudem stellt der kommunikativ-funktionale Lernerfolg in mehrsprachigkeitsdidaktisch ausgerichteten Lernszenarien nicht das einzige Lernziel dar, sondern ist letztlich nur eines von vielen „Produkten“ des Mehrsprachenlehrens und -lernens. Daneben stehen insbesondere die sog. „weichen“ Kompetenzen („*soft skills*“), wie etwa Sprach- und Sprachlernbewusstheit und Lernerautonomie, im Zentrum des Interesses (vgl. z.B. Bär 2009; Doyé/Meissner 2010; Krumm/Reich 2013). Diese werden als „nicht-messbar“ angesehen (cf. Meissner 2013:6). Der Lernerfolg hinsichtlich der im Interkomprehensionsunterricht vermittelten *rezeptiven Kompetenzen* lässt sich mit Hilfe der GER-Skalen messen und ggf. entsprechend bewerten. Allerdings kann dies nach dem Referenzrahmen nur für jede Sprache separat geschehen. Hierin liegt einer der in der wissenschaftlichen Diskussion häufig geäußerten Kritikpunkte an der Konzeption des GER (cf. Candelier 2012:3 m.w.N.).

In dessen 8. Kapitel wird die mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz zwar dahingehend definiert, dass sie ein psycholinguistisches Konstrukt darstellt, das den Rückgriff auf ein einziges, komplexes und sprachenübergreifendes Repertoire an Ressourcen ermöglicht. Die „Messung“ der partiellen Kompetenzen wird jedoch anhand der Kompetenzniveaus des GER jeweils einzelsprachbezogen vorgenommen, sodass die sprachenübergreifende Perspektive keine Berücksichtigung erfährt. Die Niveaustufen erlauben mithin (nur) die Messung bzw. Bewertung des sprachlich-funktionalen Kompetenzstandes, der sich, wie bereits angedeutet, im Fall des erschließenden Lesens anhand des Erschließungsergebnisses bestimmen lässt.

Der REPA ergänzt die GER-Kategorien um eben die Bereiche, die dieser weitgehend außen vor lässt, und stellt eine umfassende Zusammenstellung der sog. „weichen“ Kompetenzen vor. Der REPA operationalisiert damit die beim Mehrsprachigkeitslernen entwickelten Kompetenzen mit einem umfangreichen Katalog von Deskriptoren¹⁰⁸. Sie beziehen sich auf plurale Ansätze zu den Bereichen *Sprachenbewusstheit*, *interkulturelles Lernen*, *Interkomprehension* und *integrative Sprachendidaktik*; dabei kommt insbesondere der *Sprachlernkompetenz* eine zentrale Rolle zu. Auch die deutschen Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Engl./Frz.; KMK 2012) betonen den eigenen Bildungswert von Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz, da das damit verbundene breite Repertoire von Strategien und Techniken des reflexiven Sprachenlernens die selbständige und reflektierte Nutzung der sprachlichen Kompetenzen und individuellen Mehrsprachigkeit ermöglichen (KMK 2012:25).

Mit dem REPA liegt ein Analyseraster vor, das bei der Erstellung von Aufgaben im Sinne der Bildungsstandards und als wichtiges Instrument zur Qualitätsentwicklung dienen soll, insbesondere für die Planung und Analyse von Unterricht (vgl. Candelier et al. 2011:19; Meissner 2013:3). Mit seiner Hilfe lässt sich mithin beurteilen, ob eine Aufgabe zur Entwicklung der pluralen Kompetenzen eines Individuums beitragen kann. Wie im Folgenden exemplarisch dargelegt wird, kann der Referenzrahmen aber darüber hinaus auch dazu dienen, festzustellen, inwieweit die Ergebnisse des interkomprehensiven Arbeitens die angestrebten Zielsetzungen reflektieren und zur Evaluation der Lernprozesse beitragen können.

An dieser Stelle sei auf die bei Caddéo und Jamet (2013:82ff) zusammengetragene Übersicht zu den für die Interkomprehension einschlägigen REPA-Deskriptoren hingewiesen. Die Autorinnen beschränken sich dabei auf die Deskriptoren im Bereich der *Fertigkeiten (savoir-faire/ skills)*. Unstreitig handelt es sich bei den genannten Bereichen um Kernbereiche des interkomprehensiven Arbeitens; dennoch stellt sich die Frage, warum einige der Ressourcen, die der REPA dazu aufführt, außen vor gelassen werden. Ohne darauf vorliegend im Detail eingehen zu können, erscheint

Die Beschränkung auf die genannten Ressourcen erscheint insbesondere aufgrund der einschlägigen Erfahrungen in der Praxis nicht recht nachvollziehbar.¹⁰⁹ So bleibt etwa der Bereich S-3: „*Sprachliche oder kulturelle Phänomene verschiedener Sprachen oder Kulturen vergleichen können (oder die sprachliche oder kulturelle Nähe und Distanz wahrnehmen können)*“ mit seinen Subdeskriptoren von den Autorinnen ungenannt, obgleich für den Aufbau dieser Ressourcen nach der REPA-Logik „der Einsatz pluraler Ansätze notwendig“ ist (vgl. Candelier et al. 2011:21). Gerade diese Ressource mit ihren Subdeskriptoren ist jedoch unverzichtbar für die Konstruktion der komplexen Kompetenzen, die bei interkomprehensiven Vorgehensweisen realisiert werden.¹¹⁰ Insbesondere bleiben bei Caddéo und Jamet die deklarativen (*savoir/ knowledge*) und

¹⁰⁸ Unter Operationalisierung wird die Beschreibung abstrakter Lernziele mithilfe konkreter Verhaltensweisen verstanden, die am Ende eines Lernprozesses beherrscht werden sollen (Duden: „Operationalisierung“).

¹⁰⁹ Dieser Aspekt kann aus Platzgründen vorliegend nicht weiter diskutiert werden.

¹¹⁰ Vgl. etwa die Ausführungen zum *savoir-être*, die „den attitudinalen Hintergrund, der das Handeln in der Interaktion ... ermöglicht und erst das prozedurale und deklarative Wissen mobilisiert“ (Candelier et al. 2011:100).

persönlichkeitsbezogenen Ressourcen (*savoir-être/ attitudes*) ungenannt. Generell gilt für die Logik des REPA, dass der Kompetenzaufbau „immer mehrere, oft viele betroffene Wissens-elemente“ aktiviert (Meissner 2013:12).

Eine Schlüsselfunktion kommt beim Mehrsprachenlernen auch der *Sprachlernkompetenz* zu, die sich über alle drei Bereiche der REPA-Deskriptoren erstreckt und in Anlehnung an Martinez/Schröder-Sura (2011) als *transversale Kompetenz* bezeichnet wird. Nach den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz unterstützt die Sprachlernkompetenz (neben der Sprachbewusstheit) die Ausbildung der anderen Kompetenzen (KMK 2012:12), und ihr kommt ein eigener Bildungswert zu (ibid.:25). Sie beinhaltet neben der Verfügbarkeit sprachbezogener Lernmethoden und daraus abgeleiteter Strategien die „Beobachtung und Evaluation der eigenen Sprachlernmotivation, -prozesse und -ergebnisse sowie [...] (die) Bereitschaft und Fähigkeit, begründete Konsequenzen daraus zu ziehen“ (ibid.). Damit kommt der Selbstreflexion und -evaluation eine zentrale Rolle insbesondere beim Spracherwerb zu.

Im Rahmen interkomprehensiver Lernaktivitäten bedarf es ganz im Sinne der Forderung von Coste et al. (s.o.) nach mehrdimensionalen Evaluationswegen mithin einer pluralen und sprachenübergreifenden Perspektive, um die zugrunde liegenden Vorgehensweisen und erzielten Ergebnisse angemessen zu reflektieren, die Lernprozesse zu analysieren und daraus Konsequenzen für das weitere Lernen zu ziehen. Im Folgenden wird das *Laute Denken* als Instrument diskutiert, das als Grundlage für die Einschätzung bzw. Nachvollziehbarkeit der Aktivierung verschiedener Ressourcen im Rahmen der interkomprehensiven Erschließungsarbeit dienen kann.

3. Das Lautdenkprotokoll als Evaluationsinstrument

Zu Recht wird schon seit Langem kritisiert, dass „Selbstbeobachtung und Nachdenken in sprachen- und d.h. kontext- und fachübergreifenden Zusammenhängen“ im Sprachunterricht fehlen und dieser Sachverhalt als „Vergeudung von Ressourcen“ bezeichnet werden kann (Kallenbach 1998:56). Im Sprachunterricht sollte generell dazu angeregt werden, „über die fremde Sprache und ihre Gesetzmäßigkeiten nachzudenken, sie zu beobachten und daraus Erkenntnisse über grammatische Formen, über Stil und Rechtschreibung oder über die Aussprache zu gewinnen“ (Bimmel/Rampillon 2000, 48).

Die genannten Aspekte des (fremd-) sprachlichen Unterrichts sind auch im Rahmen interkomprehensiv basierter Lerneraktivitäten von großer Bedeutung. Um jedoch die dem erschließenden Leseverstehen zugrunde liegenden Prozesse, etwa des Nachdenkens, Beobachtens und Vergleichens, nachvollziehen zu können, stehen in der Praxis nicht allzu viele Instrumente zur Verfügung.

3.1. Lautdenkprotokoll und REPA-Deskriptoren

Die Vorgehensweise beim erschließenden Lesen ist ein komplexer Vorgang, der von vielfältigen Faktoren und Variablen beeinflusst wird und sich in der Regel in mehreren Schritten vollzieht. Die Interaktionen führen ähnlich wie bei übersetzerischer Tätigkeit dazu, dass der Erschließungsprozess nicht flüssig und in einem Zug verläuft, sondern vergleichsweise langsam, mit Rückkopplungen, Verknüpfungen und *monitoring*- Prozessen auf verschiedenen Sprachverarbeitungsebenen. Nicht zuletzt daher verspricht „[...] das laute Denken viele verlässliche Daten über die ablaufenden mentalen Prozesse“ (Lörcher 2004:295).

Auch wenn es sich dabei nicht um ein formelles Messinstrument handelt, wie es ein Test im engeren Sinne darstellt, vermag das Verfassen eines LDP zu einer summativen Evaluation am Ende eines Lernabschnitts zu fungieren. Zugleich stellen LDP ein Dokumentationsverfahren dar, das vergleichbar mit (Lern-) Portfolios insbesondere Rückmeldungen zu Lernprozess, Lernfortschritt und Lernerfolg gibt und so die Funktion einer Lernaufgabe übernehmen kann. Letztlich kann dem LDP auch die Funktion einer Testaufgabe zur Überprüfung der (mehr-) sprachlichen Kompetenzen zukommen, die der Diagnose des Leistungsstandes dienen und die Basis für eine Rückmeldung an die Lernenden bilden kann. Dabei können Informationen über die bei den einzelnen Lernenden erzielten Resultate gewonnen werden, die zudem anhand von zuvor festgelegten Lernzielen analysiert werden können. Das Verfassen eines LDP kann indes ebenso als Lernaufgabe aufgefasst werden bzw. fungieren, die eine adressatenorientierte Aktivität vorsieht, bei deren Durchführung die Lernenden den Nutzen für den eigenen Lernfortschritt erkennen und einschätzen können. Auf der Basis dieser Erkenntnisse können das eigene Lernverhalten reflektiert und daraus Erkenntnisse für das weitere Lernen gezogen werden.

Die Deskriptoren des REPA operationalisieren gerade in den Bereichen zahlreiche Kriterien, die den Abschnitt *C-3 Prozedurales Wissen* (Candelier et al. 2011: 57ff; Meissner 2013: 50ff) in besonderem Maße prägen.¹¹¹ Um diese für das plurale Lernen charakteristischen kompetenzbildenden Elemente zu visualisieren und (zumindest in Teilen) nachvollziehbar zu machen, bietet sich das Verfahren des „Lauten Denkens“ an; es gilt als ein Introspektionsverfahren, das schon zu Beginn des 20. Jh. von Bühler angewandt wurde, um mentale Vorgänge der Informationsverarbeitung zu verbalisieren und sie auf diese Weise analysieren zu können. Mit der kognitiven Wende erlebte die *Arbeit mit verbalen Daten* in den 1970er Jahren eine Renaissance (vgl. ausf. dazu Kubiak 2009:19f). Das Laute Denken stellt ein Instrument dar, das im Sinne eines kompetenzorientierten (Sprachen-) Unterrichts die Wahrnehmung und Reflektion des eigenen Lernprozesses wie des Kompetenzzuwachses ermöglicht.

3.2. Das Laute Denken als Erhebungsinstrument

Die im Folgenden angewandte Vorgehensweise des „Lauten Denkens“ kann als periaktional (vgl. Funke/Sperling 2006:674) bezeichnet werden, d.h., die Daten werden handlungs-begleitend synchron gesammelt und sind rund um die Denk- und Problemlösungsprozesse des jeweiligen Lernerindividuums zu verorten. Ihr Ziel ist zunächst die Identifikation der gewählten Vorgehensweisen und genutzten Ressourcen. Vorliegend geht es weniger um die eigentliche Problemlösung oder die Art der Verbalisierung, wie sie häufig Gegenstand der Lautdenkanalysen sind; vielmehr soll über die Verbalisierung die Wege des Zugriffs, das „wie?“ der Vorgehensweise sichtbar gemacht werden. So können etwa die in den Deskriptoren beschriebenen Ressourcen identifiziert werden, über die die Probanden jeweils Elemente in der unbekanntem Zielsprache erkennen, aber ebenso Vorgehensweisen und Strategien zutage gebracht werden, deren Benutzung sich die Lernenden oftmals bis zu ihrer Protokollierung nicht bewusst sind.

Kritik an der Vorgehensweise des „Lauten Denkens“ wird insbesondere dahingehend geübt, dass die dem Arbeitsprozess zugrundeliegenden Prozesse dabei nur unvollständig abgebildet werden und daher die Abbildung nicht valide sei: zum einen könnten nur die „bewussten“ Gedanken verschriftlicht werden, während andererseits die unbewussten und nonverbalen Inhalte nicht verbalisiert bzw. abgebildet werden (vgl. Meissner 1997:29). Zum anderen verlaufen die mentalen Abläufe bei der Textbearbeitung so schnell, dass es de facto unmöglich sei, alle Inhalte und Informationen über die Verbalisierung abzubilden. Kritisiert wird auch, dass LDP „subjektiv kontaminiert“ seien, einerseits durch die Einstellungen der auswertenden Person gegenüber dem Untersu-

¹¹¹ Im Einzelnen beschreiben die Deskriptoren C-3 I-II: Beobachten können/ analysieren können; identifizieren können/ erkennen können; vergleichen können.

chungsgegenstand, und andererseits durch den Protokollierenden selbst, der beim Verfassen des Protokolls durch sein Bewusstsein geleitet werde: „Von „objektiven“ Daten kann also keine Rede sein“ (Hönig 1992:10). Vielmehr würden sich im LDP „vor allem wohlgeordnete Gedanken und (manchmal a posteriori geschaffene) Kausalitäten“ niederschlagen (ibid.).¹¹² Inwieweit die kognitiven Abläufe durch die Protokollierung des Erschließungsprozesses beeinflusst werden, ist letztlich nicht abschließend feststellbar, ebensowenig, inwieweit bei Analyse und Interpretation der Daten Beobachtereffekte auftreten.

Trotz der potentiellen Schwächen der Erhebungsmethode kann mit Flower/ Ackermann festgestellt werden, dass das Laute Denken ein Fenster zum Leseprozess eröffnet: „the advantage of the think-aloud-activity is that it provides a window on the reading process“ (dies. 1994:225). Die Protokolle geben einen aufschlussreichen Einblick in die Verarbeitungsprozesse beim interkomprehensiv basierten erschließenden Lesen, auch wenn diese dadurch weder vollumfänglich und erschöpfend dargestellt werden können, noch die Objektivität der beteiligten Akteure gewährleistet ist.

Im folgenden Abschnitt wird dargelegt, inwieweit die im Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen operationalisierten Kompetenzen und Ressourcen in den Lautdenkprotokollen sichtbar werden.

4. Die Untersuchung

Die folgenden Ausführungen basieren auf der Analyse von 12 Lautdenkprotokollen, die 2013 im Rahmen einer Seminarveranstaltung zur Interkomprehension in der Gruppe der romanischen Sprachen an der Universität des Saarlandes erstellt wurden.

4.1. Probandengruppe und Aufgabenstellung

Die Teilnehmer waren ausnahmslos Lehramtsstudierende des Französischen und/ oder Spanischen für die Sekundarstufe 2. Sie waren zwischen 19 und 26 Jahren alt und verfügten alle neben Deutschkenntnissen über Kenntnisse im Englischen und Französischen sowie mindestens einer weiteren Sprache. Sie hatten ca. 25 Stunden Interkomprehensionsunterricht, bevor sie die Aufgabe erhielten, die Protokolle zu erstellen.

Die Aufgabenstellung umfasste neben einer Sprachlernbiographie das Verfassen von Lautdenkprotokollen bei der interkomprehensiven Erschließung eines rumänischen, eines portugiesischen und eines ladinischen Textes, die von Absolventen des universitären Seminars zur Interkomprehension zu erstellen waren.¹¹³ Abschließend sollten die Probanden ihre LDP zusammenfassend reflektieren.

Die Studierenden hatten die Aufgabe, bei der Textbearbeitung möglichst alles laut auszusprechen, was ihnen durch den Kopf ging. Diese spontanen Äußerungen sollten mit einem Audio-Aufnahmegerät festgehalten und nach Maßgabe eines Leitfadens transkribiert werden. Die so erstellten Protokolle sind Gegenstand der vorliegenden Untersuchung.

Der Schwierigkeitsgrad der zu bearbeitenden, nicht-lehrintentionalen Texte wurde so gewählt, dass der Textinhalt in denotativer Sprache verfasst ist und daher Kernaussagen vergleichsweise leicht identifizierbar sind. Zudem wird so die Überprüfung des Textverständnisses vereinfacht (das allerdings vorliegend nicht im Fokus steht). Die Texte wurden so ausgewählt, dass keine allzu hohen Anforderungen an das Weltwissen der Lernenden gestellt werden, um den Inhalt der Texte erschließen zu können. Damit sollte ermöglicht werden, dass Unterschiede hinsichtlich des individuell verfügbaren und

¹¹² Insbesondere zur Analyse des (professionellen) Übersetzungsprozesses wurde in den letzten Dekaden häufig auf LDP zurückgegriffen; eine diesbezügliche Auflistung findet sich bei Kubiak 2009:29ff.

¹¹³ Aus Platzgründen werden vorliegend nur Beispiele aus der Bearbeitung des portugiesischen Texts diskutiert (siehe Anhang).

hochgradig heterogenen Weltwissens möglichst gering gehalten werden, um allzu große Differenzen hinsichtlich des Erschließungserfolges aufgrund unterschiedlichen Sachwissens zu vermeiden. Zugleich sollte so die Nutzung der übrigen sprachund strategiebezogenen Transferresourcen der Lernenden angeregt werden. Das behandelte Thema „Religion“ und die in den Texten zusammengefassten vorrangig statistischen Angaben sollten den Studierenden nicht gänzlich unbekannt sein, besonders detailreiches Sachwissen war für die Erschließung der Texte ausdrücklich nicht erforderlich.¹¹⁴

4.2. Lernziele

Eines der Lernziele der hier beschriebenen Aufgabenstellung bestand in der kommunikativ-funktional ausgerichteten, sinngemäßen bzw. annäherungsweise Erschließung der drei Texte (vgl. Reissner 2007:74), die allen Probanden *grosso modo* gelungen ist, auf die hier jedoch nicht weiter eingegangen werden soll.¹¹⁵ Vorliegend liegt der Fokus mithin nicht auf der Darstellung der inhaltlichen Kompetenzen, sondern auf der Beobachtung der *soft skills*, die Gegenstand des REPA sind und sich spezifisch auf das Arbeiten mit pluralen Ansätzen, hier der Interkomprehension, beziehen.

Die im Folgenden genannten Kompetenzbereiche und die dabei herangezogenen Ressourcen lassen sich unter die beiden sog. *Globalkompetenzen* subsumieren, d.h. unter diejenigen Kompetenzen, „die während der Reflektions- und Handlungsprozesse deklaratives (*savoir*), persönlichkeitsbezogenes (*savoir-être*) und prozedurales Wissen (*savoir-faire*) aktivieren, das gültig ist für alle Sprachen und Kulturen und das die Beziehungen zwischen Sprachen und Kulturen betrifft.“ (Candelier et al. 2011:25). Auch Sprachlernkompetenzen, Transferstrategien und die Fähigkeiten des Analysierens, Vergleichens und (Wieder-) Erkennens sind von besonderer Relevanz. Zudem können diverse weitere einschlägige Ressourcen und Kompetenzen des REPA aus allen drei Dimensionen der *Fertigkeiten*, des *Wissens* und der *Haltungen und Einstellungen* ausgemacht werden, wie sie auch dem GER zu- grunde liegen.

Die folgende Abbildung umfasst die REPA-Deskriptoren derjenigen Ressourcen, die im Rahmen der konkret gestellten Aufgabe entwickelt werden konnten. Sie betreffen die Bereiche *Einstellungen und Haltungen*, *Wissen* und *Fertigkeiten* (vgl. Candelier et al 2011).

Einstellungen und Haltungen	Wissen	Fertigkeiten
A 1.1	K 4	S 1.1
A 2.1	K 4.1	S 1.3
A 2.2	K 4.2	S 1.4
A 2.3	K 4.3	S 2.2.2
A 2.4	K 6.1	S 2.3
A 3.2.1	K 6.3	S 2.4
A 4.2	K 6.4	S 3.1
A 4.3	K 6.6	S 3.3
A 4.8	K 6.7.1	S 3.4
A 5.3.3	K 6.8.1	S 3.7
A 5.3.3.1	K 6.8.2	S 3.8
A 7.5.1	K 6.9.3	S 5
A 9.1	K 6.9.4	S 5.1
A 9.2.1	K 7.2	S 5.2
A 14.3	K 7.3	S 5.3
A 15.1		S 5.4
A 17.1		S 5.5
A 18.2		S 7.3.2
A 19.2		S 7.4
		S 7.5
		S 7.7

¹¹⁴ Allerdings zeigen die LDP, dass sich nicht alle Studierenden als mit der Thematik vertraut bezeichnen, worauf sie vereinzelt auch Schwierigkeiten beim Textverständnis zurückführen.

¹¹⁵ Ebenso bleibt eine Analyse bzw. Bezugnahme auf die Sprachlernbiographien hier außen vor, die ebenfalls interessante Schlussfolgerungen bez. der Vorgehensweisen und Bearbeitungswege erlauben, hier aber nicht diskutiert werden können.





Aus Platzgründen kann hier nicht umfassend dargelegt werden, inwieweit alle in der Synopse genannten Deskriptoren anhand der LDP identifiziert werden können.

Dies ist zum einen auf die hohe Komplexität der verschiedenen Kompetenzen zurück-zuführen, die sich aus jeweils unterschiedlichen Ressourcen, in vielfältigen Kombinationen und mit unterschiedlich ausgeprägten Überlappungen aufbauen. Zudem konfigurieren sich die Kompetenzen nicht nur „in konkreten und einander ähnelnden Situationen neu und aufgabenbezogen jeweils anders“ (Meissner 2013:9), sondern sie werden auch von jedem einzelnen Lerner hochgradig individuell komponiert, wie nicht zuletzt die Lautdenkprotokolle eindrucksvoll belegen.

4.3. Auswertung

In den folgenden Ausführungen werden anhand der LDP-Auszüge zu einem ausgewählten Textabschnitt des portugiesischen Textes exemplarisch folgende Kompetenzen und Ressourcen aufgezeigt (die in den pluralen Ansätzen mit den anderen unter den Globalkompetenzen zusammengefassten Kompetenzen zusammenwirken):

K 4. Kompetenz, dem sprachlich und/oder kulturell Unvertrauten einen Sinn zu geben (vgl. Candelier a.a.O.:25) und die damit in unmittelbaren Zusammenhang stehenden Deskriptoren

S5	Die in einer Sprache verfügbaren Kenntnisse und Fertigkeiten für Handlungen des Sprachverstehens oder der Sprachproduktion in einer anderen Sprache nutzen können	
S5.1	Einen Komplex von zwischensprachlichen Hypothesen oder eine Hypothesengrammatik) aufstellen können, die vorhandene oder nicht vorhandene Korrespondenzen betreffen	
S5.2	Transferbasen identifizieren können (d.h. ein sprachliches Element, das einen interlingualen (zwischen den Sprachen) oder intralingualen (innerhalb einer Sprache) Transfer ermöglicht)	
S5.2.1	Die Transferbasen der Zielsprache mit denjenigen der mental aktivierten Sprachen (d.h. deren Elemente dem Sprachverwendenden bei der Bearbeitung einer Aufgabe bewusst werden) vergleichen können	

(Candelier et al 2011:63)

Nach den Angaben der Autoren markiert das vollständige Schlüsselsymbol, dass für die Entwicklung der Deskriptoren S5 bis S5.2 der Einsatz pluraler Ansätze „notwendig“ ist, d.h., dass man sie „**wahrscheinlich nicht** ohne plurale Einsätze **erreichen kann**“ (a.a.O.: 21; Hervorhebung im Original).

Im Folgenden werden einige Beispiele für eine an diesen Deskriptoren des REPA orientierte Analyse der LDP gezeigt. Dabei könnten in beinahe jedem Fall weitere Deskriptoren nicht nur aus dem Bereich der *Fertigkeiten*, sondern auch bezüglich der *Einstellungen und Haltungen* sowie des *Wissens* in den protokollierten Vorgehensweisen verortet werden. Für alle in den Lernzielen in Kap. 4.2 aufgeführten Deskriptoren lassen sich in den LDP Beispiele finden, allerdings nicht alle Deskriptoren bei jeweils allen Probanden.

Der Textauszug, auf den sich die Ausführungen der Probanden beziehen, ist folgender:

Atualmente o teísmo está perdendo a prevalência na Europa em favor do ateísmo e a religião vem perdendo campo para o secularismo. Países euro-peus tem experimentado um declínio acentuado na porcentagem de pessoas que frequentam a igreja, bem como no número de pessoas que professam crença num deus. (vgl. Anhang).

Anhand der Protokollierung der Bearbeitung dieses portugiesischen Textabschnitts wird über alle LDP hinweg beispielhaft deutlich, wie die genannten ausgewählten Deskriptoren S5, S5.1 und S5.2 greifen (und weitere Ressourcen interagieren):

« Das “o” (m) und das “a”(f) ... müssen dann Artikel sein /hm/ das kenn ich sonst nur aus dem Griechischen *das “o” als maskulinen Artikel... statt “lo oder el udn”la”steht dann da “o” und “a”.. und “do” ist dann verschmolzen aus “de+o” denk ich mal* » (LDP 1:5).

« “o” erinnert mich an die selbe Vokabel aus dem ersten, dem rumänischen Text, welche dort als ein Artikel eingesetzt wurde, “na Europa” kann nur “en Europa” entsprechen und “do ateísmo” (aufgespalten in “de o”, also de+ Ar- tikel » (LDP 2:6).

«um – wohl Akkusativartikel, zusammengeschnitten, im Kontext erschlossen» (LDP 3: 6).

« Die Struktur “em favor do” erinnert mich an ,a favor de´ (sp. ,zugunsten von´), sodass ich darauf schloss, dass “em” und “do” Präpositionen sind. » (LDP4: 9).

«“Vem perdendo” ist ein Futurform. Wie im Französischen ,il va perdre´oder im Spanischen , va perder´. » (LDP5:8).

«van perdendo, hmm die Endung endo is bestimmt wie Spanisch Gerundi- o»(LDP6:8).

«”vem”... da sieht man wieder Gerundio,, aber ohne “está”, wie wir es im vorigen Satz hatten... das könnte von ver, sehen, kommen... “perdendo campo”, wie im Englischen “loosing grounds”» (LDP 7:10).

«experimentado um declínio acentuado”, also da das alles mit “o” endet, [...], denke ich, dass diese Wortgruppe zusammengehört, also ... “declínio” vielleicht einen Anstieg, also “decline” ausem Englischen. » (LDP8:5).

«Auf Grund des Erscheinens von vielerlei Artikel mit Verschmelzungen mit Präpositionen wie beispielsweise o, do, na, a, ao wusste ich augenblicklich, dass es sich um die portugiesische Sprache handelt. »(LDP9:18).

«**perdendo** [it. *perdendo*; fr. (*en*) *perdant*] (Ger. des Verbs *perder*?) (está per- dendo Ve rlaufsform, [it. *sta perdendo*; kat. *està perdent*]» (LDP 10:7).

«also hier bin ich mir jetzt wirklich sicher, dass es sich bei dem o um den be- stimmten männlichen Artikel el, also auf das spanische el bezogen, handelt.» (LDP 11:9).

«mh experimentado die Endung äh spricht fürn dieses äh Partizip also **expe- rimentiert**» (LDP 12: 8).




Die Vorgehensweisen der teilnehmenden Studierenden sind trotz der identischen Vorgaben hochgradig unterschiedlich. Einige steigen unmittelbar in die Erschließungsarbeit ein, während andere zunächst den gesamten Text lesen. Nicht alle verbalisieren tatsächlich detailliert, wie sie vorgehen; von einzelnen werden Probanden beinahe ausschließlich lexikalische Assoziationen protokolliert, während andere ganze Wortgruppen oder Satzteile ohne weiteren „Umweg“ unmittelbar im Deutschen wiedergeben.¹¹⁶ In einigen Fällen werden auch gezielt die Kategorien der Sieben Siebe für die Erschließung eingesetzt (vgl. Klein/Stegmann 2000) an, die Gegenstand des Kurses waren. Die Vorgehensweise reicht von der konsequenten Wort-für-Wort-Vorgehensweise über Wortgruppen bis hin zur Bearbeitung ganzer Sätze, wobei das sich metalinguistische Niveau der Zugriffsweise hochgradig heterogen gestaltet. Die jeweils unterschiedliche explikative Reichweite der Hypothesen und Erklärungsmuster belegt nicht zuletzt das individuelle, autonome Vorgehen der Probanden.

Trotz ihrer potentiellen Subjektivität und Unvollständigkeit liefern Lautdenk-Protokolle wertvolle Informationen; zu einem erlauben sie eine Analyse des Lernerfolges, indem sie die Umsetzung der einschlägigen Deskriptoren und Kompetenzen nachvollziehbar machen. Zugleich geben sie

¹¹⁶ In einem Fall berichtete ein Studierender sogar von Blockaden, die die Protokollierung letztlich vereitelten.

Rückmeldung an die Lernenden, die ihrerseits ihre Protokolle analysieren und kommentieren und dabei aufschlussreiche Schlussfolgerungen ziehen.

Die folgenden Auszüge belegen exemplarisch die Reflektionsfunktion der Vorgehensweise des Lauten Denkens; überdies werden u. a. diese Deskriptoren aktiviert:

S5.3	Interlingualen Transfer von einer bekannten in eine nicht vertraute Sprache durchführen können (z.B. Identifikationstransfer (d.h. Bezug zwischen einem identifizierten Element in der vertrauten Sprache und einem zu identifizierenden Element in einer nicht vertrauten Sprache) oder Produktionstransfer (d.h. Sprachproduktion in einer nicht vertrauten Sprache)) von einer bekannten in eine nicht vertraute Sprache durchführen können	
S7.5	Sich ein System aus Korrespondenzen und Nicht-Korrespondenzen zwischen mehr oder weniger bekannten Sprachen aneignen können	
S7.7	Über den eigenen Lernprozess nachdenken können	

«Dass also nicht nur die wörtliche Ähnlichkeit eine Rolle spielt, sondern auch der Satzbau, fiel mir bei einem Beispiel auf, bei dem Englisch als Brückensprache verwendet wurde, obwohl rein wörtlich auch das Spanische Sinn gemacht hätte: Im 3.Text **“una importante parte an important part einen wichtigen Teil”**. Hier stimmt die Satzstruktur der Metasprache mit der des Englischen überein, warum dieses statt spanisch(das mit una parte importan- te ganz nah am fremdsprachlichen Vokabular liegt) als Brückensprache verwendet worden sein könnte (englisch: Artikel+Adjektiv+Nomen, spanisch: Artikel+Nomen+Adjektiv).» (LDP12:15).

Andere Studierende erstellten zusammenfassend eine Hypothesengrammatik zum Funktionieren der jeweiligen Zielsprache und kommentierten dabei jedes Phänomen, das ihnen aus einer vorgelesenen Sprache bekannt ist, wie die folgenden Auszüge zeigen:

«Im portugiesischen Text geschieht die Bildung von Adv. (*atualmente, frequentemente*) analog zur restlichen, mir bekannten Romania, nämlich durch Anhängen des Suffix *-mente* an das Adj.» und an anderer Stelle: «Außerdem dient das Part. Perf. (*acentuado*) dazu, einen Relativsatz zu verkürzen bzw. es kann adjektivisch gebraucht werden » (LDP 10:15).

«Jedoch war ich bei diesem Text sehr verwirrt von den Verbindungen, zum Beispiel bei „*professam*“, „*acreditam*“ oder „*responderam*“, denn im Lateinischen stellt die Endung „*am*“ die Endung der ersten Person Singular dar, aber in dieser Zielsprache würde eine Singularendung auf keinen Fall Sinn machen. Ich habe es dann in der dritten Person Plural übersetzt, was meiner Meinung nach die sinnvollste Übersetzung war.» (LDP2:11).

Die Ausrichtung an den REPA-Kategorien erlaubt einen aufschlussreichen Blick auf die während der Aufgabenbewältigung ablaufenden mentalen Prozesse und handlungsleitenden Operationen. Insbesondere werden dabei Elemente sichtbar gemacht, die das sprachenübergreifende Arbeiten in besonderem Maße prägen und ohne die Herangehensweise pluraler Ansätze kaum aktiviert werden können bzw. nicht fassbar sind.

5. Ausblick

Auch wenn vorliegend nur angedeutet werden konnte, welches Potential der Erhebungsmethode des Lauten Denkens insbesondere im Kontext sprachenübergreifender Lehr-/ Lernszenarien innewohnt, so zeigen die Erfahrungen damit doch vielversprechende Wege auf, insbesondere den schulischen und universitären Sprachenunterricht nach den REPA-Deskriptoren auszurichten. Mit der Analyse der LDP anhand der Deskriptoren der Ressourcen und Kompetenzen erschließt sich für den Referenzrahmen ein weiterer Anwendungsbereich, der über die Erstellung von Aufgaben und die Qualitätsentwicklung i.S.v. Prozessund Systemaudits hinausgeht, nämlich die Retrospektive auf die individuellen Lerneraktivitäten und deren Reflektion.

Dennoch kann der REPA aufgrund seiner hohen Komplexität in seiner derzeitigen Form nicht als uneingeschränkt praxistaugliches Evaluationsinstrument angesehen werden. Insbesondere für den schulischen Alltag bedürfte es hier eines noch leichter handhabbaren, besser lesbaren und nicht zuletzt mit Blick auf eine mögliche (Selbst-) Evaluation entwickelten Diagnose- und Evaluationsinstrumentes. Nur so können die verschiedenen Dimensionen der mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenzerwerbs miteinander in Bezug gesetzt werden. Nichtsdestotrotz stellt er wertvolle Orientierungspunkte und nicht zuletzt auch wertvolle Anregungen und Materialien für das sprachenübergreifende Arbeiten in der Praxis zur Verfügung, auf das Lehrende bei Konzeption, Durchführung und Analyse des Sprachunterrichts ebenso zurückgreifen können wie die Lernenden, um ihr eigenes Vorgehen zu analysieren.

Zusammenfassend ist die Mehrdimensionalität ein unverzichtbarer Wesenszug der Evaluation des interkomprehensiven Lernens. Sie kann beispielsweise dadurch gewahrt werden, dass verschiedene Evaluationsinstrumente genutzt werden: Zum einen können Lernportfolios die Entwicklung einzelner Ressourcen bei den Lernenden über den Zeitraum des gesamten Lernabschnitts hinweg sichtbar machen. Daneben erlauben entsprechend konzipierte Testaufgaben, die funktionalen sprachlichen Kompetenzen, also etwa des Leseverstehens in der/den Zielsprachen, zu bemessen, ebenso ggf. inhaltliche Kompetenzen einzuschätzen und zu bewerten. Hinsichtlich der Bereiche, die die REPA-Deskriptoren abdecken, erscheint das Lautdenkprotokoll als Evaluationsgrundlage aus den dargelegten Gründen geeignet, um auch diese Dimensionen des Mehrsprachenlernens sichtbar und einer Reflektion zugänglich zu machen. Zudem verdeutlichen die LDP eindrucksvoll die unmittelbaren Verknüpfungen und Schnittmengen zwischen den pluralen Ansätzen und den verschiedenen Dimensionen des Kompetenzerwerbs und der diesen zugrunde liegenden Entwicklung von Ressourcen. Auch wenn sie nicht trennscharf voneinander abzugrenzen sind, bilden sie das sprachliche Repertoire ab, das die umfassende mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz konstituiert, „die das ganze Spektrum der einem Menschen zur Verfügung stehenden Sprachen umfasst“ (Europarat 2001:163).

Literatur

Bär, M. (Hrsg.) (2009). *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen: Narr.

Bernardini, S. (2001). „Think-aloud protocols in translation research“, in *Target* 13:2, s. 241-263. Bimmel, P., Rampillon, U. (2000). *Lernerautonomie und Lernstrategien*. München: Langenscheidt.

Caddéo, S. & Jamet, M.-C. (2013). *L'Intercompréhension. Une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.

Candelier, M. et al. (2011). *REPA. Ein Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen. Kompetenzen und Ressourcen*. Graz, <http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/82/Default.aspx>.

- Candelier, M. (2012). *Le CECR, le Cadre de référence pour les approches plurielles (CARAP), et quelques autres repères sur la diffusion du message plurilingue* », Programme des 3èmes Assises européennes du plurilinguisme. Site de l'Observatoire européen du plurilinguisme.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997; version révisée 2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Duden (2015). *Duden online*, <http://duden.de/woerterbuch>.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren und Beurteilen*. Straßburg, <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm>.
- Flower, L. & Ackermann, J. (1994). *Writers at work. Strategies for communicating in business and professional settings*. Orlando: Wadsworth Publishing.
- Funke, J. & Spering, M. (2006). Methoden der Denk- und Problemlöseforschung. In Funke, J. (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie, Serie 2, Kognition, Band 8: Denken und Problemlösen*. Göttingen: Hogrefe, s. 647-744.
- Heine, L. (2005). Lautes Denken als Forschungsinstrument in der Fremdsprachenforschung. In *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 2005.
- Kallenbach, C. (1998). "Da weiß ich schon, was auf mich zukommt": L3-Spezifika aus Schülersicht. In Hufeisen, B., Lindemann, B., *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg, (s. 47-58).
- Klein, H. G. & Stegmann, T. D. (2000). *EuroComRom - Die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker.
- Knorr, P. & Schramm, K. (2012). Datenerhebung durch Lautes Denken und Lautes Erinnern in der fremdsprachendidaktischen Empirie. In Doff, S. (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen: Grundlagen, Methoden, Anwendung*. Tübingen: Narr, (s. 184–201).
- Krumm, H.-J. & Reich, H. (2013). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Wien: Waxmann.
- Kubiak, P. (2009). *Übersetzer als Problemlöser. Eine qualitative Studie zum Problemlöseverhalten von semiprofessionellen Übersetzern*. Poznan: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kultusministerkonferenz (2012). Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/ Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012), http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf.
- Lenz, P. & Berthele, R. (2010). *Prise en compte des compétences plurilingue et interculturelle dans l'évaluation*. Etude Satellite n° 2 du Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Lörscher, W. (2004). Der Übersetzungsprozess: Probleme der Beschreibung und Erklärung. In Kittel, H. et al. *Übersetzung. Translation. Traduction. Ein internationales Handbuch zur Übersetzungsforschung*. Berlin: De Gruyter, (s. 294-301).
- Martinez, H. & Schröder-Sura, A. (2011). Der Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen: Ein Instrument zur Förderung mehrsprachiger Aneignungskompetenz. In *Die Neueren Sprachen. Sprachdidaktische Synergien - der Mehrwert der Mehrsprachigkeit*. Jahrbuch des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen (2/2011), (s. 66-81).
- Meißner, F.-J. (1997). Philologiestudenten lesen in fremden romanischen Sprachen. Konsequenzen für die Mehrsprachigkeitsdidaktik aus einem empirischen Vergleich. In Ders. (Hrsg.) *Interaktiver Fremdsprachenunterricht. Wege zu authentischer Kommunikation. Festschrift für Ludger Schiffler zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, (s. 25-43).
- Meißner, F.-J. (2013). *Die REPA-Deskriptoren der "Weichen Kompetenzen" - Eine praktische Handreichung für den kompetenzorientierten Unterricht zur Förderung von Sprachlernkompetenz, interkulturellem Lernen und Mehrsprachigkeit*, <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/9372/>.
- Reissner, C. & Polzin-Haumann, C. (2013). Comment sensibiliser les professeurs de langue au plurilinguisme ? Un coup d'œil sur la Sarre. In *Revue PUZZLE: Actes de l'université d'été du CIFEN Liège*, bulletin n° 32, 2013, s. 71-76.
- Reissner, C. (im Druck). La compréhension écrite et la question de l'évaluation du travail intercompréhensif. In Polzin-Haumann, C. & Watrelot, M., *L'évaluation*. Collection «Politiques». Namur: Presses Universitaires.

Anhang

Text 2: Religiosidade

Atualmente o teísmo está perdendo a prevalência na Europa em favor do ateísmo e a religião vem perdendo campo para o secularismo. Países europeus tem experimentado um declínio acentuado na porcentagem de pessoas que frequentam a igreja, bem como no número de pessoas que professam crença num deus. A Eurobarometer Poll 2005 revelou que, na média, 52% dos cidadãos dos estados membros da União Européia dizem acreditar num deus, 27% acreditam que existe algum tipo de espírito ou força vital ao passo que 18% não acreditam em qualquer tipo de espírito, deus ou força vital. 3% não responderam. Segundo um estudo recente (Dogan, Mattei, Religious Beliefs in Europe: Factors of Accelerated Decline), 47% dos franceses declararam-se agnósticos em 2003. Esta situação é frequentemente denominada „Europa Pós-Cristã“. Notou-se um decréscimo na religiosidade na Europa ocidental (especialmente Bélgica, França, Alemanha, Holanda e Suécia), mas há um aumento na Europa oriental, especialmente na Grécia e Romênia (2% em 1 ano). http://pt.wikipedia.org/wiki/Religi%C3%A3o_na_Europa (01.02.15).

Qu'est-ce que l'Intercompréhension ? Représentations des professeurs de langue en formation continue dans le cadre du projet Galapro

Helena ARAÚJO E SÁ¹, Sílvia MELO-PFEIFFER²

¹CIDTFF – Universidade de Aveiro (Portugal)

²Universität Hamburg (Allemagne)

¹helenasa@ua.pt, ²silvia.melo-pfeifer@uni-hamburg.de

RÉSUMÉ

Dans cet article nous interrogeons le potentiel formatif de l'Intercompréhension dans le cadre de la formation continue de professeurs de langues. Dans un premier temps, nous nous pencherons sur l'Intercompréhension en tant que cadre formatif permettant le dépassement de frontières disciplinaires et le franchissement de conceptions trop cloisonnées des langues. Ensuite, nous analyserons un corpus d'interactions asynchrones (forums de discussion) entre professeurs ayant participé à une session de formation Galapro, afin de comprendre : i) le contenu sémantique qu'ils accordent à la notion d'Intercompréhension ; ii) la valeur formative qu'ils y attribuent ; et iii) les motivations pour participer à la formation. Cette analyse nous permettra, par la suite, d'avancer des pistes de réflexion pour encadrer l'Intercompréhension dans des programmes de formation initiale et continue de professeurs de langues.

ZUSAMMENFASSUNG

Was ist Interkomprehension ? Eine Studie zu den Repräsentationen von Fremdsprachenlehrkräften im Rahmen des Projekts Galapro

In diesem Artikel untersuchen wir das Bildungspotential der Interkomprehension im Rahmen der beruflichen Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften. Dafür stellen wir zunächst Interkomprehension als konzeptionellen bildungstheoretischen Rahmen dar, der es gleichermaßen erlaubt, diszipliniäre Grenzen, wie auch ein zu enges Verständnis von Sprachen, zu überwinden. Dann analysieren wir ein Korpus asynchroner Interaktionen (Forendiskussionen) zwischen Lehrkräften, die an einer Weiterbildung im Rahmen Galapro teilgenommen haben, um zu verstehen, i) welchen semantischen Inhalt diese Lehrkräfte dem Begriff Interkomprehension zuweisen, ii) welchen Wert sie der Interkomprehension für ihre Bildung zuweisen und iii) was ihre Motivation ist, an der Weiterbildung teilzunehmen. Wir nutzen das Ergebnis einer Inhaltsanalyse, um abschließend Überlegungen vorzustellen, wie man die Interkomprehension in Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften integrieren kann.

MOTS-CLÉS : Intercompréhension, représentations, formation des professeurs.

STICHWORTEN : Interkomprehension, Repräsentationen, Lehrerausbildung.

1. Introduction

L'actuel mouvement de renouvellement épistémologique en Didactique des Langues (DL) accorde un rôle important aux approches plurielles dans l'enseignement-apprentissage des langues (Beacco, 2013 ; Candelier *et al.*, 2007), notamment au niveau de la recherche et de la formation (Alarcão *et al.*, 2009). Ce mouvement a été poussé par les travaux du Conseil de l'Europe et notamment par deux documents centraux de sa politique linguistique : le Cadre Commun de Référence et le Portfolio pour les langues. Parallèlement, les études en DL concernant les biographies (socio) langagières des sujets et leurs représentations par rapport aux langues, à la diversité linguistique et culturelle et à la compétence plurilingue (par ex., Dreyfus et Prieur, 2011 ; Molinié, 2011 ; Moore et Py, 2008 ; Oliveira et Ançã, 2009 ; Thamin et Simon, 2009) ont donné une plus grande visibilité

au rôle des sujets et de leurs vécus dans les discours des didacticiens (Girardeau et Huvert, 2009), qui prennent maintenant davantage leurs voix en tant qu'objet de recherche à nature émique (Mondada, 2004).

Comme nous l'avons remarqué à une autre occasion, « la DL avance vers une approche globale d'une éducation plurilingue » (Coste, 2004), marquée par : i) la prise en compte de la compétence plurilingue des apprenants et d'autres acteurs sociaux, ainsi que le besoin de développer cette compétence de façon intégrée ; ii) la diversité des biographies langagières, parcours et contextes d'apprentissage (dont l'école n'est que l'un des « mondes possibles ») des sujets ; iii) la valorisation et le transfert des vécus et des connaissances préalables ; et iv) la formation de sujets (plus) réflexifs et conscients des enjeux accordés à l'apprentissage et à la formation dans un contexte de globalisation, de mobilité et de multiplication des échanges » (Araújo e Sá et Melo-Pfeifer, 2010). Ainsi, « il existe un parallélisme évident entre la complexité de la société contemporaine et la complexification de la didactique des langues étrangères » (Causa, 2007 : 7, à partir de Balboni, 2006 ; voir aussi Melo-Pfeifer, 2014a). Dans la même perspective, P. Chardenet parle de l'« expansion de l'objet et du sujet » (2004 : 52) en DL, cette expansion traversant les discours actuels de la discipline, soit au niveau de la recherche, soit au niveau de la formation ou politique, tel que des études de méta-analyse sur la discipline réalisées au Portugal ont permis de le vérifier (Alarcão *et al.*, 2009).

La formation de formateurs acquiert, dans ce contexte, une importance toute particulière, ce qui n'est pas sans rapport avec sa dimension transformatrice et réflexive, participant ainsi au développement de « l'adaptabilité professionnelle » (Causa, 2007 : 7), surtout lorsqu'il s'agit de formation tout au long de la vie. Étant un pont entre le discours de recherche et les discours et les pratiques de salle de classe, en même temps qu'elle contribue à envisager de nouveaux contextes et scénarios d'action professionnelle, la formation de formateurs (soit en formation initiale, soit en formation continue) s'avère indispensable à la (dé/re)construction de représentations par rapport aux théories et aux pratiques d'enseignement-apprentissage (Andrade, 2007 ; Araújo e Sá et Melo-Pfeifer, 2010 ; Cavalli, 2007 ; Pinho, 2008).

Ainsi, la formation de formateurs s'avère un contexte et un outil indispensable de circulation de ce renouvellement épistémologique entre le terrain de la recherche et celui des pratiques et, en même temps, de dialogue entre ces deux terrains au sein d'une société complexifiée, ce dialogue constituant un facteur indéniable d'enrichissement des réflexions et théories didactiques (Araújo e Sá, 2012).

2. Intercompréhension : un cadre pour la formation de professeurs de langues

La DL ancre son discours dans les préoccupations sociales et dans les tensions entre les contextes et acteurs éducatifs (Melo-Pfeifer, 2014a). Ces préoccupations et tensions sont visibles, tout d'abord, dans le cadre de la formation des apprenants et des enseignants, et, plus spécifiquement, dans les discours bipolarisés prônant ou bien la transmission monolingue et monoglossique des langues étrangères ou bien un apprentissage pluriel et diversifié des langues et des cultures en contexte scolaire. Ceci dit, la DL acquiert un penchant de plus en plus nettement politique, sociolinguistique et éthique, légitimé par la complexification des enjeux linguistiques et sociaux, des profils linguistiques et communicatifs des apprenants et des buts assignés à l'enseignement-apprentissage des langues dans les sociétés hyper-complexes (Béacco, 2013 ; Blommaert, 2010). De plus, la DL s'engage actuellement, au niveau de la recherche, dans l'interrogation profonde de ses concepts et de sa validité et pertinence pour accéder aux phénomènes d'enseignement et d'apprentissage des langues dans les sociétés contemporaines (Melo-Pfeifer, 2014b). Pourtant, force est de constater que cette réflexion n'est pas encore faite pour les situations de formation, ce qui met en

péril dialogues déjà très sensibles et fragiles entre didacticiens et enseignants (Araújo e Sá, 2012 ; Araújo e Sá et Melo-Pfeifer, 2010). Ceci est tout particulièrement évident lorsqu'on prend un des concepts-clés de cet actuel renouveau en DL (l'Intercompréhension), comme nous l'avons remarqué dans un texte précédent :

si le concept circule assez aisément dans le discours de la recherche, il est souvent très peu connu sur le terrain des discours et des pratiques scolaires. Ce manque de mobilité observé entre ces deux terrains didactiques – celui de la recherche et celui de l'action professionnelle – nous a poussé à interroger les possibilités de migration du concept vers le domaine de la formation des enseignants, afin qu'il puisse être mis à profit d'une éducation au plurilinguisme. (Araújo e Sá et Melo-Pfeifer, 2009).

D'un point de vue pluriel en DL, inclure et promouvoir les langues dans la formation (initiale et continue) des professeurs implique bâtir un cadre de formation autour du dépassement de deux frontières : celle du cloisonnement disciplinaire et celle de « la vanité d'une didactique pour chaque langue » (Galissou, 1988 : 11). Ces deux frontières, qui constituent de réels défis pour la formation, peuvent être affrontées à travers une mise en perspective du concept d'Intercompréhension (IC), en tant qu'approche plurielle d'une DL et du Plurilinguisme (Candelier *et al.*, 2007).

En effet, l'analyse de ce concept dans les discours de recherche de la DL met en exergue une multiplicité de positions heuristiques et épistémologiques, traduisant l'hétérogénéité des perceptions concernant son balisage disciplinaire et conceptuel, les compétences visées, ou encore l'environnement écologique dans lequel il circule et les concepts avec lesquels il entretient des rapports sémantiques. Ainsi, par exemple, l'IC peut être envisagée comme une stratégie d'interaction visant la co-construction de sens dans des situations de contact plurilingue, où chaque locuteur parle sa/ses langue(s) et comprend celle(s) des autres, dans des situations intra-, inter- et trans-familiales (Degache et Melo, 2008). L'IC est aussi souvent envisagée comme la capacité à accéder au sens, à l'écrit ou à l'oral, de langues étrangères non apprises, par la mobilisation de stratégies de transfert, cette mobilisation étant potentiellement plus agile dans le cadre des langues de la même famille, ce qui conduit de nombreux chercheurs en IC à travailler dans le domaine des langues voisines. Outre la dimension linguistique, l'IC comprend aussi des aspects (inter)culturels et multimodaux, qui doivent être pris en compte dans la co-construction du sens, qu'il s'agisse du cadre de l'intercommunication ou de la compréhension oral ou écrite (Barbeiro, 2009).

Bien que les avantages et atouts des approches intercompréhensives soient à présent reconnus dans plusieurs domaines (cognitif, psychologique, pédagogique, méthodologique, éthique¹¹⁷, ...), nous sommes d'accord avec Castagne et Chartier (2007 : 71) lorsqu'ils écrivent qu'un obstacle majeur freine la dissémination du concept : la formation d'éducateurs. Pour faire face à cet obstacle, nous défendons que toute approche théorique et méthodologique de l'IC en formation de professeurs de langues doit être bâtie autour du dépassement des deux frontières mentionnées ci-dessus : entre disciplines de langues, prônant une approche curriculaire intégrée, et entre conceptions sur les langues, menant à une réflexion plus globale, holistique et compréhensive sur leur fonctionnement et leur enseignement-apprentissage.

Par rapport au premier aspect – le franchissement de frontières disciplinaires – l'IC permet de l'envisager sous une triple perspective : premièrement, du fait que le concept d'IC se situe lui-même au carrefour de la Linguistique, de la Didactique, de la Politique Linguistique, de la Sociolinguistique, de la Psychologie Cognitive, de la Philosophie, ..., intégrant et articulant des savoirs et savoir-faire nécessaires aux pratiques de salle de classe, dans une perspective de formation pro-

¹¹⁷ Voir, en particulier, Araújo e Sá, M. H. (coord.) (2014). *Atouts et possibilités de l'insertion curriculaire de l'intercompréhension. Rapport*. Sl : MIRIADI, <http://fr.slideshare.net/Miriadi/prestation-7-1>. Ce rapport a été élaboré dans le cadre du projet MIRIADI « Mutualisation et innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance », coordonné par Sandra Garbarino de l'Université Lumière Lyon 2.

fessionnelle transdisciplinaire (Le Besnerais, 2009) ; deuxièmement, du fait que la mise en valeur du concept d'IC en classe de langue s'appuie sur l'ouverture vers d'autres langues – tout d'abord les langues de l'école, bien-sûr, mais aussi celles qui intègrent les biographies langagières des sujets et le monde extra-scolaire – en même temps qu'elle stimule le transfert de connaissances et compétences (linguistiques, pragmatiques, stratégiques, méta-, ...) ; et pour finir, car l'IC à l'école implique la capacité d'agir sur le curriculum, à travers le travail collaboratif des professeurs.

Par rapport au deuxième aspect – le dépassement de conceptions trop strictes sur les langues la mise en scène de l'IC dans les contextes éducatifs défie la notion de langue en tant que système clos, mettant en valeur le rapport entre différents systèmes linguistiques. En outre, elle ouvre les portes sur une conception intégrée de l'enseignement-apprentissage des langues, où celles-ci se côtoient et s'entrelacent, afin de bâtir un répertoire plurilingue chez les apprenants et chez les formateurs censés les aider dans cette construction (Capucho *et al.*, 2008 ; Conti et Grin, 2008 ; Degache et Melo, 2008 ; Pinho, 2008 ; Pinho et Andrade, 2009).

Nous synthétisons nos propos avec Pinho et Andrade, qui dégagent 3 dimensions d'une didactique/formation de professeurs par (et pour) l'IC :

la dimension politico-sociale et critique, qui prend le professeur comme acteur social, en lui faisant comprendre et interpréter la complexité sociale, y compris le rôle des langues dans les contextes au niveau local et global ; la dimension d'intervention curriculaire, qui prend le professeur comme quelqu'un qui a prise sur le curriculum et qui est moteur de changement (de soi, des autres, des institutions), dans le sens du développement d'une compétence plurilingue et interculturelle des élèves ; une dimension personnelle, qui renvoie à la personne du professeur et à son expérience, tout en valorisant le parcours unique et singulier de chaque sujet, du point de vue de ses répertoires linguistique et communicatif, stratégique et professionnel. [...] dans un travail fondamental pour la construction de ses images sur les langues et son identité professionnelle. (Pinho et Andrade, 2008 : 56).

Quoi qu'il en soit, il ne faut pas oublier que toute proposition de formation de formateurs pour et par l'IC « devrait se soucier des cultures éducatives, linguistiques et didactiques de l'enseignant et de l'appareil de formation où il intervient » (Véronique, 2007 : 104). Or, l'un des aspects qui agit sur ces cultures, ce sont les représentations des formateurs (Cavalli, 2007 ; Pinho, 2008), soit par rapport aux concepts avec lesquels ils travaillent, soit par rapport à leur identité professionnelle (Andrade, 2007), ces deux objets étant fortement liés. Dans ce sens, un travail formatif avec l'IC devrait passer, dans un premier temps, par un travail sur leurs représentations par rapport au concept, car celles-ci permettraient, en même temps, d'envisager les identités professionnelles qu'ils se construisent, en tant que formateurs à l'IC en classe.

2.1. Représentations de l'Intercompréhension dans la formation de professeurs

L. Dabène identifiait, déjà en 2002, des représentations sociales concernant l'enseignement/apprentissage des langues qui pourraient freiner l'insertion curriculaire de l'IC, ainsi que sa rentabilisation pédagogique :

un certain maximalisme, lié à la permanence du mythe du natif ; l'enfermement de chaque langue sur elle-même ; la permanence de l'idée qu'il existe des tâches langagières plus nobles que d'autres ; et la méfiance face aux analogies entre les langues, phénomène dénoncé généralement comme générateur d'erreurs. (2002, 14).

En effet, quelques études disponibles sur les représentations des professeurs concernant le concept d'IC montrent l'absence de ce concept soit au niveau de leurs discours (Crochot, 2008), soit au niveau de leurs répertoires didactiques et pédagogiques (Araújo e Sá et Melo-Pfeifer, 2010 ; Degache et Garbarino, 2012 ; Pinho, 2008), et, par conséquent, de leurs pratiques en salle de classe.

Ainsi, par exemple, dans l'étude de Crochot auprès d'enseignants allemands, même si ceux-ci acceptent le plurilinguisme en tant qu'objectif pédagogique, ils ne sont pas prêts, ni « à axer le travail en classe sur la mise en place de compétences partielles » (2008 : 29), ni à faire entrer d'autres langues dans le contexte de la classe (espace encore conçu comme monolingue). Dans le même sens, Pinho, dans une recherche auprès d'enseignantes portugaises en formation initiale, conclut que l'IC ne fait pas partie de leur répertoire didactique (2008).

Travaillant dans le cadre de la formation à l'IC, Castagne et Chartier (2007) désignent quelques conceptions des professeurs de langues qui freinent la dissémination de l'IC comme une approche possible en classe de langue : l'attachement à la tradition (acquis lors de la formation initiale et pendant le parcours scolaire) et la survalorisation de l'anglais comme langue de communication internationale et donc, comme alternative possible et plus rentable à l'IC. De plus, l'IC est envisagée par les professeurs comme une approche incomplète, puisque centrée sur la seule compréhension (dans la plupart des projets analysés dans la formation), et imprécise, car acceptant l'approximation et la lacune (*idem* : 72).

En résumé, les différentes études menées dans plusieurs contextes concluent qu'il existe un certain scepticisme des professeurs, associé à l'introduction de nouvelles approches dans l'enseignement-apprentissage des langues, basé sur une conception étanche de l'objet « langue » et sur une attitude normative et prescriptive à l'égard des *curricula* et des contenus scolaires, très influencée par le spectre de l'évaluation.

3. Design méthodologique

3.1. Contexte de recueil des données

3.1.1. La session de formation Galapro

Galapro¹¹⁸ est une plate-forme de formation qui vise la construction et l'évaluation de parcours de formation à l'IC, centrés sur une démarche méthodologique à visée collaborative et co-actionnelle, plurilingue et interculturelle et axés sur cinq principes de formation : diversité, flexibilité, connaissance professionnelle, plurilinguisme et diffusion (voir Araújo e Sá et Chavagne, 2010). Cette formation vise : i) le développement de compétences professionnelles d'éducation linguistique permettant la conception, l'implémentation et évaluation d'activités d'IC, ii) la construction d'une communauté de pratique et d'apprentissage de l'IC, et iii) le développement de compétences transversales d'usage des TICE.

Le travail collaboratif entre les professeurs en formation se fait à travers la pratique simulta-

¹¹⁸ La plate-forme de formation Galapro (Formation de formateurs à l'Intercompréhension en langues romanes) est le résultat d'un projet (LLP) qui s'est déroulé entre 2008 et 2010, coordonné par Maria Helena Araújo e Sá, de l'Universidade de Aveiro (Portugal), à la suite des travaux des équipes Galatea et Galanet. Au-delà de l'institution coordinatrice, ont participé à Galapro 7 autres institutions universitaires : Université Stendhal Grenoble 3 (France), Universitat Autònoma de Barcelona (Espagne), Universidad Complutense de Madrid (Espagne), Università de Cassino (Italie), Université Lumière Lyon 2 (France), Université de Mons-Hainault (Belgique) et l'Université « Al. I. Cuza » (Roumanie). Le site du projet : www.galapro.eu. Le site des sessions de formation : www.galapro.eu/sessions.

née des 6 langues romanes couvertes par le projet (catalan, espagnol, français, italien, portugais et roumain), voire d'autres langues appartenant aux répertoires communicatifs des sujets en formation, et par le moyen d'outils de communication électronique (forum de discussion, clavardage, wiki et e-mail), cette pratique étant à la fois le but de la formation et le moyen à travers lequel elle se déroule (voir Araújo e Sá et Chavagne, 2010, pour plus de détails).

La formation se déroule en 5 phases articulant la co-action et la co-réflexion :

<i>Phases</i>	<i>Description</i>	<i>Description détaillée</i>
Phase préliminaire	Préparation de la session Galapro	Connaissance de l'IC, en tant que discours théorique et en tant que pratique (facultatif) ; Découverte de Galapro (principes, objectifs, instruments, plate-forme, ...) et identification des besoins et problématiques de formation.
1. Nos questions	Constitution de Groupes de Travail (GT)	Discussion concernant les problématiques et les nécessités de formation identifiées dans la phase précédente ; Formation de GT plurilingues, autour des thématiques discutées.
2. S'informer pour former	Définition d'un plan de travail	Définition précise, de la part de chaque GT, de la problématique à aborder et du produit final à réaliser ; Élaboration d'un plan de travail qui prévoit tous les aspects méthodologiques, organisationnels et d'évaluation.
3. En formation	Réalisation du plan de travail	Concrétisation du plan de travail, en vue de la réalisation du produit final.
4. Évaluation et bilan	Évaluation et bilan du fonctionnement et des produits des GT	Validation et publication des produits des différents GT ; Auto, hétéro et co-évaluation des dynamiques de fonctionnement et des produits de chaque GT ; Bilan des activités réalisées.

Tableau 1. Parcours de formation d'une session Galapro

Ce parcours valorise et articule donc : i) l'auto- et l'hétéro-connaissance individuelles et professionnelles; ii) la réflexion à la fois locale et globale sur l'IC et son intégration curriculaire ; iii) les théories, les pratiques et les théories pratiques sur l'IC ; iv) le travail individuel et collaboratif ; v) la co-réflexion et la coaction ; vi) l'auto-, l'hétéro- et la co-évaluation (Araújo e Sá *et al.*, 2009).

3.1.2. Corpus et questions de recherche

En prenant appui sur la notion d'IC présentée dans la section précédente, sur sa rentabilité dans la formation de professeurs et ses retombées pratiques, notre étude prend comme objet d'analyse les représentations des professeurs de langue(s) engagés dans la première session de formation Galapro (www.galapro.eu/sessions), entre le 22 avril et le 23 mai 2009, sur le concept « Intercompréhension ». Le tableau suivant présente la liste des équipes participant à cette première session et le nombre d'inscrits :

<i>Nom de l'équipe (Groupe institutionnel)</i>	<i>Formés</i>	<i>Formateurs</i>
Madrid	14	3
Cassino	9	2
Barcelona	13	1
Lyon	13	2
Grenoble	16	3
Iasi	8	2
Aveiro	17	2
Équipe tout à distance	10	1
Total	100	16

Tableau 2. Les participants à la première session de formation Galapro

Clarifions, pour des besoins de rigueur, que, s'agissant de la première session de formation de Galapro, ce public de formés et formateurs était en quelque sorte un peu particulier, puisque cette session avait aussi un objectif interne au projet (validation du scénario conçu par l'équipe et des outils et fonctionnalités de la plate-forme). Ainsi, les participants dans cette première session étaient des enseignants, des chercheurs et des étudiants avancés en langues et/ou en DL, déjà sensibilisés à l'IC, quelques-uns ayant même expérimenté la médiation didactique en cours ou conçu des outils pédagogiques. Autrement dit, ce public, pour la plupart, s'était déjà interrogé sur la mise en pratique pédagogique de l'IC.

Nous chercherons à cerner les représentations sociales de ces participants concernant le concept-clé de la formation (IC), ainsi que leurs besoins de formation à l'égard de l'intégration de l'IC dans leurs répertoires didactiques, à travers une méthodologie ancrée dans l'analyse du discours. Pour ce faire, nous analyserons tous les messages déposés sur les forums de discussion de la première phase de la session (« Nos questions et dilemmes », voir Tableau 1) où le concept d'IC était envisagé comme « thème de discussion ». Il s'agit, dans cette phase, de « créer des situations de parole et d'échange où les RS [représentations sociales] puissent pleinement émerger dans toute leur richesse et la diversité de leurs arguments » (Cavalli, 2007 : 133).

Afin de rendre compte des dynamiques interactionnelles des forums, nous avons analysé ceux qui comportaient au moins 3 messages (ce qui est une condition nécessaire à la négociation). Le tableau 3 présente des détails du corpus analysé.

<i>Nom du forum</i>	<i>Nombre de participants</i>	<i>Langues des messages</i>	<i>Nombre de messages</i>
Intercompreensão ?! Qu'est-ce que c'est ???	7	ES, IT, PT	15
Intercompréhension dans un domaine spécialisé	3	ES, FR	3
L'Intercomprensione dalla scrittura all'oralità: quali ostacoli ? Quali strategie ?	11	ES, FR, IT, PT	14
Intercompréhension et cours de FLE	11	ES, FR, IT, PT	18
Intercomprensión y multiculturalidad	3	ES, IT	4

La compétence plurilingue et l'Intercompréhension en milieu scolaire	6	ES, FR, PT	14
Intercompreensão e ensino-aprendizagem de línguas	7	FR, PT, RO	7
Total	-	ES, FR, IT, PT, RO	

Tableau 3. Le corpus d'analyse

Quelques commentaires sur ce tableau s'imposent immédiatement, pour justifier notre approche méthodologique et notre centration sur l'étude des représentations sociales : tout d'abord, l'intérêt des participants à débattre sur le concept et sa définition (rendu visible dans le nom des forums), qui nous amène à reconnaître la nature encore méconnue ou floue de l'IC, même auprès des formés « aver- tis » ; ensuite, les différents angles (sociaux, méthodologiques, conceptuels, ...) à travers lesquels ce concept est observé ; et pour finir, la mise en rapport du concept avec plusieurs contextes (et compé- tences-cibles) d'éducation linguistique. Il est également intéressant de remarquer que ces différentes perspectives de discussion ouvrent sur des intentions pragmatiques concernant l'utilisation de l'IC et surtout sur son appropriation comme outil pédagogique. Nous aimerions ici ajouter un mot à ce pro- pos : cette approche plurielle semble être plutôt envisagée en tant qu'atout pour l'enseignement-ap- prentissage de LE spécifiques (le sujet de discussion plus mouvementé étant celui concernant le FLE).

Ceci dit, nous nous proposons d'analyser, à partir de ce corpus et afin de rendre plus explicites ces observations préliminaires : i) le contenu sémantique des représentations sociales sur le concept d'IC ; ii) la valeur formative que les sujets assignent au concept ; iii) le poids des représentations sociales sur leurs motivations à participer à cette session de formation. Ainsi, notre analyse articule une méthodologie socio-constructiviste qui reprend les techniques de l'analyse du discours, à visée descriptive et explicative, avec une méthodologie « objectivante » qui cherche à classer les représentations sociales rencontrées dans des catégories sémantiques.

4. Présentation des résultats

4.1. Le contenu sémantique des représentations sociales sur l'Intercompréhension

La discussion du contenu sémantique de ce concept a été particulièrement développée dans le cadre du thème de discussion « Intercompreensão ?! Qu'est-ce que c'est ???? », où la question de sa définition était directement posée. Dans ce forum de discussion, les sujets se trouvent devant la mul- tiplicité de conceptions que chacun attribue à la notion (déjà mise en avance dans l'amorce, quand on demande « *qu'est-ce que l'IC pour chacun de nous ?* »). La discussion est donc centrée sur les conceptions idiosyncrasiques que chaque participant attribue au concept, celles-ci étant acceptées, voire provoquées, dès le début.

La discussion est perçue comme essentielle par les participants (« *sin un acuerdo sobre la definición de la IC ; cómo seguir adelante !* », MarianaF), qui sont conscients du besoin de bien saisir le concept de la formation avant de s'engager dans des tâches (encore) plus complexes et de l'intégrer dans le répertoire didactique personnel (« *Posicionar-se teoricamente por referência a uma escola de pensamento, a uma linha conceptual, é fundamental para poder perspectivar práticas de intercompreensão* », HS).

Ainsi, les participants s'attachent à dégager les « traits sémantiques basiques » de celui qui est un

concept que chacun apprivoise de façon personnelle et située (par rapport à la profession et aux tâches formatives en cours). Dans ce sens, on reconnaît qu'il s'agit d'un concept dynamique et ample comportant, certes, des « traits sémantique de base » (consensuels), mais aussi d'autres que l'on pourrait ici nommer « accessoires » (reliés aux idiosyncrasies de la perception individuelle). Ainsi, les sujets en formation se sentent toujours obligés de situer leurs discours par rapport à une définition (« *La définition que je considère ici est la suivante : l'Intercompréhension est le résultat positif d'une communication où chacun parle sa langue et comprend les autres* », MaryB), ou bien de donner leur avis sur les conceptions présentées, les acceptant ou les mettant en perspective (« *estoy de acuerdo contigo en que la comprensión no es el fin en si mismo y el proceso es tambien muy importante* », MaDu).

Même si la discussion ne vas pas trop loin dans cette phase de réflexion préliminaire, les sujets considèrent que l'IC est l'une des possibilités de développement de la compétence plurilingue

(« *Mientras que en algunos foros todavía nos limitamos a la Intercomprensión, en otras ya se habla claramente de la competencia plurilingue* », Ammucke) et que les pratiques de l'IC ne doivent pas rester renfermées, ni dans le cadre de la didactique et l'écriture (« *Creo que los que ofrecemos prácti- cas de Intercomprensión en nuestros cursos, debemos hacer un esfuerzo por pasar del escrito al oral, es decir, para mediar en prácticas de oral en clase* », ElenaC), ni dans une famille de langues particu- lières : « *Não se encerra necessariamente na família de línguas, mesmo que esse seja o conetxto mais abordado e difundido* », (HS). En même temps, la conception « de base » qui prône l'IC en tant que pratique communicative, où chaque interlocuteur utilise « sa » langue, est vivement mise en question, les participants reconnaissant le rôle que les autres langues composantes des répertoires plurilingues des sujets sont appelées à jouer dans la co-construction du sens :

- « *falamos de uma prática em que os interlocutores usam cada um a sua língua e nessas línguas se entendem ou admite-se também, nesse conceito, o recurso a outras línguas ?* », (MJSara) ;

- « *Aggiungo che mi è venuto spontaneo risponderti in italiano, mentre sono di lingua madre francese. E questo mi fa interrogarmi sulle regole del gioco : in questo tipo di interazione ab- biamo intera libertà di scelta o siamo invece tenuti di interagire piuttosto in LM ?* », (MaryB).

Dans ce sens, le chemin vers des conceptions inter-, intra- et trans-familiales pour l'IC se trouve ouvert, ce qui semble important pour un travail dans les écoles, où les langues enseignées n'appartiennent pas toutes à la même famille linguistique. Cette définition plus élargie de l'IC, qui ne prend pas la parenté en les langues comme un critère distinctif, pourrait donc, d'un côté, œuvrer à un travail plus articulé entre les professeurs de langues dans les écoles, sans création de ghettos romanophones ou germanophones pour travailler l'IC, et, de l'autre côté, ouvrir la classe de langue aux répertoires plurilingues des apprenants. C'est aussi l'opinion d'une enseignante em formation qui déclare : « *Penso que trabalhar objectivamente a Intercompreensão em sala de aula pode implicar recorrer a um trabalho cooperativo com as nossas colegas de inglês ou francês, estarei enganada?* », (Gguei).

Il est encore très intéressant de remarquer que les interactions se concentrent autour de deux dimensions du concept, introduites par les interventions de deux participants : l'IC comme compétence communicative et l'IC comme méthodologie d'enseignement de langues (AnaG et SofiaM). Les participants s'accordent encore sur le fait que l'IC puise sa définition dans trois sources : la réalité des pratiques quotidiennes (il s'agit donc d'une pratique interpersonnelle), la compétence personnelle et la compétence didactique :

« *¿ Es una práctica (como realidad), una capacidad (que se va adquiriendo), una metodología (para enseñar a "intercomprender" ? Creo que es todo eso a la vez. ?* », (ElenaC).

En ce qui concerne l'IC en tant que pratique quotidienne (notamment en classe de langue), on reconnaît que son succès dépend de la motivation des sujets à co-construire du sens et à résoudre des problèmes communs :

« Pour que le résultat soit positif, il faut, c'est le minimum, que la motivation soit grande. Pour que la motivation soit grande, il faut que l'enjeu soit important, c'est-à-dire que la compréhension ne soit pas une fin en soi, mais par exemple le moyen de résoudre un problème en commun, d'accomplir une tâche en tenant compte des différences, etc. », (MaryB).

Ceci dit, les participants reconnaissent la multi-dimensionnalité du concept d'IC, les multiples sources de son origine et les divers contextes d'utilisation. Du côté pédagogique et didactique, l'intervention de MaryB met en relief le rapport entre IC et tâche en cours de langue étrangère, soulignant la valeur co-actionnelle de l'IC, lorsqu'elle est mobilisée en cours, ainsi que son apport dans le développement de compétences et pas seulement d'habilités langagières.

4.2. La valeur formative de l'Intercompréhension

La valeur formative reconnue à l'IC dans le développement professionnel peut se dégager de deux perspectives : du côté de la réflexion sur le processus d'enseignement et des pratiques de salle de classe et du côté de la réflexion sur le processus d'acquisition par les apprenants, notamment en termes de défis ouverts par l'insertion de l'IC. Ces deux perspectives ne sont pas étanches mais, comme nous le verrons par la suite, interconnectées, construisant un effet de miroir.

Dans le premier cas de figure, la réflexion sur le processus d'enseignement, l'IC est envisagée en tant qu'approche théorique et méthodologique capable d'intégrer et de rendre compatibles les pratiques d'enseignement-apprentissage de langues avec des statuts différents (maternelle et étrangère) et avec des objectifs souvent perçus comme différenciés, voire inconciliables :

« Y tantas preguntas y tantas observaciones he recogido al cabo de estos años !!! Todavía me hago preguntas aunque tengo muy en claro que en mi condición de profesora de lengua francesa como lengua extranjera y de lengua española como lengua materna, ME ENAMORÉ DE LA INTERCOMPRESIÓN. Cuando debo explicar a alguien no especialista en lenguas lo que estoy haciendo, suelo referirme a un abordaje metodológico nuevo, surgido en Europa en los años 90, que aprovecha el parentesco lingüístico para tender puentes de comprensión entre unas lenguas y otras », (ElenaC).

Dans cette réflexion, qui valorise l'IC comme stratégie d'enseignement, deux enjeux majeurs sont présents : celui de l'évolution des attitudes à l'égard des langues et celui de la transformation des représentations sur les rapports entre les langues :

« Ni tampoco lo hubiera hecho si no se me hubiera "abierto la cabeza" al considerar que desde unas lenguas llego hasta otras. Ese principio de solidaridad, a mi criterio, es increíble. », (ElenaC).

Du côté de la réflexion sur le processus d'acquisition par les apprenants et, plus précisément, sur les stratégies que l'IC permet de déployer, l'IC provoque une « mise en abîme » de l'enseignant, qui évalue les obstacles ou les facilités des apprenants à travers le miroir de ses propres expériences, soit d'enseignant, soit encore de sujet aux prises avec la diversité linguistique :

« Per quanto riguarda la mia esperienza, in quanto italoфона, trovo che a volte l'orale mi risulta più facile, soprattutto con lo spagnolo (molto meno con il portoghese, quasi per nulla con il rumeno)... Devo dire, sempre per lo spagnolo, che la parola pronunciata mi

risulta più facile di quella scritta. forse perchè ho sviluppato molto la memoria uditiva...non so. », (Le).

Le concept d'IC permet, ainsi, de mettre en perspective la dynamique des répertoires pluri-lingues des apprenants et des stratégies acquisitionnelles de transfert ou d'inférence. De plus, ce concept permet de percevoir l'enseignant en tant qu'apprenant de langues tout au long de la vie, cet apprentissage étant une motivation majeure à participer à la session (on en reparlera dans la section suivante) :

« También me viene a la memoria la clase de FLE cuando mis alumnos hispanohablantes comienzan a acceder al francés escrito y oral. ¿ No es Intercomprensión lo que realizan en esa situación de aprendizaje cuando despliegan todo lo que tienen para comprender la lengua extranjera ? Por otro lado, por este trabajo, yo misma he accedido al portugués, al italiano y más recientemente a algo de rumano y de catalán. », (ElenaC).

Le travail intercompréhensif en classe de langue est cerné par les sujets en tant qu'outil cognitif et méthodologique capable de faire surmonter des obstacles pédagogiques, notamment dans le cas de l'introduction de nouveaux contenus. Ainsi, l'IC est envisagée comme un outil explicatif, qui, grâce aux comparaisons interlinguistiques, active les connaissances préalables des apprenants et permet l'acquisition ou la compréhension de nouveaux contenus :

« Tendo em conta o que penso ser a Intercompreensão, a experiência que tenho resume-se, fundamentalmente, ao contexto da sala de aula, quando recorro a termos ou estruturas gramaticais de línguas conhecidas pelos alunos para ensinar/explicar um determinado conteúdo. », (Gguei).

On peut remarquer, dans cette affirmation, le poids des conceptions personnelles de cet enseignant dans les tâches envisagées pour la classe et les rôles assignés à l'IC dans le contexte d'enseignement-apprentissage. Ceci nous amène à reconnaître qu'une amplification des représentations de base du concept d'IC contribuerait à un élargissement des perspectives de son insertion curriculaire.

De plus, un travail pédagogique sur l'IC en classe ne semble pas facile du côté des apprenants, qui sont toujours limités par des conceptions de ce que signifie apprendre une langue et de ce que l'enseignant attend de leur participation. L'intervention de Mathilde explicite bien ce qui est en jeu quand les apprenants sont confrontés à l'IC en tant que tâche scolaire :

« J'ai du mal à renverser la représentation de l'exercice scolaire, et à les amener à penser que les autres veulent apprendre à comprendre l'italien, il faut donc qu'ils s'expriment en italien ! La première tendance est de penser à son propre profit et non à celui des autres... C'est toute une rééducation de la pédagogie des langues et de l'éthique de la réciprocité. », (Mathilde).

Le développement professionnel semble aussi être envisagé non seulement en termes de reconnaissance des obstacles personnels/professionnels, mais aussi d'identification et de mise en examen des obstacles des apprenants, notamment de leurs représentations quant aux compétences et aux tâches scolaires.

On peut donc conclure que la mise en pratique de l'IC en classe influence la manière dont le concept est perçu et, en même temps, les conceptions d'IC jouent un rôle prépondérant dans la manière dont les enseignants envisagent une pragmatique de l'IC en classe. Ceci dit, les théories-pratiques de l'IC s'avèrent un moyen de développement professionnel, permettant le développement d'attitudes réflexives, soit par rapport aux pratiques, soit par rapport aux conceptions qui les influencent, soit encore par rapport aux publics et aux contextes auxquels elles sont destinées.

4.3. Les motivations à participer à une session de formation Galapro

Une analyse des interactions dans les forums nous amène à reconnaître que les motivations manifestées par les formateurs sont surtout d'ordre professionnel : auto-formation, actualisation de compétences (linguistiques, pédagogiques, technologiques, ...) et appartenance à une communauté de recherche sur l'IC.

Par rapport à l'auto-formation, les enseignants se définissent en tant que sujets capables d'apprendre à intercomprendre à travers la pratique de l'IC, celle-ci étant envisagée comme l'un des buts de la formation :

« Sono quindi interessata alla formazione sull'intercomprensione, sui suoi principi teorici e metodologici, e vorrei in questo contesto sperimentare io stessa questo metodo di apprendimento di altre lingue romanze. », (Sonia).

L'actualisation des compétences pédagogiques est souvent accompagnée par le besoin d'arrangement de compétences linguistiques, acquises au long de la biographie langagière :

« Tenho consciência que neste tipo de formação, tenho a possibilidade de desenvolver a compreensão escrita relativamente ao italiano, recebendo um banho de língua que, lamentavelmente, não pode incluir a oralidade. Apesar de ter tido um ano de italiano como opção na faculdade, há dez anos, apenas me ponho a “cantá-la” e a recordá-la, com dificuldade, pois deixei de ter contacto directo com a língua até ao momento. Estou, pois, a recorrer, igualmente, à Intercompreensão neste caso, tendo por base o pouco que sei do italiano e o meu conhecimento das línguas portuguesa, francesa e espanhola. », (Gguei).

Ceci indique, à notre avis, que la formation de formateurs ayant en vue une intervention en classe est plus efficace si elle est visée à travers la pratique de l'IC, tel que prôné par Galapro.

Quant au désir d'appartenance à une communauté de recherche sur la thématique de l'IC, on remarque qu'il s'agit du but le plus fréquemment déclaré. Les sujets manifestent souvent la convergence de leurs perspectives et semblent partager les mêmes vécus professionnels, ce qui aide à bâtir ce sentiment d'appartenance et à se co-construire de projets de travail communs :

- *« Je suis également intéressée par cette proposition car j'enseigne le FLE en Espagne »*, (Agnes) ;

- *« Pour AnaGD, Chère Ana, tu as proposé des sujets qui m'intéressent beaucoup ma qui gra- vitent tous sur la meme problématique »*, (Lella) ;

- *« O tema interessa-me igualmente e gostaria de pô-lo em prática na escola primária, se al- guém se quiser juntar a mim e à Maria Carmela, serà bem-vindo »*, (APC).

Les motivations manifestées peuvent, donc, être dénommées comme motivation instrumentale (valeur utilitaire accordée à la formation, notamment pour ce qui est de l'acquisition de compétences linguistiques et pédagogiques) et comme motivation intégrative (valeur symbolique et identitaire de la formation).

Pour conclure, ces motivations s'orientent le plus souvent vers le *processus* d'apprentissage et de formation, en rapport avec la pratique et l'apprentissage de l'IC en langues romanes, et vers les *tâches* formatives proposées, en rapport avec la réalisation de tâches collaboratives, plurilingues et interactionnelles :

« Mon hypothèse de départ est la suivante : s'intercomprendre dans un domaine

spécialisé pourrait être vu comme un moyen de restreindre la difficulté, du point de vue de la langue (lexique réduit, typologie textuelle restreinte etc), du point de vue cognitif en activant des savoir-faire déjà installés. Je propose donc de tester ces hypothèses entre nous pour l'écrit dans une communication asynchrone puis synchrone. Cela appelle sans aucun doute une bonne part de simulation. Qu'en pensez-vous ? Est-ce que ça vous paraît faisable ? », (MaryB).

Cette orientation vers le *processus* et les *tâches* de formation semble, en effet, prépondérante par rapport à des motivations vers la *situation* à travers laquelle la formation est achevée, en rapport avec le scénario de formation (participation à une formation à distance, à travers des outils de communication électronique et avec un parcours préétabli). Ceci nous amènerait à conclure que d'autres formats et scénarios de formation à l'IC sont envisageables, car le dispositif de formation ne semble pas déjouer ou motiver les enseignants de façon irrévocable.

5. Synthèse et perspectives

Nous avons cherché à mettre en évidence comment une formation à l'IC peut cibler la formation en langues tout au long de la vie et se répercuter dans l'action didactique des professeurs. Pour parvenir à ce but, nous avons analysé les représentations des sujets en formation par rapport au concept d'IC, en dégagant les traits sémantiques qu'ils accordaient au concept. Malgré l'hétérogénéité de conceptions qui circulent dans la littérature de référence, nous avons observé dans ce groupe de sujets une notion plutôt homogène, même si elle était fréquemment problématisée et mise en perspective.

Néanmoins, le manque de négociation des représentations (très peu de reprises des représentations des autres, par exemple) est à signaler : les formés se situent discursivement plutôt par rapport à l'amorce du forum que par rapport aux discussions en cours, ce qui limite la portée négociative des sessions de formation et la construction d'une communauté discursive et professionnelle, l'un des buts majeur de cette formation Galapro. Nous avons, de plus, pu remarquer une grande uniformité de motivations de la part de ces enseignants à participer à la session : l'appartenance à une communauté de recherche et de formation et l'actualisation de compétences, en particulier professionnelles. Ceci dit, nous pensons qu'il est possible d'affirmer que ces motivations initiales peuvent devenir un instrument important pour tisser une communauté de pratique professionnelle plurilingue en ligne.

Pour ce qui est des perspectives ouvertes par ce travail en ce qui concerne la formation de formateurs autour du concept d'IC (l'un des enjeux majeurs du présent projet MIRIADI¹¹⁹), nous pouvons envisager l'inclusion de quatre stratégies qui mobilisent les représentations et les savoirs préalables des sujets en formation :

- Provoquer explicitement la verbalisation des représentations sur l'IC (p. ex. : usage de métaphores – « si l'IC était un animal/une couleur, elle serait...¹²⁰ ») ;
- Stimuler des « conflits cognitifs » (p. ex. : présentation de définitions divergentes, complémentaires ou provocatrices ; présentation de perspectives sceptiques ou de résistances par rapport à cette perspective plurielle en DL) ;
- Inciter le travail discursif sur les représentations, ce qui passe par un engagement actif du tuteur (stimulant l'échange, le débat, le conflit, rappelant des perspectives divergentes et

¹¹⁹ MIRIADI : « Mutualisation et innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance » (1/12/2012-30/11/2015) est un projet LLP (531186-LLP-1-2012-1-FR-KA2-KA2NW) coordonné par Sandra Garbarino (Université Lumière Lyon 2), qui se situe dans le prolongement des projets Galatea, Galanet et Galapro.

¹²⁰ Voir la vidéo « Metáforas em Intercompreensão » produite à ce propos dans le cadre du projet Galapro (<https://www.youtube.com/watch?v=4D9kBjUC4JM>).

complémentaires) ;

- Stimuler la mise en rapport des représentations sur l'IC avec les biographies personnelles.

Nous dirions, pour conclure, qu'envisager une formation à l'IC suppose la connaissance de la bibliographie de référence des sujets en formation, c'est-à-dire, la littérature didactique qui cadre leur action formative et professionnelle, ainsi que leurs biographies langagières et professionnelles¹²¹. Ceci semble d'autant plus important que le processus de formation des représentations à l'égard du concept repose sur des expériences du vécu personnel et du vécu social (Gueidão *et al.*, 2009). Ainsi, connaître ces représentations s'avère un procédé d'accès à l'action professionnelle des professeurs, dans la mesure où elles engendrent des micro-théories de référence qui permettent d'organiser, de justifier et d'évaluer les pratiques réelles et d'agir sur elles. En conséquence, les représentations sur l'IC pourraient être appelées, comme nous l'avons montré dans cette contribution, des « théories pratiques intercompréhensives ».

Références bibliographiques

Alarcão, I., Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Melo-Pfeifer, S. et Santos, L. (2009). Intercompréhension et plurilinguisme : (re)configurateurs épistémologiques d'une Didactique des Langues ?, *ELA*, 153, 11-24.

Andrade, A. I. (2007). Réflexion autour de l'identité professionnelle : un projet de formation. In *Recherches et applications*, 41, *La formation initiale en français langue étrangère : actualités et perspectives* (p. 116-124). Paris : Clé International.

Araújo e Sá, M. H. (2012). Chercheurs et enseignants en (inter)action : repères pour des dialogues en intercompréhension. In *Conférence plénière IC_2012*, Université Stendhal Grenoble 3 : 21 au 23 juin, podcast disponible sur <http://podcast.grenet.fr/episode/ic-2012-conference-pleniere-dhelenaraujo-e-sa-22062012/>.

Araújo e Sá, M. H. et Chavagne, J.-P. (2010). *Galapro. Sessão de Formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, disponible sur http://www.galapro.eu/wp-content/uploads/2010/06/manual_galapro.pdf.

Araújo e Sá, M. H., Downing, R., Melo-Pfeifer, S., Séré, A. et Vela Delfa, C. (2009). Introduction. In Araújo e Sá, M. H., Hidalgo, R., Melo-Pfeifer, S., Séré, A. et Vela Delfa, C. (coord.), *A Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação* (p. 9-17). Aveiro: Oficina Digital.

Araújo e Sá, M. H. et Melo-Pfeifer, S. (2010). *Formação de Formadores para a Intercompreensão. Princípios, práticas e reptos*. Aveiro: Oficial Digital.

Araújo e Sá, M. H. et Melo-Pfeifer, S. (2009). Intercompréhension et éducation au plurilinguisme : de la formation de formateurs aux retombées sur la salle de classe. In *II Assises du Plurilinguisme*, 18/19 de Junho, Berlin, disponible sur http://www.observatoireplurilinguisme.eu/index.php?option=com_content&task=view&id=2207&Itemid=88888945&lang=de.

Barbeiro, L. F. (2009). Intercomprehension in primary school : discovering languages and constructing knowledge, *Language and Intercultural Communication*, 9: 4, 217-229.

Beacco, J.-C. (dir.) (2013). *Éthique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*. Paris : Didier.

Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge : Cambridge University Press.

Candelier, M. *et al.* (2007). *A travers les langues et les cultures - CARAP: Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Rapport, Strasbourg/Graz : Conseil de l'Europe / ECML, disponible sur http://archive.ecml.at/mtp2/ALC/pdf/CARAP_F.pdf.

¹²¹ Pour cette raison, pendant la phase 0 de Galapro, les sujets doivent remplir leurs biographies langagières et professionnelles, tout en les actualisant et en réfléchissant sur elles au cours de la session. De plus, ils doivent, à l'aide du tuteur, mettre en rapport leurs profils professionnels et linguistiques et leurs parcours de formation.

- Capucho, F. et al. (2008). *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa : Universidade Católica Portuguesa.
- Castagne, E. et Chartier, J.-P. (2007). Former à l'intercompréhension de plusieurs langues. In *Recherches et applications, 41, La formation initiale en français langue étrangère : actualités et perspectives* (p. 66-75). Paris : Clé International.
- Causa, M. (2007). Introduction. In *Recherches et applications, 41, La formation initiale en français langue étrangère : actualités et perspectives* (pp. 5-11). Paris : Clé International.
- Cavalli, M. (2007). Prise en compte des représentations sociales : entre discours et pratiques. In *Recherches et applications, 41, La formation initiale en français langue étrangère : actualités et perspectives* (p.126-135). Paris : Clé International.
- Chardenet, P. (2004). L'interlinguisme roman: Didactique et politique linguistique. In Borg, S. (coord.), *Parcours didactiques et perspectives éducatives, Synergies Italie*, 1, 15-17.
- Conti, V. et Grin, F. (Éds.) (2008). *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Chêne-Bourg : Georg Éditeur.
- Coste, D. (2004). Développement du plurilinguisme, cohésion sociale et citoyenneté européenne. Présentation dans le Séminaire « Parlare il mondo : passaporti per l'Europa, il Portfolio Europeo delle Lingue e la Valorizzazione delle competenze linguistiche », Bari, 7-8 octobre, 2004, disponible sur www.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/bari/coste.pdf.
- Crochot, F. (2008). Les enseignants d'allemand et le plurilinguisme, *Les langues modernes*, 1/2008, Dossier « L'intercompréhension », 25-33.
- Dabène, L. (2002). Comprendre les langues voisines : pour une didactique de l'intercompréhension, *Babylonia*, 2, 14-16.
- Degache, C. et Garbarino, S. (Éd.) (2012). *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration*, Université Stendhal Grenoble 3 (France), 21-22-23 juin 2012, disponible sur <http://ic2012.u-grenoble3.fr/index.php?pg=10&lg=fr>.
- Degache, C. et Melo, S. (2008). Un concept aux multiples facettes, *Les Langues Modernes*, Dossier : *L'Intercompréhension*, 1, 7-14.
- Doyé, P. (2005). *L'Intercompréhension. Étude de référence*, Strasbourg : Conseil de l'Europe/ Division des Politiques Linguistiques.
- Dreyfus, M. et Prieur, J.-M. (Éds.) (2011). *Hétérogénéité et variation. Perspectives sociolinguistique, didactiques, anthropologiques*. Paris : Houdiard éditeur.
- Galisson, R. (1988). Préface. In Puren, C., *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (p. 9-12). Paris: Clé International.
- Girardeau, B. et Huver, E. (2009). Le biographique et la formation des enseignants de langues : vers l'émergence d'une posture de « praticien réflexif ». In *Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique (CAS)*, 4, disponible sur <https://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?article71>.
- Gueidão, A. M., Melo-Pfeifer, S. et Pinho, A. S. (2009). Modelages d'intercompréhension. Que font les chercheurs du concept d'intercompréhension ? Deux études de cas. In Araújo e Sá, M. H., Hidalgo, R., Melo-Pfeifer, S., Séré, A. et Vela Delfa, C. (coord.), *A Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação* (p. 59-80). Aveiro : Oficina Digital.
- Le Besnerais, M. (2009). Définition du concept d'intercompréhension à partir des théories pédagogiques de base. In Araújo e Sá, M. H., Hidalgo, R., Melo-Pfeifer, S., Séré, A. et Vela Delfa, C. (coord.), *A Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação* (p. 45-58). Aveiro : Oficina Digital.
- Melo-Pfeifer, S. (2014a). La Didactique des Langues à la croisée de tensions épistémologiques: *quo vadis*, *Didactique des Langues ?*, *Synergies Portugal*, 2, 15-32.
- Melo-Pfeifer, S. (2014b). « ... mas que os há, há ! »: conceitos emergentes em Didática de Línguas. In *Seminário LALE (Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras)*, 30 mai 2014. Aveiro : Universidade de Aveiro.
- Molinié, M. (2011). La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue. In Blanchet, Ph. et Chardenet, P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (p. 144-155). Paris : Éditions des archives contemporaines.

- Mondada, L. (2004). Ways of 'Doing Being Plurilingual' in International Work Meetings. In R. Gardner et J. Wagner (Éd.), *Second Language Conversations* (p. 18-39). London : Continuum.
- Moore, D. et Py, B. (2008). Introduction : discours sur les langues et représentations sociales. In Zarate G., Lévy, D. et Kramsch, C. (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (p. 271- 279). Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Oliveira, A. L. et Ançã, M. H. (2009). « I speak five languages »: fostering plurilingual competence through language awareness. In *Language Awareness*, 18/3, 403-421.
- Pinho, A. S. (2008). *Intercompreensão, identidade e conhecimento profissional na formação de professores de línguas* (thèse de doctorat). Aveiro : Universidade de Aveiro.
- Pinho, A. S. et Andrade, A. I. (2009). Plurilingual awareness and intercomprehension in the professional knowledge and identity development of language student teachers, *International Journal of Multilingualism*, 6/3, 313-329.
- Pinho, A. S. et Andrade, A. I. (2008). Programme de formation et parcours personnels d'apprentissage professionnel, *Les Langues Modernes*, Dossier « Intercompréhension », 1, 53-61.
- Puren, C. (1997). Concepts et conceptualisation en didactique des langues : pour une épistémologie disciplinaire. In *Études de Linguistique Appliquée*, 105, 113-125.
- Thamin, N. et Simon, D.-L. (2009). Réflexion épistémologique sur la notion de biographies langagières. In *Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique (CAS)*, 4, disponible sur <https://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?article65>.
- Véronique, D. (2007). L'apport des recherches sur l'acquisition des langues étrangères. In *Recherches et applications*, 41, *La formation initiale en français langue étrangère : actualités et perspectives* (p. 96-105). Paris : Clé International.

Construire une progression pour l'Intercompréhension

Nathalie CAMPODONICO¹, Pierre JANIN²

Association pour la Promotion de l'InterCompréhension (APIC)

¹ nathalie.campodonico@gmail.com, ² pj.bouteille@gmail.com

RÉSUMÉ

L'association APIC, fondée en 2009, propose au grand public et aux enseignants des présentations de l'Intercompréhension et des sessions d'ateliers de pratique de la compréhension : après une description de l'association et de ses buts, l'article détaille le travail proposé dans les ateliers. Leurs animateurs ont cherché à construire une progression par étapes, permettant un suivi de l'expérience.

La 1^{re} étape propose une pratique de compréhension écrite de plusieurs langues romanes en parallèle. La 2^e étape se centre sur la compréhension de l'oral. La 3^e étape amène, via un dialogue du groupe avec des natifs invités, à une véritable pratique de l'Intercompréhension. Chaque étape est décrite dans ses modalités et ses effets attendus et constatés.

Même si, dans la pratique, ces étapes peuvent être plus ou moins mêlées, elles conduisent les participants à une approche plus efficace et moins inhibée des langues proches du français. Les stratégies cognitives se développent naturellement, les capacités d'inférence linguistique et contextuelle amènent à un progrès constaté par les participants eux-mêmes. L'article cherche enfin à tirer les leçons de cette expérience de diffusion de l'Intercompréhension auprès du grand public.

ABSTRACT

Costruire una progressione per l'Intercomprensione

L'associazione APIC, fondata nel 2009, propone al grande pubblico e agli insegnanti delle presentazioni dell'Intercomprensione e delle sessioni di workshop di pratica della comprensione: dopo una descrizione dell'associazione e degli obiettivi fissati, l'articolo elenca il lavoro proposto nei workshop. Gli animatori hanno cercato di seguire una progressione a tappe permettendone così un monitoraggio.

La prima tappa propone una pratica di comprensione scritta di varie lingue romane in parallelo. La seconda tappa si concentra sulla comprensione orale. La terza tappa conduce, tramite un dialogo di gruppo con i nativi invitati, ad una vera pratica dell'Intercomprensione. Ogni tappa è descritta nelle sue modalità e nei suoi effetti attesi e noti.

Anche se, nella pratica, queste tappe possono essere più o meno mescolate, portano i partecipanti ad un approccio più efficace e meno inibito delle lingue vicine al francese. Le strategie cognitive si sviluppano in modo naturale, le capacità d'interferenza linguistica e contestuale conducono ad un effettivo miglioramento notato dagli stessi partecipanti. In ultimo l'articolo tenta di tirare le somme di questa esperienza di diffusione dell'Intercomprensione presso il grande pubblico.

MOTS-CLÉS : Association APIC, progression, apprentissage, grand public, pratique de l'Intercompréhension.

PAROLE CHIAVE : Associazione APIC, progressione, apprendimento, grande pubblico, pratica dell'Intercomprensione.

1. Introduction

Nous sommes heureux de pouvoir aujourd'hui vous présenter le travail que nous avons effectué depuis quelques années au sein de l'association APIC.

Notre intervention portera sur la progression que nous avons pu concevoir, de manière assez empirique, pour le public que nous essayons de toucher dans notre action de promotion de l'intercompréhension (IC). Il s'agit ici de progression au sens pédagogique : comment les apprenants que nous réunissons dans des groupes de travail (que nous appelons des ateliers) acquièrent-ils une pratique de l'intercompréhension, une capacité de circulation entre les langues et comment cette pratique peut-elle s'approfondir ?

Notre exposé adoptera le plan suivant :

- Présentation de l'association APIC et de ses ateliers de pratique ;
- Étude de chacune des séquences de pratique et des acquis qu'on peut constater :
 1. Compréhension de l'écrit ;
 2. Pratique de l'intercompréhension ;
 3. Compréhension de l'oral ;
- Les constats et les conclusions à tirer de l'expérience.

2. L'association APIC

Elle a été fondée en 2009 par Françoise Ploquin et un groupe de convaincus de ce que l'intercompréhension pouvait apporter.

La stratégie adoptée a été une approche la plus pragmatique possible, en même temps qu'il fallait tenir compte de la méconnaissance de l'IC dans le public.

Ce public à toucher, il est constitué selon nous du grand public et de métiers spécialisés : enseignants en général (mais plutôt instituteurs, pour leur tâche d'initiation aux LV), enseignants de classes d'insertion (CASNAV), professeurs de FLE.

Deux types d'action ont été mis au point : d'abord les « conférences ateliers de découverte », ensuite les ateliers de pratique. Les conférences ateliers sont proposées comme une 1^{re} approche de l'IC, en partie théorique (45 mn) et en partie pratique (45 mn/1 h), puisqu'il s'agit de mener un véritable atelier, avec 2 à 4 textes authentiques rapidement déchiffrés, selon le principe que « vous pouvez comprendre des langues que vous n'avez pas étudiées ».

Un site internet et un compte Facebook viennent compléter le dispositif de communication.

Cette approche de la conférence atelier de découverte a une double fonction : bien sûr, faire connaître l'IC et faire sentir son efficacité ; mais également montrer au public qu'il y a d'autres approches des langues que celles qu'il infère des souvenirs de sa scolarité « classique ». Il ne suffit pas de montrer les beautés de l'IC, il faut les mettre en contraste avec les représentations pédagogiques issues de la pratique habituelle. Par exemple, le concept de séparation des compétences, pourtant l'une des bases du CECRL, est parfaitement méconnu, ainsi que tous les effets qu'il peut avoir sur les enjeux didactiques de l'étude des langues ; autre exemple, le fait d'aborder simultanément plusieurs langues de la même famille, pour montrer l'invariance d'un grand nombre de phénomènes.

Les conférences ateliers de découverte ont pour dernière fonction de recruter des personnes intéressées à approfondir l'expérience à travers des sessions d'ateliers. Ces sessions sont constituées de plus ou moins 10 ateliers d'1 h 30, qui se tiennent une fois par semaine en général.

Les conférences ateliers sont toujours gratuites, les sessions d'ateliers sont payantes (entre 120 et 150 euros pour 10 séances) : ce point ne semble d'ailleurs pas soulever de problème chez les participants, ni sur le principe ni sur le montant. Les gains obtenus servent en grande partie à rémunérer l'animateur, le reliquat servant à couvrir les dépenses de l'association pour l'organisation soit des ateliers eux-mêmes, soit par exemple des formations de formateurs.

Nous reviendrons dans un instant sur l'organisation des sessions, mais en passant (car notre sujet est aujourd'hui autre), mentionnons que la logistique de ces conférences, puis de ces sessions, est rien moins qu'évidente. Les difficultés sont multiples : où proposer la conférence atelier ? comment réunir un groupe d'au moins une dizaine de personnes prêtes à l'expérience sur un trimestre ; trouver un lieu ; avoir un volant de formateurs pour animer les sessions avec l'expérience suffisante, etc.

Les problèmes sont multiples et intriqués, mais enfin, vaille que vaille, l'APIC peut se prévaloir d'une action dont elle n'a pas à rougir :

- Près de 110 conférences ateliers découverte ;
- Plus de 20 interventions en formation initiale ou continue pour l'institution éducative ;
- Une auto-formation permanente des membres actifs, au moins 3 sessions de formation de formateurs en interne ;
- Et, pour ce qui concerne les sessions d'ateliers, 7 sessions complètes de 10 à 12 séances ont été tenues, pour des groupes variant entre 8 et 15 personnes.

Il convient de conclure ce chapitre en rappelant que l'APIC jouit depuis sa création du soutien constant et solide de la DGLFLF (ministère de la Culture et de la Communication), qui lui verse une subvention et ne manque pas de promouvoir l'association dans le cadre de sa politique du plurilinguisme.

3. Les ateliers en session initiale

Il s'agit donc de la 1^{re} session proposée à un public qui s'y est inscrit suite à une conférence de découverte. Sur les 7 sessions d'ateliers, 4 ont suivi ce modèle.

L'atelier est mené selon la méthode dite EuRom4-5 : c'est celle que Françoise Ploquin et moi connaissions le mieux, d'autant que nous pouvions nous honorer de l'amitié de sa créatrice, Claire Blanche Benveniste et des nombreux conseils de méthode qu'elle a pu nous transmettre avant sa disparition. Nous avons donc commencé de pratiquer une approche de type EuRom4-5 et formé nos amis selon cette méthodologie.

3.1. Caractéristiques de l'atelier initial

- L'atelier se tient évidemment en présentiel : chacun est invité à son tour à déchiffrer/transposer/reformuler dans sa langue (le français) sa compréhension d'un segment d'un texte (le mot interdit ici est « traduire »). La version audio du texte est systématiquement proposée après son étude, parfois aussi avant ;
- Durée habituelle d'une séance : 1 h 30, pendant laquelle entre 2 et 4 textes sont étudiés. Ce sont la plupart du temps des textes de presse (niveau de style moyen et composition relativement structurée), d'une longueur variable, mais plutôt courts en général ;

- L'approximation est permise, sauter des segments aussi. L'animateur doit constamment arbitrer entre précision et approximation, entre fournir l'information (pour éviter un blocage) ou la faire découvrir via des stratégies d'approche, enfin pour distribuer la parole dans le groupe ;
- Pour nourrir la séance, l'APIC a peu à peu constitué une banque de textes qui commence à être assez fournie (100 à 120 textes), accompagnés systématiquement de leur enregistrement audio par un natif ;
- Les langues des textes (ou « langues de travail ») sont principalement le portugais (PO), l'espagnol (ES), le catalan (CA), l'italien (IT), le roumain (RO) ; nous présentons occasionnellement des textes en occitan, en corse, en sarde, en romanche, etc. Non pas pour établir une hiérarchie entre « grandes » et « petites » langues, mais parce que la constitution d'un corpus de « petites » langues se révèle assez difficile.

3.2. Quels constats faire de ces ateliers initiaux ?

- D'abord ils satisfont leur public, qui est fidèle, qui dit son plaisir et qui ressent les progrès qu'il fait au fur et à mesure. Ce point est important : ce sont d'abord les participants qui prennent conscience de leurs progrès. En gros, lors des premières séances, ils s'accrochent beaucoup au lexique, notant la traduction des mots en marge. Plus tard (vers la 5^e séance), une aisance se fait jour, un recul face au mot à mot, une capacité à regarder le texte comme une information globale, à avancer en sautant tel fragment, quitte à y revenir quand la suite fournit des indices pour rétrospectivement résoudre la difficulté laissée en suspens ;
- Cette acquisition progressive de la méthode IC est normale, d'autant qu'elle se construit en partie contre les habitudes héritées du parcours scolaire classique. Il ne faut surtout pas chercher à l'accélérer, car le principe de base est que chacun doit pouvoir s'en emparer et la faire sienne ;
- L'animateur privilégie le retour sur la langue de transcription (donc le français dans notre cas). De même, il signale fréquemment que tel mot a un équivalent transparent dans d'autres langues romanes. Son rôle est donc dans ce cas de rendre explicite l'esprit de famille linguistique. Il signale également des faits de langue qui peuvent constituer des outils ou des stratégies de compréhension : par exemple les variations phonétiques – amuïssement des voyelles, affaiblissement des consonnes, qui conduisent à une certaine équivalence des mots ou des formes (ex. : LA *mater* / ES *madre* / FR *mère* / PO *mae*) (ex. : suffixe construisant un temps verbal, dans sa faible variation) ;
- L'animateur a un rôle paradoxal : il est à la fois là pour aider, rassurer et en même temps pour s'effacer au maximum au profit de la dynamique de groupe (qui s'installe toujours très vite). C'est ce que nous appelons la « schizophrénie de l'animateur ». Au début, il fournit souvent la réponse à un obstacle lexical, mais doit peu à peu laisser le public s'autonomiser sur ce plan ;
- En fin de compte, la conclusion globale est que l'approche par l'intercompréhension plaît à ceux qui la découvrent : elle leur paraît à la fois motivante et efficace.

4. Quelle suite pour les ateliers initiaux ?

Devant le succès de ces sessions, et à la demande explicite des participants de l'une d'entre elles, nous avons envisagé un prolongement. La question qui s'est posée étant : faut-il poursuivre l'expérience en reprenant le même type d'exercice, ou en inventer de nouveaux ? C'est vers cette seconde option que nous sommes allés.

Dans l'ordre chronologique, nous avons développé 3 séquences :

1. Ateliers initiaux : l'accent est mis sur la compréhension écrite (avec recours fréquent à l'oral comme appui) ;
2. Ateliers de compréhension orale (via un nouveau type d'exercice que nous allons développer dans un instant) ;
3. Ateliers de pratique de l'intercompréhension : un invité natif d'une autre langue romane que le français vient dialoguer avec le groupe.

En fait, quand nous aurons à renouveler l'expérience, nous inverserons les séquences 2 et 3, proposant donc une progression selon l'ordre : 1 compréhension de l'écrit, 2 pratique de l'intercompréhension, 3 compréhension de l'oral.

Nous justifierons ce renversement en décrivant chaque séquence selon ce nouvel ordre.

5. Les ateliers de pratique effective de l'intercompréhension

5.1. Caractéristiques de l'atelier d'intercompréhension

Des natifs d'autres langues romanes sont invités à venir discuter avec le groupe, bien entendu chacun recourant à sa langue et comprenant celle de l'autre.

L'échange a été préparé dans ses grandes lignes : on parlera ainsi de la profession de l'invité, de son pays, des regards croisés entre les deux pays, etc. Dans la pratique, il se trouve que les invités n'étaient pas très familiers de la langue française, ce qui rendait l'échange plus authentique ; l'invité, dans ce cas, découvre lui-même les ressources et l'attractivité de l'IC pour son propre compte. Cependant, il semble que rien n'interdise à l'invité de « faire semblant », c'est-à-dire d'« oublier » son français le temps de l'intervention.

Pour le groupe, l'avantage est sa dimension collective et donc l'entraide qui s'y développe.

L'exercice se révèle vivant et agréable. L'IC y montre clairement ses potentialités comme une forme efficace de communication (ainsi que sa capacité d'alternative au recours à une langue tierce).

5.2. Constats sur la séquence d'IC en pratique réelle

- Dans un premier temps, l'animateur se retrouve à jouer le rôle de médiateur : l'invité, comme le groupe, passent par lui pour dialoguer. Son action consiste donc à s'effacer progressivement, pour permettre un échange direct. Ensuite, une fois l'échange direct établi, on note la facilité relative de l'accès au sens au cours des échanges ; les participants peuvent

- compter sur un relais, un appui, à l'intérieur du groupe, à la fois pour alimenter l'échange et surtout pour débrouiller le sens ;
- Enfin la rapide installation de chacun dans l'exercice : il est facile de pratiquer cet échange asymétrique, les capacités de nuances de l'expression sont naturellement mobilisées ;
 - Cet exercice requiert de chacun (mais surtout de l'invité) une capacité de reformulation, de recherche d'une production langagière la plus transparente possible. On pratique là en situation une interproduction, telle que l'a définie Capucho (2011), versant complémentaire à l'intercompréhension ;
 - Ensuite l'intérêt intrinsèque de l'exercice : après la mise en place de la compréhension via l'écrit, on passe dans cette phase à une forme effective d'intercompréhension dynamique, pour ainsi dire « dans les conditions où l'IC s'est effectivement pratiquée au cours des siècles ». Il y a là une authenticité très satisfaisante pour l'esprit, confortée par la relative facilité avec laquelle on rentre dans l'échange.

6. Les ateliers de pratique de l'oral

6.1. Caractéristiques de l'atelier pratique de compréhension de l'oral

Nous avons cherché pour cette séquence à mettre au point une méthodologie adaptée. La compréhension orale présente des spécificités qui la rendent plus difficile, à certains égards, que la compréhension écrite : en particulier, le flux temporel de l'oral interdit (rend du moins délicat) les allers-retours entre les divers segments de l'énoncé, qui sont l'une des stratégies de base dans l'approche de l'écrit.

Pour l'oral, donc, le principe de méthode est le suivant :

- Constitution d'un corpus de textes (dans différentes langues), dont le sujet est commun, mais la rédaction différente à chaque fois. Par exemple, une information transmise par une agence de presse puis reprise et adaptée par chaque rédacteur dans son journal ;
- Enregistrement audio par des natifs des différentes versions de l'information ;
- Lors de l'atelier, l'exercice se pratique ainsi : l'animateur diffuse un premier audio, puis interroge le groupe des participants pour isoler les éléments d'information qui ont été compris. Par ex., où se passe l'info, qui ou quoi elle concerne, quand a-t-elle eu lieu, etc. La grille d'interrogation s'inspire librement de la méthode dite « des 5 W » (Who, where, when, why, with whom), qui structure la plupart des articles de presse. Les indices relevés sont inscrits sur un tableau ;
- Un deuxième audio est diffusé, avec reprise des questions, puis un 3^e, etc. Les indices sont complétés au tableau. La reprise de la même information sous des formes plus ou moins différentes permet au groupe d'avancer dans sa découverte du sens. Assez souvent, c'est au cours du 3^e audio que jaillit la lumière, que le groupe comprend la globalité de l'information. Les diffusions suivantes l'aident à confirmer ses hypothèses ;
- Le texte écrit est distribué : le support écrit vient rassurer, et aider à mieux suivre la rediffusion des audios. Les apprenants trouvent d'ailleurs toujours que l'écrit est d'une grande facilité en comparaison de l'oral ! Les audios entre eux, également en relation avec les textes, conduisent à une comparaison entre les traitements donnés à la même

information de base ;

- L'animateur peut signaler telle caractéristique de telle langue, sa relation avec les langues sœurs, poursuivant dans ces séquences le travail de butinage des faits langagiers commencé lors de la compréhension de l'écrit.

6.2. Constats et évolution de la séquence

- Des variantes ont été pratiquées : au lieu de textes glanés dans divers journaux et diverses langues, il a été fait recours à Euronews, où la même séquence vidéo est accompagnée d'un commentaire plurilingue. Le déroulement de l'atelier s'adapte à l'outil Euronews, mais sans grandes différences avec la méthode des textes : durant le visionnage de la séquence vidéo, écoute de l'audio en langue 1, puis en langue 2, etc. ;
- Autre variante, cette fois dans la pratique même de l'exercice. L'audio, dans son déroulé temporel par définition évanescent, combiné à l'étrangeté de la langue utilisée, présente une difficulté de mémorisation pour le groupe. L'audio a donc été découpé en tranches plus courtes et les informations à y glaner ont été collectées tranche après tranche. Le constat est que la récupération d'information est bien meilleure ainsi. On pourrait donc, sur une pratique plus longue, commencer par l'étude par tranches courtes, pour aller peu à peu vers des tranches plus longues, et même vers l'intégralité de la séquence audio en fin de progression ;
- À noter : le grand potentiel de cette approche par l'audio autour d'un thème commun. L'approche par l'oral semble à la fois efficace et séduisante. Nous pensons néanmoins qu'elle n'acquiert sa force didactique que si préalablement les bases ont été acquises durant une séquence de compréhension de l'écrit ;
- Dernière remarque : ce type de méthodologie est assez lourd à mettre en place, il demande un travail préalable important, et suppose une maîtrise temporelle du déroulé de l'atelier. Mais la satisfaction et les progrès du groupe sont à la hauteur de l'effort !

7. Combinaison des ateliers de pratique effective de l'IC et des ateliers de pratique de l'oral

7.1. Caractéristiques de l'exercice

Les séances de discussion avec un natif d'une autre langue romane ayant été plébiscitées, il s'est rapidement avéré que leur répétition nécessitait un élargissement des thèmes de discussion abordés. Nous avons alors tenté une nouvelle expérience grâce à l'utilisation de livres audio (le genre de la nouvelle nous est apparu le plus adapté) dans d'autres langues romanes.

L'exercice consiste à écouter et décrypter, dans un ordre chronologique et à une semaine d'intervalle à chaque fois, plusieurs extraits de la même nouvelle. On applique ensuite la stratégie de décryptage des ateliers de pratique de l'oral selon la méthode des « 5 W ».

Une version écrite des extraits est ensuite distribuée aux participants pour la validation des hypothèses émises par le groupe.

Après deux ou trois séances, un locuteur natif du pays de l'auteur de la nouvelle intervient pour que les participants puissent échanger avec lui sur l'œuvre. La discussion qui s'établit entre

l'intervenant et les participants concerne en premier lieu les hypothèses de ces derniers sur le déroulement ultérieur du récit. Puis l'échange se concentre sur l'aspect littéraire de l'œuvre, sur son implication dans le contexte socio-culturel du pays de l'auteur.

7.2. Constats et évolution de la séquence

- Les participants se familiarisent avec le cadre narratif, les personnages et la thématique de la nouvelle tout en s'accoutumant progressivement à l'accent et à la diction du locuteur ;
- La phase de suggestion des hypothèses sur le déroulement de l'histoire est un moment de divertissement enthousiaste qui balaye les dernières inhibitions ;
- Le plaisir valorisant que l'intervenant ressent à présenter un auteur de son pays, un mouvement littéraire, un contexte historique... n'a d'égal que celui des participants qui se concentrent sur le contenu de la discussion et oublient quasiment totalement le facteur langue. Nous ne sommes définitivement plus dans un cadre d'apprentissage au sens scolaire d'une langue mais dans celui de son utilisation réelle ;
- Cerise sur le gâteau, les participants ont tous acheté le livre, certains dans sa traduction française, d'autres en langue originale !

8. Conclusions générales

Au terme de cette description rapide de l'expérience de l'APIC en matière de diffusion et de pratique de l'IC, quelles conclusions peuvent-elles être tirées ?

- L'expérience des ateliers suivis, et d'une progression des ateliers a été fructueuse : les 2 groupes de participants qui ont suivi la succession des ateliers « progressifs » ont été fidèles, heureux de leur participation, et avant tout conscients des progrès qu'ils ont accomplis en quelque 45 h de pratique ;
- Les progrès qu'ils ont accomplis, ils sont les premiers à les mettre en avant : sans évaluation extérieure (c'est un problème en soi, mais dans le cadre du travail d'une association, ce n'est pas la priorité), ils se les approprient et se les reconnaissent eux-mêmes. Cette auto-évaluation est d'autant plus importante – et gratifiante – qu'un des présupposés de la didactique de l'IC, c'est qu'elle est une pratique, plus qu'un champ du savoir. Celui qui y recourt s'en empare sans esprit de « profit universitaire ou scolaire », et c'est très bien ainsi ;
- La désinhibition face aux langues est un autre acquis essentiel : et d'ailleurs, plus finement, non pas face aux langues, face plutôt aux formes traditionnelles d'apprentissage, soit qu'elles mettent la construction d'un savoir théorique (grammatical, lexical) en préliminaire indispensable, soit qu'elles privilégient immédiatement la production. Dans ces deux cas, on ignore ou on tient pour inutile le temps de la démarche de familiarisation avec l'objet langue, les vertus pédagogiques de la séparation des compétences, la constitution d'un savoir que nous appelons « butiné », c'est-à-dire cueilli au gré des rencontres, selon une hiérarchie de la fréquence, plutôt qu'une hiérarchie de la description systématique en catégories artificielles ;
- Une de nos plus évidentes constatations, c'est la nécessité que l'apprenant prenne en

charge l'intégralité de sa responsabilité face au savoir linguistique. Ce qui suppose de laisser chacun trouver son rythme, choisir son parcours, intensifier (ou non) son implication. Mais, dans l'échelle de progression individuelle ainsi construite, chaque apprenant revendique ses acquis et ses progrès ;

- L'aspect ludique, en plus de la liberté offerte, constitue l'un des attraits importants de l'expérience. Tout cela suppose un rôle assez fin de l'animateur. Nous avons évoqué le caractère (méta- phoriquement) « schizophrène » de son travail : d'un côté, il doit savoir mener le groupe, apporter de manière agréable et efficace les stratégies, les éléments d'une attitude linguistique active et efficace ; de l'autre, il doit savoir se tenir à distance, s'effacer même, pour laisser l'apprenant face à l'objet langue, au mystère du sens à dévoiler et au plaisir de la découverte de sa capacité à circuler dans les langues apparentées à la sienne. C'est là un travail difficile, mais qui s'acquiert avant tout par une pratique, encadrée par des règles solides et souples à la fois ;
- Sans doute beaucoup d'autres accès à l'IC sont-ils possibles ; nous ne nous interdirons jamais de les tester, de les faire nôtres. Mais en tout cas, par le biais de notre expérience avant tout pragmatique, souvent audacieuse (avec souvent aussi bien des interrogations !), nous sommes arrivés à construire la progression que nous vous avons présentée. Le vrai problème qui se pose au terme de notre expérience de quatre ans, ce n'est pas la validité de la démarche ; c'est en amont la difficulté de recruter un public initial. Mais ceci est une autre affaire...

Intercompréhension des langues dans la Caraïbe : bilan, évaluation et propositions¹²²

Renauld GOVAIN

Langue, Société, Éducation Université d'État d'Haïti
rgovain@yahoo.fr

RÉSUMÉ

Le projet d'Intercompréhension (IC) des langues dans la Caraïbe est lancé en 2008 sous l'impulsion de la CORPUCA avec l'appui financier de l'AUF. Trois séminaires de réflexion se sont suivis (2008, 2012, 2013) mais rien de concret n'est sorti. Les universités impliquées dans le projet n'agissent guère dans le sens de sa réalisation, étant entendu que le problème de budget est son plus grand handicap. Néanmoins, cette IC est nécessaire pour cette Caraïbe multilingue et multiculturelle qui affiche ces dernières décennies une volonté indéniable de regroupement, se créant des associations d'ordre politique : l'Association des États de la Caraïbe (AEC), la Communauté d'États latino-américains et caribéens (CELAC) ; économique : le Marché commun caribéen (CARICOM) ou la Banque caribéenne de Développement (BCD) ; universitaire : la Conférence des Recteurs et Présidents d'Universités de la Caraïbe (CORPUCA), etc. Nous essaierons ici de dégager des voies et moyens pour faire avancer le projet.

ABSTRACT

Languages intercomprehension in the Caribbean : assessment, evaluation and proposals

The project of languages Intercomprehension in the Caribbean started in 2008 under the leadership of CORPUCA with the financial support of AUF. Three seminars of reflection followed (2008, 2012, 2013), but nothing has yet been concluded. The universities which involve in the project don't act in the direction of its achievement, given that the budget problem is its biggest handicap. However, this intercomprehension is a necessity for this multilingual and multicultural Caribbean that displays these recent decades an undeniable movement of unification, by creating associations of various orders : political like the Association of Caribbean States (ACS), and the Community of Latin American States and Caribbean (CLASC) ; economic : the Caribbean Common Market (CARICOM) and the Caribbean Development Bank (CDB) ; university : the Conference of Rectors and Presidents of Universities of the Caribbean (CORPUCA), etc. In this article I try to identify ways and means to advance the project.

MOTS-CLÉS : Intercompréhension, créole, didactique, Caraïbe multilingue et multiculturelle, évaluation.

KEYWORDS : Intercomprehension, Creole, didactic, multilingual and multicultural Caribbean, evaluation

1. Introduction

La Caraïbe est une région multilingue et multiculturelle où sont pratiquées des langues *romanes* : l'espagnol et le français ; *germaniques* : l'anglais et le hollandais ; les créoles à bases lexicales française [CBLF] (Haïti, Martinique, Guadeloupe, Dominique, Guyane, Sainte-Lucie, etc.) ; anglaise (Jamaïque) ou hollandaise [majoritairement] (Curaçao), etc. Cette région se crée, dans son fonctionnement géopolitique et pour mieux s'inscrire dans la mondialisation, des associations d'ordre *politique* : l'Association des États de la Caraïbe (AEC) ou la Communauté d'États latino-américains et caribéens (CELAC) ; *économique* : le Marché commun caribéen (CARICOM) ou la Banque Caribéenne de Développement (BCD) ; *universitaire* : la Conférence des Recteurs et Présidents d'Universités de la Caraïbe (CORPUCA), etc.

Le fonctionnement de cette région ainsi constituée fait naître un besoin accru d'intercompréhension (IC) entre ses membres aux langues et cultures différentes, mais qui sont liés par l'histoire,

¹²² Remerciements à la Fondation haïtienne Konesans ak Libète (FOKAL) qui a permis ma participation au colloque.

l'écologie et la géopolitique. Cela étant, cette diversité idiomatique et culturelle constitue à la fois une richesse et une barrière pour la communication entre les Caraïbéens. Aussi la CORPUCA, en collaboration avec l'AUF, a-t-elle mis en place un projet d'IC des langues dans la Caraïbe qui, depuis 2008, réfléchit à la mise en place d'un dispositif didactique devant faciliter ce projet.

Où en est-on dans la mise en place de ce dispositif après l'organisation de ces trois séminaires ? Quel bilan tirer de cette expérience ? Quelles difficultés y rencontre-t-on ? Comment avance-t-on dans sa mise en place ? Qu'est-ce qui bloque les réflexions et qui fait qu'on n'aboutit pas (encore !) au but visé ? Quel rôle la CORPUCA et le CARICOM peuvent jouer dans la mise en place de ce dispositif ?

Dans cette présentation, je passerai en revue cette expérience d'IC en contexte caribéen dont je ferai une évaluation-bilan du processus tout en essayant d'apporter des éléments de réponse aux questions ci-dessus posées plus haut et en allant au-delà. En termes de perspectives, je proposerai une démarche pour l'élaboration d'un dispositif didactique capable d'y conduire tout en déterminant des voies et moyens pour y parvenir. Notre analyse portera sur des données factuelles issues de la mise en place du dispositif. Cela étant, la parole sera aussi donnée aux acteurs principaux dont l'AUF. J'indiquerai comment la CORPUCA et le CARICOM peuvent s'impliquer dans le projet en vue de favoriser l'expérimentation du processus d'interaction plurilingue qui doit caractériser cette expérience d'IC dans la Caraïbe plurilingue.

2. Bref historique et bilan du projet d'IC dans la Caraïbe

Comme indiqué en introduction, la CORPUCA en partenariat avec l'AUF a conçu un projet d'IC dans la Caraïbe. Ainsi, ils ont organisé en Martinique, les 2-5 décembre 2008 un premier séminaire-colloque sous le thème « L'intercompréhension des langues dans la Caraïbe : un besoin, un défi » dont l'objectif principal a été de parvenir au développement d'un dispositif didactique devant y conduire. Deux autres séminaires se sont suivis : l'un à Santo-Domingo sous le thème « L'intercompréhension des langues dans la Caraïbe : formation de formateurs », les 26-29 mars 2012 ; et l'autre en Martinique sous le thème « Intercompréhension des langues et des cultures dans la Caraïbe », les 4-5 décembre 2013.

Depuis 2009, à chaque assemblée générale annuelle de la CORPUCA, les recteurs ou leurs représentants organisent un atelier de travail en intercompréhension. De là, se dégage à chaque fois une bonne idée et une vraie vision de l'importance de ce projet et l'intention de le conduire à son plein développement et les engagements se renouvellent. Il est peut-être intéressant de souligner que les langues qui sont convoquées dans cette expérience à une échelle très fermée sont le français, l'espagnol et le CBLF d'Haïti et des Antilles françaises. Comme nous le verrons plus loin, il n'y pas (encore !) d'université anglophone membre de la CORPUCA. Tous les participants sont *a priori* francophones (ou « francophonisants »). La plupart sont hispanophones de naissance et une majorité créolophone de naissance.

Cela étant, cet atelier en IC ne peut guère donner une bonne idée de ce que peut être le déroulement d'une vraie situation de communication en intercompréhension : les Haïtiens, à ce niveau, qui sont dominants à la CORPUCA, pratiquent généralement l'anglais et/ou l'espagnol à côté du français et du créole. Dans leur scolarisation, ils ont étudié ces deux langues étrangères (LE) pendant les 7 années de la scolarisation du secondaire. Et, pour des besoins de communication en matière de coopération universitaire notamment – lorsque leurs études universitaires de 2^e et 3^e cycles n'ont pas été faites dans des systèmes anglophones ou hispanophones – ils sont souvent obligés d'apprendre ces langues... Les représentants de l'UAG sont aussi créolophones en plus d'être francophones. Ils connaissent aussi l'anglais, généralement. Les Cubains et les Dominicains sont

des « francophonisants ». Les réunions de la CORPUCA, rappelons-le, sont animées en français, ce qui revient à considérer cette langue comme la langue de travail ou la langue officielle *de facto* de cette conférence des recteurs. Il est peut-être important de souligner que le CBLF est majoritaire à la CORPUCA et au CARICOM.

Lors des séminaires, il y a lieu de toujours constater un très grand intérêt qui anime les participants à vouloir tout faire pour conduire le projet à bon port. Mais une fois la manifestation terminée, la flamme semble s'éteindre. Il s'avère ainsi difficile de le faire avancer comme on serait en droit de l'attendre. D'où vient cette lenteur ? Comment insuffler un nouveau dynamisme ou un nouvel élan à ce projet d'une grande importance pour une Caraïbe qui se regroupe de plus en plus ? Quelle orientation méthodologique ou technique donner à la démarche pour y parvenir ? Comment sensibiliser, responsabiliser et impliquer davantage nos universités caribéennes dans le projet afin de l'amener sinon au but souhaité, du moins très proche de ce but ? Qu'est-ce qu'il y a lieu de faire dans l'immédiat en vue de résoudre le problème qui empêche d'avancer dans le sens de l'élaboration du dispositif ?

L'un des problèmes pourrait, à notre humble avis, être le fait que les universités impliquées dans le projet n'y ont pas fait la place qu'elles auraient dû. Elles devraient mener des actions qui toucheraient à leur gouvernance même. Par exemple, il faudrait agir sur les ressources humaines en vue de susciter l'intérêt chez les collègues qui s'y consacrent et aussi agir sur les compétences disponibles en formant les collègues qui veulent s'y impliquer. Il demeure entendu que ces collègues doivent avoir les compétences de base requises en matière d'approches théoriques en linguistique et en didactique des langues, voire en didactologie des langues-cultures (pour reprendre une notion de Robert Galisson). Car il faut des enseignants disponibles pour animer les cours et activités d'IC.

D'autre part, toujours par rapport à cette question de gouvernance, il se posera aussi le problème de budget. Toutes ces actions que nous proposons nécessitent de l'argent pour se mettre en place. C'est sûr que dans la gouvernance d'une institution comme un centre d'enseignement supérieur il y a toujours des projets qui, de temps en temps, viendront s'imposer aux différentes équipes, ce qui va agir sur le budget de fonctionnement de l'institution. Cela étant, il se pose le problème d'établissement des priorités. Il serait dès lors intéressant que nos universités caribéennes fassent de ce projet d'IC l'une de leurs priorités. Sinon, on risque de connaître des passages à vide et nous ne ferons que tourner en rond.

3. Prise en compte des créoles dans le processus ?

Lors du deuxième séminaire d'IC dans la Caraïbe tenu à Santo Domingo, il a été proposé la prise en compte du créole dans le dispositif à mettre en place. Cette proposition a été bien accueillie. Mais il y a un certain nombre de questions qui n'ont pas été posées. Par exemple, quelle(s) variété(s) de créoles adoptée(s) ? Suivant quels critères on pourra déterminer telle ou telle variété à privilégier ? Ou bien sont-ce toutes les variétés de créoles qui vont être prises en compte et suivant quel ordre de priorité ? Et comment établir cette priorité, puisque toutes les variétés ne pourront pas être prises en compte au même moment ? Même pour les CBLF, le problème n'est guère résolu car l'intelligibilité n'est pas immédiate. Ainsi, la situation de communication entre des Caribéens (des Haïtiens, des Martiniquais, des Guadeloupéens, des Saint-Luciens, des Dominicains, par exemple) s'exprimant en créole est déjà une situation d'IC.

En effet, en rapport avec ces langues européennes dont les locuteurs ont colonisé la plupart des îles caribéennes sont nés des CBLF (Haïti, Martinique, Guadeloupe, Dominique, Guyane [si l'on considère le grand arc caribéen, ce qui a donné naissance à la notion de la « grande Caraïbe » qui est opérationnelle à l'AEC et au CARICOM], Sainte-Lucie, Saint-Barthélemy, Saint-Martin, etc.) ;

anglaise (Jamaïque, la Grenade, la Barbade, Trinité et Tobago, Saint-Vincent-et-les-Grenadines, Antigua, Saint-Christophe-et-Niévès, Montserrat, la Guyane anglaise dite *Guyana*, etc.) ou hollandaise [majoritairement] (Curaçao, Aruba et Bonaire) ; au Suriname sont pratiqués le *saramaccan* et le *sranan tongo*, etc.

De fait, à l'Université de la Havane (UH), deux collègues : Rita Gonzalez et Eric Hernandez, ont entamé une expérimentation à partir du créole haïtien (CH). Mais ils sont confrontés à certaines difficultés. C'est du moins ce qu'ils ont indiqué dans une communication au séminaire de décembre 2013 (en Martinique) sous le titre de « L'intercompréhension des langues : un chemin parcouru et des voies à ouvrir ». Le volet « des voies à ouvrir » du sujet concerne l'élargissement de l'expérience aux créoles en partant du CH.

Les difficultés majeures rencontrées sont les suivantes : il n'y a pas d'enseignant de créole à l'UH. Les collègues ont donc établi des relations avec un enseignant de l'Association Caribéenne de Cuba, qui fait des cours mais qui n'est pas toujours disponible à respecter l'horaire établi qui, parfois, entre en conflit avec d'autres activités de l'association. En outre, cet enseignant n'est guère formé aux techniques d'IC. Ainsi, il nécessite, pour ainsi dire, une certaine actualisation de sa maîtrise du CH qu'il enseigne dans le cadre de cette expérimentation. Il est certes d'origine haïtienne, mais il n'a pas encore visité Haïti. Or la variété de créole qu'il a apprise de ses grands-parents n'est pas exactement celle qui est pratiquée en synchronie par les Haïtiens. Il lui faudrait développer des compétences plus actualisées à travers une « plongée dans la pratique du créole en Haïti » soit sous la forme d'une immersion, soit sous celle d'une formation intensive conçue à cette fin, ce qu'admettent les collègues de l'UH. Une autre difficulté est celle de la documentation et d'outils didactiques disponibles pour faciliter l'expérience. Les collègues travaillent actuellement sur le choix de documents authentiques, notamment des documents écrits pour l'expérimentation de cette première étape.

Il se pose certainement la question de la filiation linguistique du créole, jusque-là les expériences d'IC se basant notamment sur les langues indo-européennes, notamment des langues romanes. Des auteurs, dont Jules Faine (1937), voient certes dans le créole la dernière née des langues romanes, ou encore, Suzanne Sylvain (1936) voit dans le CH « une langue africaine à vocabulaire français ». Cette thèse substratiste de Sylvain est confortée par celle de la relexification de Claire Lefebvre (1998) ou encore, bien avant celle-ci, Charles Fernand Pressoir (1947) qui partage l'avis que le créole est une langue mixte à vocabulaire français agencé suivant des bases syntaxiques de substrats africains... le débat n'est toujours pas clos. Bien avant, Lucien Adam (1883) a vu dans les créoles guyanais et mauriciens des idiomes négro-aryens.

Il existe certes des spécificités lexico-sémantiques, phonologiques et syntaxiques propres à chacune des variétés. Mais l'intelligibilité mutuelle entre les CBLF de la Caraïbe est un atout. Il ne faudrait pas voir dans le choix du CH qui s'est imposé pour cette expérience cubaine la volonté de parvenir à l'établissement d'une norme centralisatrice, ce qui serait, en quelque sorte, à l'encontre de l'esprit même de l'IC. Ce choix est sans doute dû à des relents historiques particuliers faisant du CH la variété des CBLF qui s'est développée assez tôt comparativement aux autres variétés. En effet, cette langue créole a accompagné les esclaves de Saint-Domingue dans leurs luttes anti-esclavagistes. Il semble suivre, de ce point de vue, le même rythme que le mouvement émancipateur qui a vu émerger une conscience et une identité nationales chez les masses d'esclaves. Comme nous l'avons indiqué dans Govain (2013a), on pourrait expliquer cette portée naturelle vers le CH par les cinq raisons suivantes :

1. Il est la variété de CBLF qui possède le plus grand nombre de locuteurs (natifs) : population locale de 10 millions d'habitants, ajoutés à une communauté diasporique forte de 4 millions ;
2. Il est le premier créole à avoir acquis un degré de grammatisation avancé ; la

grammatisation étant un « processus qui a conduit à décrire et à outiller une langue sur la base des deux technologies, qui sont encore aujourd’hui les piliers de notre savoir métalinguistique : la grammaire et le dictionnaire » (Auroux, 1994 : 109). De l’avis d’I. Vintila-Radulescu (1979 : 95), « le créole haïtien semble avoir acquis un certain « prestige » bien avant les autres variétés du créole français. Au début du XIX^e siècle, on le jugeait même digne d’être utilisé dans la vie publique ». Il est la variété de créole qui a atteint le plus haut niveau de standardisation et d’instrumentalisation (Valdman, 2005) ;

3. Il est le premier à être élevé au rang de langue officielle (Constitution de 1987) ;
4. Il est le premier à être officiellement introduit dans le système scolaire à la fois comme langue enseignée et langue d’enseignement (avec la réforme éducative de 1979) ;
5. Il est la variété de CBLF la plus diffusée à l’étranger à travers la migration des Haïtiens un peu partout dans le monde, notamment en Amérique du Nord et dans les Caraïbes.

Il est certain que les créoles sont des langues les plus parlées dans la Caraïbe. De ce point de vue, leur prise en compte dans le projet s’avère utile. Cependant, il est important, quand on doit prendre une décision, de poser la question de son utilité ou sa nécessité, sa popularité, sa représentativité, son applicabilité, sa durabilité. La quasi-totalité de ces conditions est réunie, sauf celle de l’applicabilité, en rapport avec ce que nous venons d’expliquer sur la diversité des créoles pratiqués dans la Caraïbe. Mais la prise en compte du créole peut constituer une expérience propice à l’émergence d’une *créolophonie* institutionnelle, la naissance du créole s’inscrivant déjà dans une dynamique d’IC, ce qui fait que la « créolisation et l’intercompréhension nourrissent des liens étroits d’affinité » (Degache, 2009 : 95).

4. Pour une unité expérimentale d’initiation à l’IC : le rôle de la CORPUCA

Deux institutions caribéennes en particulier pourraient se charger de la conception, expérimentation et la mise en œuvre du dispositif d’IC dans la Caraïbe : la CORPUCA pourrait prendre en charge la question des moyens humains, de la recherche, de l’expérimentation et de la vulgarisation alors que le CARICOM avec l’AEC pourraient aider au niveau des moyens matériels, financiers pour sa mise en œuvre. L’accompagnement financier de l’AUF (comme à chaque séminaire) serait d’une grande utilité. De par son statut associatif, la CORPUCA n’a pas de moyen financier pour exécuter pareil projet. C’est le bureau Caraïbe de l’AUF qui lui fournit les moyens de sa politique. Mais son expertise est ici à mettre à contribution !

La CORPUCA est créée le 6 avril 2001, sur le campus de l’Université des Antilles et de la Guyane (UAG), à Pointe-à-Pitre (Guadeloupe), en présence de Michèle Gendreau-Massaloux, alors rectrice de l’Agence universitaire de la Francophonie. Elle a pour mission de renforcer la coopération en matière de formation universitaire et de recherche, et les mobilités interuniversitaires qui sont leur corollaire. Elle définit les priorités de la coopération, identifie et met en place des formations régionales d’excellence au sein de ses établissements. La CORPUCA est composée de 13 membres¹²³ : 9 universités haïtiennes, 2 universités dominicaines, 1 université cubaine et 1 université française établie dans les DFA : l’UAG.

Il n’y a pas d’université anglophone membre de la CORPUCA. Or, la participation d’universités anglophones dans l’élaboration, l’expérimentation et la mise en place de cette didactique d’IC serait très importante. Car, il s’agit d’un dispositif qui est appelé à prendre en compte l’ensemble

¹²³ **Haïti** : 1. Centre de Techniques et d’Economie Appliquée ; 2. Ecole Nationale Supérieure de Technologie ; 3. Ecole Supérieure d’Informatique d’Haïti ; 4. Institut Universitaire Quisqueya Amérique ; 5. Université Caraïbe ; 6. Université d’État d’Haïti ; 7. Université Notre Dame ; 8. Université Quisqueya ; 9. Université Publique du Sud aux Cayes ; **Rép. Dom.** : 10. Université APEC ; 11. Université Pontificale Catholique Madre y Maestra ; 12. **Cuba** : Université de La Havane ; 13. **UAG** : Université des Antilles et de la Guyane

des langues véhiculaires de l'espace caribéen. Il serait peut-être intéressant que les dirigeants actuels de la CORPUCA se donnent pour mission d'intégrer dans l'association d'autres institutions universitaires d'autres pays caribéens (notamment anglophones) qui pourraient rivaliser avec cette surreprésentation haïtienne. Ici, nous visons notamment la University of the West Indies (UWI).

Le projet d'IC dans la Caraïbe est une réflexion ouverte, utile et nécessaire qui peut se concevoir de manière holistique, se fondant sur une approche pluridisciplinaire – voire des *approches plurielles* pour reprendre une expression du titre même de M. Candelier *et al* (2007) – en considérant que les langues et les cultures qu'elles servent à véhiculer sont égales. Le dispositif ne se construira pas sans prendre en compte les différentes expériences ou méthodes en cours ou déjà réalisées dans le champ expérimental de l'IC telles galatea, galanet, galapro, etc., dont on pourrait très largement s'inspirer en contexte caribéen.

L'IC doit conduire le locuteur à dépasser son cercle linguistico-culturel d'origine pour s'initier à d'autres modes linguistiques et culturels de communication. Parler d'harmonisation des pratiques linguistiques de la Caraïbe revient à reconnaître la nécessité de la mise en place d'un dispositif d'appropriation des langues en visant le développement de compétences plurilingues et pluriculturelles chez les Caribéens appelés à circuler dans cet espace multilingue et multiculturel. Et la CORPUCA, à travers son réseau d'universités, serait la structure tout indiquée pour sa conception, son expérimentation et sa mise en œuvre.

Dans Govain (2014), il est proposé que 100 étudiants de 1^{re} année d'université soient retenus pour mener la phase expérimentale sur une période de 6 mois : 25 par langue, les langues pratiquées dans la Caraïbe étant l'anglais, l'espagnol, des créoles et le français. Il est important de considérer les 25 car il est possible qu'il y ait des déperditions. On s'assurera qu'ils ne connaissent pas ou presque les 3 autres LE concernées. Cette phase expérimentale peut être divisée en 3 étapes : 1. étude des représentations et perceptions des locuteurs des langues et du projet IC en soi ; 2. conception d'un dispositif provisoire en prenant en compte les résultats de cette première phase ; 3. début véritable des activités en IC.

Au bout de cette 3^e étape, on procédera à l'organisation d'un séminaire-colloque en vue de partager les expériences et travailler à la mise en place de la didactique véritable de l'IC dans ce contexte particulier par l'évaluation des dispositifs expérimentaux mis en place et de leurs résultats. On évaluera l'expérience en comparant les résultats pour les 4 groupes en rapport avec chacune des langues en cause en vue d'étudier l'adéquation du dispositif avec les objectifs visés dans le cadre de l'expérimentation. De l'avis de P. Chardenet (2007)¹²⁴ « On ne peut séparer le processus d'insertion curriculaire de l'approche en intercompréhension, des conditions de sa réception scientifique dans les champs de savoir qu'elle implique, et d'une analyse stratégique des systèmes d'action en matière de dispositif de formation ».

Dans l'expérimentation, chaque université impliquée choisira de travailler à partir d'une langue qui n'est pas d'un usage courant dans la communauté où fonctionne l'institution. Par exemple, le Cuba enseignera à partir du CH (comme il commence déjà) ; l'UEH et l'UAG privilégieraient l'espagnol (la UWI peut travailler sur le CH aussi) ; les collègues dominicains prendraient en charge le français.

Nous partons de l'hypothèse que dans toutes formes d'apprentissage, les apprenants mettent en œuvre des stratégies leur permettant de s'approprier la réalité linguistique. Cette expérimentation serait l'occasion d'identifier, d'analyser et de modéliser ces stratégies en vue d'interpréter et de comprendre des discours produits dans les LE. Cela guidera la conception et la mise en place

¹²⁴ Chardenet, P. (2007). *De quelques conditions au développement de la notion d'intercompréhension*, disponible sur : <http://www.dialintercom.eu/>.

de la didactique en permettant de dégager les stratégies transférables d'une langue à l'autre, en travaillant dans le même temps la notion de répertoire plurilingue et, en précisant les stratégies spécifiques de l'IC suivant les langues en cause.

On amènera les étudiants participant à l'expérimentation à réaliser que la pratique des langues n'est pas quelque chose d'héritaire et que ces dernières sont aussi des produits culturels et qu'en tant que tel elles sont appréhensibles par les sens à partir de techniques didactiques spécifiques et d'un certain entraînement. On ne parle pas une langue parce que nos parents la parlent ou que nos arrière-grands-parents l'ont pratiquée. On l'hérite du milieu dans lequel on a vécu assez tôt jusqu'à un certain âge de sa vie. On peut apprendre un nombre considérable de langues auxquelles nous sommes confrontés sur une période relativement conséquente. À force d'être confronté à des langues dans notre environnement communicatif, on peut être amené à pouvoir *déchiffrer* ce qui y est formulé lors même qu'on ne serait capable d'y répondre. Mais on peut répondre dans sa propre langue et l'interlocuteur lui, aussi, peut comprendre ces messages que nous émettons dans nos propres langues et réagissent dans leurs langues à eux et ainsi de suite.

La didactique de l'IC est au service non des langues elles-mêmes mais des locuteurs qui s'en servent pour circuler à l'intérieur de la Caraïbe globalisée. Elle assure la mise en évidence et la consolidation de passerelles inter-linguistiques permettant aux locuteurs de communiquer en LE. L'IC peut amener les Caribéens à mieux se connaître en accédant aux cultures et aux langues des uns et des autres. Ainsi, elle est à inscrire dans le cadre d'une politique de gestion des langues de la région en impliquant le partage des différences. Cette didactique d'IC repose sur une vision dynamique des rapports linguistiques en situation d'alloglossie. Elle répond à un besoin d'adaptation linguistique, comme le souligne P. Dahlet (2008 : 26) :

La fondation de ces nouvelles identités régionales suppose ainsi le partage des langues, pour structurer un imaginaire dans lequel se retrouvent les valeurs de tous et de chacun. Au-delà de ces ensembles régionaux, il faut aussi compter avec les nouvelles exigences plurilingues des espaces linguistico-culturels qui, sans coïncider avec un territoire, un marché et/ou une armée, imaginent et multiplient les possibilités de multi-appartenances et de gouvernance pluri-apparentée.

4.1. Contribution de l'université haïtienne

Par ailleurs, par rapport aux difficultés auxquelles sont confrontés les deux collègues de l'UH dans l'expérience qu'ils ont débutée, l'Université d'État d'Haïti (UEH) peut être d'une certaine utilité. Ainsi, le projet d'IC dans la Caraïbe se présente comme un lieu de coopération universitaire. L'UEH pourrait établir une forme de coopération avec l'UH qui se lance déjà dans ce projet mais qui se trouve en proie à certaines difficultés pratiques. Il existe déjà des accords de coopération institutionnelle dans d'autres domaines entre les deux pays. Par exemple, le 17 novembre 2011, les présidents des deux pays ont paraphé, lors d'une visite du président haïtien à Cuba, trois nouveaux accords dans les domaines de la santé, l'éducation et de l'atelier (entretien des équipements des travaux publics, du transport gratuit des écoliers...). La coopération haïtiano-cubaine concerne aussi les domaines de l'agriculture, l'environnement, la pêche et le sport.

Dans le cadre de cette coopération entre l'UEH et l'UH, des collègues cubains pourraient aider leurs homologues haïtiens dans la préparation de l'expérimentation du dispositif didactique en IC à partir de l'espagnol. De même, les Haïtiens pourraient collaborer avec les Cubains dans le processus d'expérimentation de l'IC avec le créole haïtien. D'où la mise en place d'une forme d'échange de compétences et d'expertises pour une certaine durée à partir de modalités qui seront établies dans un document de convention. Expansion du CH dans la zone américano-caraïbe

Nous avons indiqué plus haut que le CH était privilégié dans leur expérience pour des raisons historiques. Avançons ici quelques faits : au début des années 1900, des entrepreneurs de la mo-

noculture sucrière cubaine favorisèrent l'immigration d'ouvriers haïtiens en vue de constituer une main d'œuvre moins coûteuse. Mais aussi, après l'Indépendance d'Haïti, en 1804, d'anciens colons français ont émigré à Cuba avec leurs esclaves et des métis libres ou affranchis. Ils y seront connus sous le nom de « Franco-Haïtiens ».

Cela étant, il y a une population cubaine d'origine haïtienne non négligeable. Le nombre approximatif de cette frange de la population vivant particulièrement dans l'est du pays serait de 300 000 habitants environ. Dans cette région orientale, notamment dans les collectivités de « St-Barbara, Caridad, Pilon del Caroito, des descendants haïtiens s'organisent pour célébrer le carnaval, le rara (ou gaga) et des cérémonies vodouesques avec leurs hougans et mambos. Il y a aussi des groupes de théâtre, de danse, de musique, de tambourineurs, d'artisans et d'artistes mettant en valeur les traditions populaires haïtiennes »¹²⁵. Le créole parlé par les descendants d'Haïtiens est la deuxième langue parlée à Cuba après l'espagnol, langue officielle du pays.

En plus de Cuba, le CH est très présent aux Bahamas et en République dominicaine (en particulier dans les provinces de Baharona, Higüey, La Romana, San Pedro de Macoris et Santiago de Los Caballeros) où il existe de micro-communautés créolophones (Bahamiens ou Dominicains d'origine haïtienne ou des Haïtiens y ayant émigré en quête de meilleures conditions de travail et d'existence). Plus d'un million et demi d'Haïtiens d'origine pratiquent la langue aux États-Unis en particulier en Floride et à New York où elle bénéficie d'une reconnaissance officielle (respectivement au début des années 2000 et en 2008). Plus de 200 000 créolophones haïtiens (et descendants) vivent au Canada, dans la province du Québec (à Montréal en particulier).

On comprend plus ou moins aisément pourquoi généralement quand il est question de partir d'une variété de CBLF pour établir un projet régional ou international commun c'est le CH qui est privilégié. Les gens considèrent ainsi le CH comme le parangon des CBLF. Cette expansion/diffusion du CH est surtout favorisée par les migrations haïtiennes très fortes dans toute la région américano-caribéenne. Et ainsi, la langue conquiert de plus en plus de terrain et risque de devenir, à terme, l'une des langues (sinon la langue) les plus parlées dans l'espace caribéen notamment quand on sait qu'il y a peu ou prou IC entre le CH et les autres CBLF pratiqués dans les communautés de la Guadeloupe, la Martinique, la Guyane française, la Dominique, communautés sus-citées et que le CH contribue à renforcer la vitalité linguistique du CBLF qui y est pratiqué : la plupart des Haïtiens qui y émigrent n'étant guère francophones ou ne connaissant que très peu du français !

4.2. Institution d'une chaire caribéenne en IC

En droite ligne de l'urgence de la formation des collègues à intervenir dans l'établissement du dispositif, il pourrait être intéressant que les universités de la CORPUCA, en partenariat ou avec la participation de la UWI, inaugurent une *Chaire caribéenne d'Intercompréhension de langues*. Cette proposition a émergé lors d'un entretien avec Rita Gonzalez (Université de la Havane) que je remercie ici. Elle a coordonné le 2^e séminaire tenu à Santo Domingo en 2012. Et l'idée a aussi été émise lors de la tenue de ce séminaire. Aussi peut-on lire dans le rapport qui en est sorti :

Le travail prévu doit continuer et c'est ce qui a été précisé à tous les participants à plusieurs reprises pendant les séances de travail. Le but est de mettre en place l'enseignement en intercompréhension des langues. Il a été prévu [...] que chaque institution selon ses conditions et ses possibilités introduirait l'enseignement en intercompréhension de langues de façon à ce qu'un an plus tard on puisse faire un bilan de l'expérience du travail avec le groupe choisi pour l'expérience. On avait prévu que pendant quatre mois il y aurait le travail de préparation, puis la mise en place du cours, et à la fin d'un semestre de cours, le rapport d'évaluation de l'expérience.

¹²⁵ <http://www.lematinhaiti.com/contenu.php?idtexte=28134>.

Cette chaire, à créer à l'échelle de la CORPUCA, pourrait faciliter des échanges entre les différentes universités impliquées. Cela constituerait un coup de pouce pour le développement du dispositif qu'il conduirait à un niveau tel qu'il se mettra en place au fur et à mesure que les Caribéens prendront conscience que pouvoir communiquer partout dans la région est une nécessité. Mais vu que la CORPUCA ne gère aucun moyen financier, il serait important que cette chaire soit entretenue par les universités membres qui l'intègrent dans leur cursus !

5. Organisation de cette formation en IC

Dans le cadre du fonctionnement de cette chaire caribéenne d'IC, il s'agira d'établir un processus d'enseignement-apprentissage en présentiel partant des représentations et perceptions des locuteurs des langues concernées, du projet, du phénomène communicatif qu'est l'IC. Dans un second temps, on pensera à l'intégration des TICE dans le processus, ce qui passera par l'établissement d'une plateforme dont les contributeurs principaux seront les animateurs de la chaire en question. Cette plateforme permettra une meilleure interactivité entre les collègues des différentes universités impliquées, y inclus les apprenants. La plupart des activités peuvent être organisées en visioconférence soit de manière synchrone, soit de manière asynchrone suivant la planification qui aura été établie. Se pose alors la question de savoir quoi mettre dans la plateforme. Il est vrai qu'il faut une part d'originalité, mais il est tout aussi utile et nécessaire de partir des expériences de dispositif d'IC s'appuyant sur les langues romanes telles celles évoquées plus haut.

6. En guise de conclusion...

Il est important que la CORPUCA et l'AUF consentent d'élargir le projet d'IC à des institutions régionales caribéennes telles le CARICOM, l'AEC, la CELAC ou encore la BCD. Sa réalisation nécessite un budget substantiel quoique ce dernier soit de nature à être dilué dans le cadre du fonctionnement global des universités impliquées mais un apport extérieur à leur budget propre, lequel pourrait provenir, par exemple, des institutions caribéennes sus-évoquées constituerait un grand atout. Des sources de financement combinées d'origine d'institutions régionales caribéennes et une implication plus engagée de collègues confrontés aux réalités linguistiques de la région pourraient faciliter le déblocage de la situation.

L'implication et l'apport de la UWI qui est aussi une université plurinationale accueillant des étudiants de divers pays de la Caraïbe seraient considérables. D'autant que le fait qu'elle soit principalement de langue anglaise est déjà un atout pour le développement du dispositif à partir du schéma proposé ici. Que la UWI soit membre de l'AUF qui est l'un des partenaires forts du projet dès sa conception constitue déjà une certaine avance.

Références bibliographiques

- Adam, L. (1883). *Les idiomes négro-aryen et maléo-aryen : Essai d'hybridation linguistique*. Paris : Maisonneuve.
- Candelier, M. et al. (2007). *Cadre de référence pour les approches plurielles des cadres et des cultures*. Graz : European Center for Modern Languages.
- Dahlet, P. (2008). Les identités plurilingues : enjeux globaux et partages singuliers. In Martinez, P., Moore, D. & Spaëth, V. (coord.), *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction* (pp. 23-45). Paris : Riveneuve éditions.
- Degache, C. (2009). « Nouvelles perspectives pour l'intercompréhension (Afrique de l'Ouest et Caraïbe) et évolution du

- concept ». In M.H. Araújo e Sá et al. (éds), *A Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação* (pp. 81-102), Taboira, Impressão e Artes Gráficas, Lda.
- Escudé, P. & Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris : Clé international.
- Faine, J. (1937). *Philologie Créole : Études historique et étymologiques sur La Langue Créole D'Haïti*, Port-au-Prince.
- Govain, R. (2014), « Vers une didactique de l'intercompréhension linguistique dans la Caraïbe ». In *Dispositifs éducatifs en contexte mondialisé et didactique plurilingue et pluriculturelle* (pp. 105- 124). (sous la dir. de G. ALAO, M. DERIVRY, E. SUZUKI, S. YUN-ROGER), (coll. Transversales). Berne : Peter Lang.
- Govain, R. (2013a). *Pour une « créolophonie intégrative » à partir du créole haïtien*, conférence prononcée dans le cadre des jeudis de la recherche de l'Université d'État d'Haïti, le 14 novembre 2013.
- Govain, R. (2013a). *Intercompréhension linguistique et intégration caribéenne : le rôle de la Conférence des Recteurs et Présidents d'université dans la Caraïbe (CORPUCA)*, Séminaire International sur l'Intercompréhension des langues et des cultures dans la Caraïbe, Martinique, Université des Antilles et de la Guyane, 4 et 5 décembre 2013.
- Gonzalez, R. & Hernandez, E. (2013). *L'intercompréhension des langues : un chemin parcouru et des voies à ouvrir*, Séminaire International sur l'Intercompréhension des langues et cultures dans la Caraïbe, Martinique, Université des Antilles et de la Guyane, 4 et 5 décembre 2013.
- Lefebvre, C. (1998). *Creole Genesis and the Acquisition of Grammar : the Case of Haitian Creole*. Cambridge Studies in Linguistics, n° 88, Cambridge University Press.
- Sylvain, S. (1936). *Le créole haïtien : morphologie et syntaxe*, Port-au-Prince, chez l'auteur et Wetteren, De Meester.
- Valdman, A. (2005). Vers la standardisation du créole haïtien, *Revue française de linguistique appliquée*, n°1, Vol. X, 39-52.

L'évaluation de l'Intercompréhension : problématiques, expériences et perspectives

Marie Christine JAMET
Università Ca' Foscari Venezia
jametmc@unive.it

L'évaluation arrive toujours à la fin, souvent anxiogène pour ceux qui la vivent, de plus en plus valorisée du point de vue social, aussi bien dans le monde de l'enseignement que dans le monde professionnel. Grand témoin de la filière « évaluations » qui a compté onze communications au cours de ce colloque, à mon tour de proposer une « évaluation » de cette session, moins pour distribuer des bons points que pour dégager les points saillants et en faire la synthèse tout en donnant quelques pistes pour demain que nous indiquerons en italiques. Le terme « évaluation » a été envisagé de deux points de vue : l'évaluation des compétences d'un apprenant en IC, et l'évaluation d'un produit, d'une formation ou d'un projet.

La première acception renvoie à un problème clé pour l'avenir de l'IC : son insertion curriculaire dans les systèmes éducatifs, mais aussi son développement face à de nouveaux publics professionnels car le monde professionnel exige des compétences évaluées. La plupart des interventions étaient centrées sur cette problématique où surgissent les questions :

- Que faut-il évaluer ? (Et c'est là que se pose le problème des niveaux à établir, de la progression éventuelle, des seuils à atteindre) ;
- Avec quels instruments évaluer ? (Portfolio, test, traduction, questionnaire, etc.) ;
- Quelle mesure attribuer ?

D'autres communications, au contraire, ont privilégié la seconde acception sur l'évaluation d'un produit ; or, au-delà des résultats spécifiques relatifs à chaque projet présenté, on peut établir des passerelles vers la première interprétation. C'est du moins ce que j'ai essayé de faire ici.

Enfin, certaines communications avaient un lien plus lâche avec cette session, nous obligeant à tracer des ponts toujours porteurs jamais inutiles.

1. L'évaluation des compétences

E. Carrasco, qui depuis plusieurs années a axé sa recherche sur l'évaluation, pose les termes du problème dans sa communication « Résultats et niveaux d'apprentissage en IC à l'interface de l'empirique et du rationnel ».

« Les niveaux d'acquisition d'une compétence peuvent être établis :

- Depuis une démarche rationnelle, en amont de toute intervention consistant à établir des niveaux à partir d'un critère en marge de ceux qui ont été empiriquement établis. [...]
- Empiriquement, en aval d'activités d'enseignement/apprentissage, en établissant des niveaux à partir d'analyses statistiques des résultats obtenus par des échantillons représentatifs du public cible ».

Utilisons cette dichotomie pour examiner les différentes communications.

1.1. Une démarche empirique

Commençons par les communications qui ont illustré la problématique de l'évaluation postérieure à une expérimentation. Six communications allaient dans cette direction.

1.1.1. Le projet européen Cinco, présenté par l'un des partenaires L. Van Son, se situe en milieu professionnel, celui des réseaux associatifs socio-culturels. L'auteur a montré que l'apprentissage collaboratif lié à la mise en place de leur 4^e module était plus productif que l'apprentissage individuel dans les 3 modules précédents consacrés de façon plus traditionnelle à l'Intercompréhension écrite ou orale. Ils ont utilisé pour l'évaluation les instruments suivants :

- Auto-évaluation de la part des participants à travers une discussion-commentaire (on leur demandait ce qui a marché ou pas de leur point de vue) ;
- Un portfolio où l'on évalue pour 20% les réflexions personnelles et pour 50% l'implication et la participation active dans le projet (participation aux activités et productions de matériel) ;
- Deux tests multilingues écrit et oral, pesant 30% de la note, avec un questionnaire progressif de compréhension d'un document (les premières questions niveaux A2, les suivantes B1 ou B2).

1.1.2. Le projet européen Intermar, présenté par F. Capucho, a l'originalité de s'adresser à un nouveau public, celui des écoles navales à qui a été offerte une formation plurilingue, dans le cadre d'une approche actionnelle. Le choix du mode d'évaluation a privilégié une évaluation réflexive de type portfolio pour 80% et 20% sur un test de compréhension. L'intervenante a souligné que ce type d'évaluation correspondait bien à son public naval habitué à rédiger des journaux de bord.

Donc on retiendra la nécessité de s'adapter à son public dans l'évaluation d'une part et d'autre part l'introduction d'une évaluation formative (sur les attitudes) aux côtés d'une évaluation des savoirs.

1.1.3. C. Reissner a également proposé un compte-rendu d'expérience sur les cours d'Intercompréhension écrite impartis à des étudiants de son Université de la Sarre. Dans ce cas aussi le choix a été :

- Un portfolio avec un portrait linguistique (l'apprenant visualise sous forme de dessin comment il voit les langues), une biographie langagière, un journal d'apprentissage et une auto-évaluation de niveau ;
- Des tests écrits où les étudiants devaient transposer en L1 le texte en langue cible, avec notamment un texte dans une langue non étudiée pour voir le transfert des stratégies. Ces tests ont été évalués avec des instruments de mesure précis, par attribution de points aux différents noyaux sémantiques compris ;
- Un « procès verbal à haute voix », c'est-à-dire que les étudiants devaient enregistrer leur discours intérieur où moment où ils sont impliqués dans la tâche de compréhension-transposition en L1.

C. Reissner affirme qu'ils ont atteint un niveau B1 du Cadre en compréhension écrite. C'est là un indicateur intéressant pour la définition d'une progression en IC, car on obtient selon les critères du cadre des niveaux élevés en IC, alors que les étudiants n'auraient pas le niveau A2 sur l'ensemble des compétences.

La discussion a mis à jour cette nécessité de repenser la progression des apprentissages spécifi-

quement pour l'IC, ce sur quoi le lot 4 du projet MIRIADI est du reste en train de réfléchir.

1.1.4. La communication de S. Deprez « Évaluer les compétences plurilingues et en langue cible ? Présentation d'une protocole et résultats » s'est basée sur une étude scientifique en cours à partir de l'utilisation de la plateforme Galanet. Il s'agit d'une recherche scientifique sur la corrélation entre le travail participatif sur la plateforme et les résultats à des tests. Ces tests ont été conçus essentiellement pour mesurer la capacité de compréhension de l'écrit sur différents plans : cohérence et cohésion (remettre en ordre) compréhension globale et fine, transposition, modèles discursifs, et interculturalité.

L'intérêt pour nous, dans une perspective d'évaluation, est de voir comment les outils de mesure se sont diversifiés dans les tests proposés pour cette expérience à laquelle se reporter pour les détails.

1.1.5. E. Carrasco a présenté les résultats d'une évaluation, par test et par auto-évaluation des 44 étudiants européens venus se former dans le cadre du projet « Intensive learning » Formica à Venise en 2012, afin de voir quels étaient les éléments importants pour l'IC, à travers la perception des participants. Il s'agissait d'une autoévaluation, sur la base d'un questionnaire qui utilisait les trois critères : *savoir*, *savoir faire*, *savoir être*, qui a été corrélée avec les profils des étudiants. Il est indéniable que la formation impartie durant le projet en plusieurs langues a amené des résultats en termes d'apprentissage linguistique déclarés. E. Carrasco souligne la visibilité de langues peu diffusées (gallego, occitano, rumano, ou dialectes italiens). Elle conclut sur la nécessité d'études longitudinales et la nécessité de définir des niveaux, mais surtout souligne la nécessité de penser à une évaluation qui ne soit pas des évaluations monolingues juxtaposées.

Nous retenons l'idée d'une évaluation qui ne soit pas une juxtaposition d'épreuves dans chaque langue.

1.1.6. Y. Pishva a mené une expérimentation sur un groupe d'étudiants déjà plurilingues en essayant de voir si c'était un atout pour la progression en IC. L'évaluation finale est également de type déclaratif de la part des étudiants. Elle aussi conclut sur la nécessité de mieux prendre en compte l'aspect plurilingue dans l'évaluation.

On voit donc se dessiner, dans tous les cas, une combinaison d'outils, à la fois traditionnels type test (avec des orientations sur le type d'activités mesurables à proposer) et l'importance des portfolio ou autres instruments servant à l'auto-évaluation, car ce qui a été souligné, c'est que l'approche d'IC implique nécessairement la prise en compte consciente de la part des apprenants des stratégies, qui doit nécessairement entrer dans l'évaluation. En outre il faudra travailler dans le sens d'une évaluation plurilingue.

1.2. Une démarche rationnelle

La démarche rationnelle consiste à partir des résultats acquis pour aller vers le nouveau. Ainsi en tenant compte du Cadre, des définitions données de l'évaluation, des articles relatant des expériences, on combine les éléments, on classe, en organise, afin de dégager des conclusions permettant d'envisager des critères d'évaluation ou des grilles. Deux communications illustrent bien cette approche.

1.2.1. La communication de C. Ollivier, qui s'intitule « un Cadre pour des outils d'évaluation en IC », propose des pistes à partir d'une étude des définitions de l'IC données par des spécialistes sur la nature de l'IC, sur ce qu'on pourrait évaluer. Ce qui ressort de son enquête, apparaît

nécessaire de mieux tenir compte – au-delà de l'évaluation de l'apprentissage inter-linguistique – des dynamiques d'interaction, de la mesure des capacités cognitives de transferts de connaissance et de la dimension interculturelle.

1.2.2. La communication du Lot 4 de MIRIADI relate la construction d'un référentiel pour l'approche d'IC qui a le mérite d'essayer de mettre en mots sous forme d'énoncés de compétences performatifs, des principes qu'on retrouve disséminés dans la littérature. Ces derniers sont organisés en 5 domaines : le sujet et l'apprentissage, les langues et les cultures, la réception écrite et orale, l'interaction plurilingue. On constate une convergence entre le fruit de ce travail collaboratif réflexif et les conclusions à la fois des études empiriques et de la synthèse de C. Ollivier, ce qui est donc encourageant pour la représentativité de ce nouveau Référentiel pour l'apprenant.

Ce type de démarche, qui implique pour les concepteurs de se mettre autour d'une table – virtuelle et verticale ! – pour essayer d'être le plus exhaustif possible tout en restant simple afin d'être compris du plus grand nombre, est typique d'une démarche de type rationnel, mais devrait avoir des répercussions sur la pratique empirique de chacun.

2. En marge

Trois communications, qui auraient sans doute trouvé une place plus adéquate dans une autre session quant à leur contenu, apportent néanmoins un point de vue sur l'évaluation.

2.1. P. Janin et N. Campodonico ont présenté leur expérience de cours destinés au grand public, dans le cadre des formations imparties par l'association APIC à Paris. Ils ont décrit leur première expérience de cours en progression : un module sur l'écrit, un module sur l'oral, un module en interaction. Et de ce fait ils auraient dû se trouver dans la filière « scénarios ». Par rapport à l'évaluation, ils n'ont pas besoin d'évaluation sommative ou normée, car leur public non seulement ne le demande pas, mais le refuserait puisque leur seule fin est le plaisir d'apprendre. Mais leur travail permet empiriquement de tester un type de progression, requise par les participants eux-mêmes qui ont envie de dépasser le premier niveau de compréhension de l'écrit. La progression qu'ils ont choisie se base sur la nature des compétences et pas sur du quantitatif à l'intérieur d'une compétence. On constate que ce choix empirique recouvre trois des domaines développés par le lot 4 de MIRIADI pour la construction du Référentiel.

Pourrions-nous faire l'hypothèse d'un niveau A2 (élémentaire) en IC avec l'écrit, et d'un niveau B1 (intermédiaire) pour l'interaction tandis que le niveau B2/C1 serait réservé à l'oral ? Il faudrait expérimenter bien sûr pour vérifier. En tout cas, la nécessité de prendre en compte les genres discursifs dans la définition des niveaux apparaît fondamental.

2.2. La communication de H. Araújo e Sá du lot 7 de MIRIADI « Représentations de futurs professeurs de Langues Romanes par rapport aux approches plurielles » présente les résultats d'une évaluation faite par les participants à une formation en didactique des langues pour de futurs professeurs, sur les différentes approches plurilingues. Ils concluent à la validité de l'IC comme approche, mais il est évident que la question de l'évaluation, entendue comme mesure des résultats d'une formation en IC, est un nœud à résoudre pour les professeurs qui s'inscrivent dans des pratiques scolaires.

2.3. Enfin pour conclure, la communication de R. Govain portait sur un projet de mise en place de programme universitaire de coopération entre les pays des Caraïbes, et en particulier Haïti

francophone et Cuba hispanophone, avec le problème de l'introduction des créoles. L'évaluation, annoncée dans le titre, portait sur la faisabilité de la réalisation de ce projet du point de vue des politiques linguistiques des établissements universitaires concernés.

Ce résultat est intéressant pour nous, car il montre que l'IC a un potentiel d'extension énorme : Caraïbes, monde arabe et Israël – comme l'ont montré des recherches de la session sur les scénarios –, Amérique latine où l'IC progresse à grands pas. L'Intercompréhension concourt donc amplement au rapprochement des peuples. C'est là mon évaluation finale sur le bien-fondé de l'Intercompréhension !

INTERCOMPRÉHENSION EN RÉSEAU

SCÉNARIOS, MÉDIATIONS, ÉVALUATIONS

L'intercompréhension est une pratique, une approche didactique, un terrain de recherche mais aussi une *posture*. Nous faisons intercompréhension sans nous en apercevoir tous les jours : dans la rue, à la maison, sur internet, via les réseaux sociaux et dans d'autres innombrables occasions, en tissant des liens et en engendrant des réseaux *vertueux* de personnes qui communiquent tout en parlant des langues différentes. L'ensemble des travaux réunis dans le présent volume souhaite œuvrer pour la construction de ces réseaux de l'intercompréhension en ligne en illustrant comment les concepts de cette approche ont été élaborés et mis en pratique par les membres du projet MIRIADI ainsi que par ces enseignants et chercheurs qui forment les élèves, les étudiants et le public des associations. Le résultat de ce travail est un dialogue cohérent et articulé qui prend en compte trois dimensions fondamentales de la formation à l'intercompréhension : la dimension des scénarios, celle de la médiation et celle de l'évaluation.

Sandra Garbarino & Christian Degache

Sandra Garbarino | Philippe Blanchet | Delphine Chazot | Ilham Dupont | Omar Colombo
| Claudine Franchon | Caroline Venaille | Barbara Spinelli | Enrique Sánchez Albarracín |
Paola Leone | Vanessa Piccoli | Jelena Gridina | Deliana Vasiliu | Frédérique Freund | Ma-
rie-Noëlle Antoine | Léonie Toua | Franz-Joseph Meissner | Filomena Capucho | Christina
Reissner | Helena Araújo e Sá | Sílvia Melo-Pfeifer | Nathalie Campodonico | Pierre Janin
| Renauld Govain | Marie Christine Jamet.

