

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

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 APICAD¹, 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*².

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 pédagogique 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.

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 préalable 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

¹ <https://www.miriadi.net/l-apicad>

² 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

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 ; Melo-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 (enseignant(s), tuteur(s), moniteur(s), etc. -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

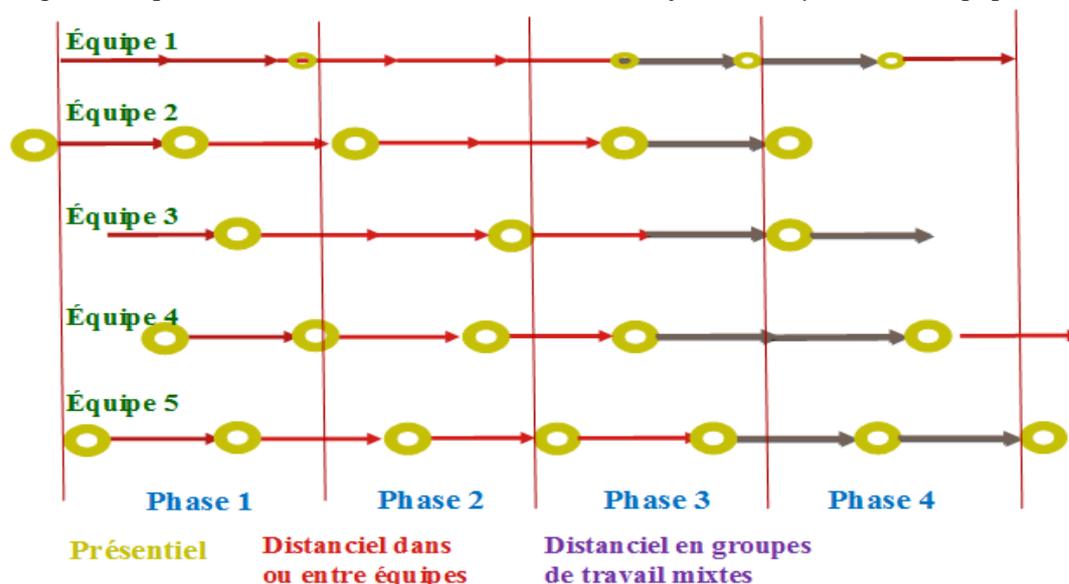
à la session. Dans le scénario *Galanet*, ces GT sont composés lors de la dernière phase, la phase 4, au moment de la réalisation et publication des productions des GT, alors que dans le scénario *Galapro* ils le sont plus tôt, au début de la phase 3.

Tableau 1 : comparaison des STIC Galanet et Galapro

STIC Galanet (environ 12 semaines)	STIC Galapro (de 8 à 12 semaines)
Phase 0. Prémabule Echanges seulement dans les GI	Phase 0. Prémabule 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 présentielles, 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 présentiels (du groupe classe ou en tutorat individuel pour les petits cercles), les flèches fines rouges les périodes de travail distanciels intra et inter-GI, les flèches épaisses violettes le travail distanciels dans les GT. Mais notons aussi que cette représentation ne permet pas réellement de visualiser les GT ni les différents types d'échanges.

Etat des lieux : rapide inventaire

Aujourd'hui ces plateformes sont 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, 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'accueil³, 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 davantage⁴) 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 :

³ www.galanet.eu ou <http://deste.umons.ac.be/galanet/>

⁴ Comme nous l'avons rappelé en fin de phase1 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 ma 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 »

328) et d'éviter toute alternance codique (cf. Mompean et Capellini, 2015 : 636, même si en ce qui les concerne ils déclarent prendre quelque liberté avec ce principe du tandem⁵). Cette spécificité peut du reste être rapprochée de ce que certains chercheurs désignent comme « pratiques translinguistiques » (Blyth & Dalola, 2016)⁶ ;

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 pré-existent 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 souhaitions 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.

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 impliqués 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.

⁵ « 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. »

⁶ Entendues par ces auteurs comme « the many ways that speakers mix languages and semiotic resources in contact situations of linguistic and cultural diversity ».

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 intéressées⁷.

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.

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)⁸ - 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 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 romanes⁹). Les autres inscrits sont volontaires.

⁷ Des personnes de profil semblable principalement au Brésil et en France (cf. équipe (GI) "Elétrons livres").

⁸ 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).

⁹ 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).

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.

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 donné¹⁰ (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 présentesielles 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.

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.

Caractéristiques de la méthodologie

La présente recherche tient en deux étapes :

¹⁰ 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.

- 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 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, 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.

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*¹¹.

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)

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. Voilà un comparatif terme à terme des critères des 2 versions :

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			

¹¹ 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 1ère session qui a eu lieu sur une plateforme d'essai.

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

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

Remarques sur l'adaptation du qR

- Nous n'avons pas retenu le critère n° 2 sur les principes de la formation facilités par le scénario¹², 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, 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.

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 créditant.
- ➔ Questionnaire-bilan en ligne anonyme réalisé avec le logiciel libre *Limesurvey* au terme de la session : 25 répondants (21 formés, 3 formateurs, 1 autre).

Résultats et analyses

¹² 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).

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'étudiants¹³ 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 Galapro¹⁴.

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

Les groupes de travail de la session França-Brasil



GT1 - Intercompréhension sur objectifs universitaires (ICOU)

Titre du STIC : *Scénario pédagogique préparant à la mobilité étudiante*¹⁵

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 scientifiques¹⁶)

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...

¹³ Pas forcément limités à la France et au Brésil.

¹⁴ En accès libre sur <http://galapro.miriadi.net/sessions/dokuwiki/session-franca-brasil:gt:start>

¹⁵ <http://galapro.miriadi.net/sessions/dokuwiki/session-franca-brasil:gt:gt1:icou-intercomprehension-sur-objectifs-universitaires:produit>

¹⁶ <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/>

- 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...

GT4 - PLIC Pratiques de lecture intercompréhensives

Titre du STIC : Scénario télécollaboratif de pratiques de lectures intercompréhensives¹⁷

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 ».

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 1ère 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.

GT5 - ICOU centrée sur les étudiants en Amérique

Titre du STIC : UNICA Movilidad de las Américas - Mobilité des Amériques - Mobilidade das Americas¹⁸

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.

¹⁷ <http://galapro.miriadi.net/sessions/dokuwiki/session-franca-brasil:gt:gt4:plic-pratiques-de-lecture-intercomprehensives:produit>

¹⁸ <http://galapro.miriadi.net/sessions/dokuwiki/session-franca-brasil:gt:gt5:icou-ou-icos-centre-pour-publics-latino-americains:produit>

Produit final : réalisation d'une infographie collaborative, par exemple en utilisant le site www.gliffy.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.

GT6 - Scénario pour élèves non-étudiants

*Titre du STIC: Intercompréhension écrite à travers un scénario télécollaboratif entre collégiens*¹⁹

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 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.

GT7 - ICAP- Intercompréhension à finalité professionnelle

¹⁹ <http://galapro.miriadi.net/sessions/dokuwiki/session-franca-brasil:gt:gt6:scenarior-pour-eleves-non-etudiants:produit>

*Titre du STIC : Formation à l'intercompréhension en langues romanes pour des professionnels*²⁰

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 ;
- 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...

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 actifs²¹. 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'').

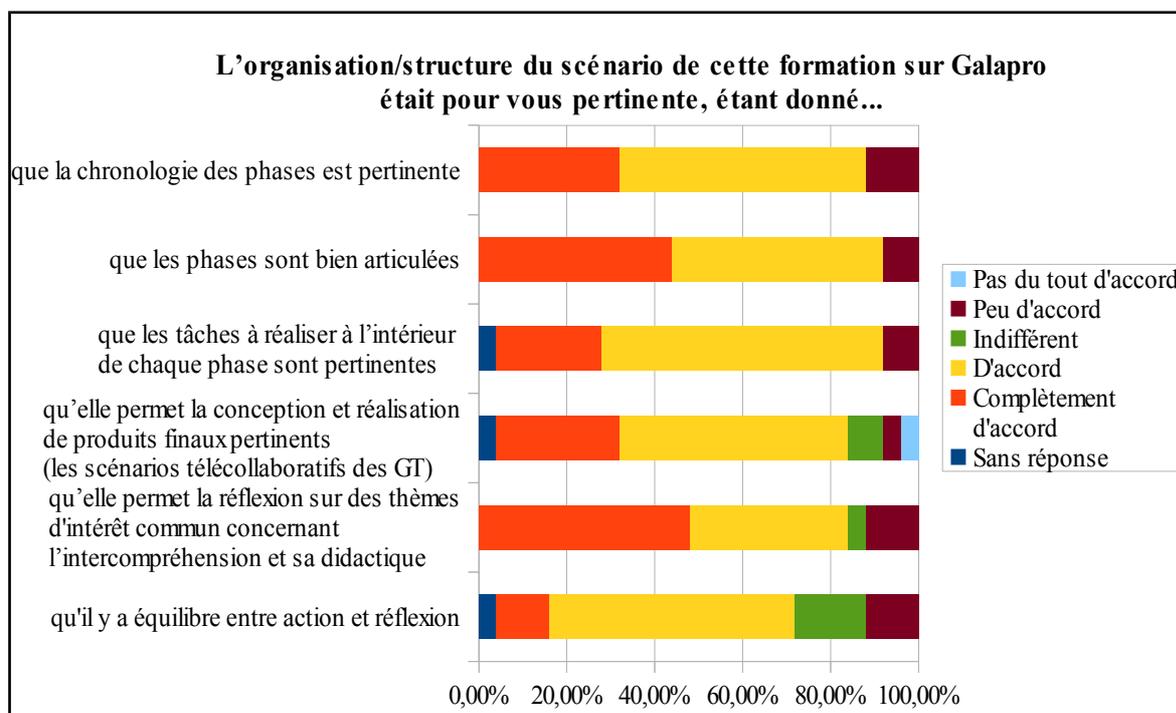
²⁰ <http://galapro.miriadi.net/sessions/dokuwiki/session-franca-brasil.gt:gt7:icap-intercomprehension-a-finalite-professionnelle:produit>

²¹ D'après Wainthrop & Boutamine (2010), « la représentativité n'est réellement assurée que si ce taux approche les 80% [même si] cet idéal est rarement atteint ».

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 ?

Critère 1 : pertinence de l'organisation du scénario



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 réflexion²² ; 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).

²² 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. »

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. »²³

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, 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 :

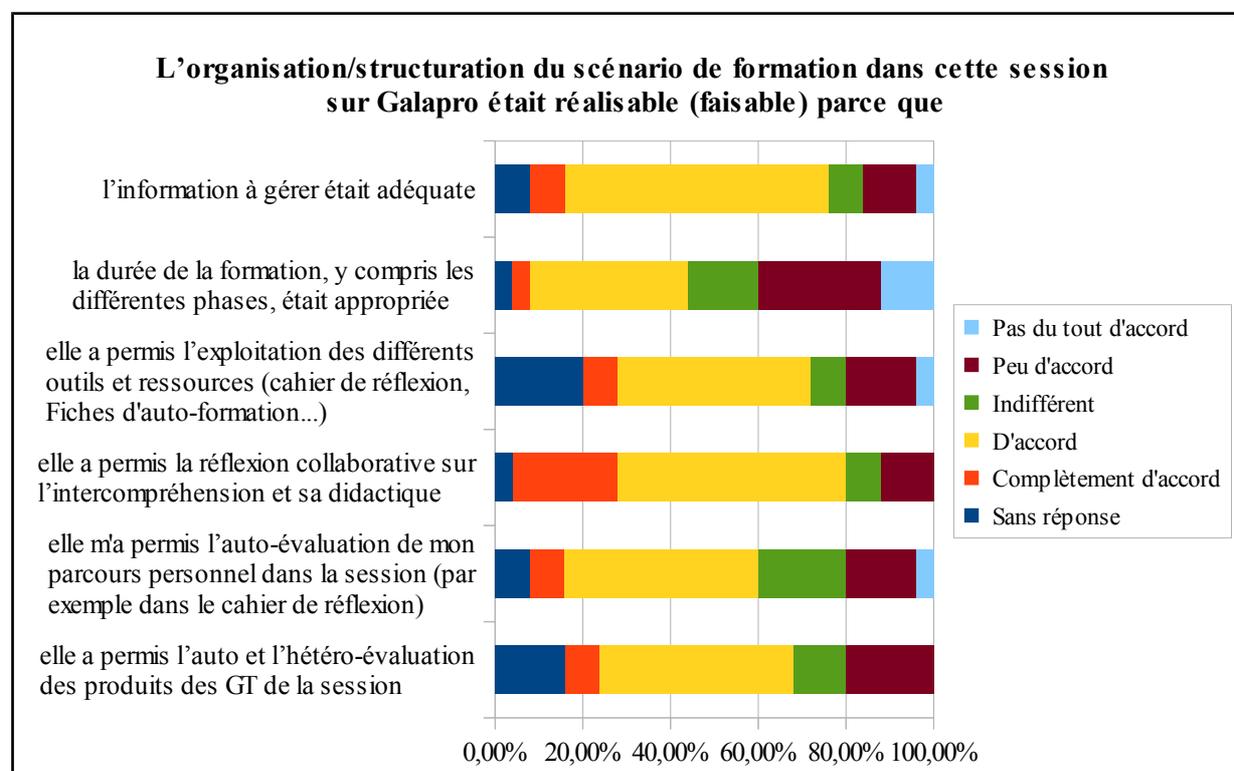
« Il faudrait que certains conseils soient donnés pour l'écriture des messages asynchrones en amont de tout, avant la première phase de communication asynchrone. Par exemple: un message = une idée ; écrire des messages aérés ; faire des phrases simples le plus courtes possibles.

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 ».

Critère 2 : faisabilité du scénario



²³ Les commentaires des questions à réponse ouverte du questionnaire et les extraits des échanges en ligne ont été laissés sous leur forme originale.

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 coeur 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. »

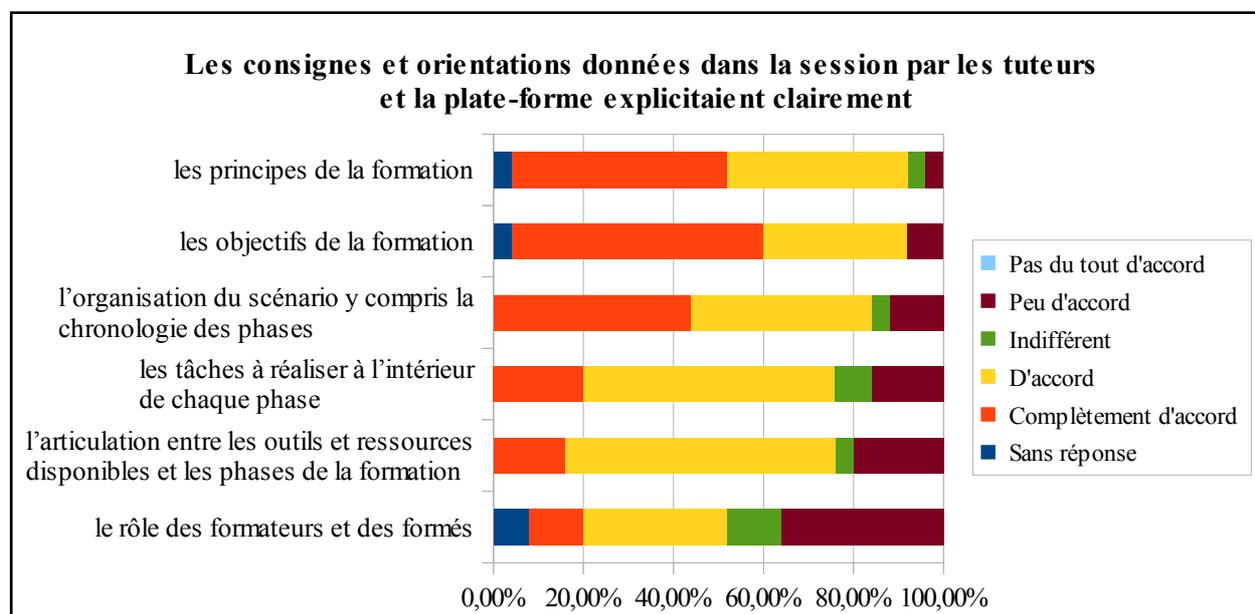
« A mon avis et par mon expérience les outils, la structure et l'organisation de la plateforme est cohérente et très bien structurée. Parfois le temps ne nous permet pas de tout intégrer et de connaître tous les outils et (de tout intégrer). Je considère nécessaire de faire cette formation plusieurs 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 défections de certains, peuvent être considérés comme ayant alourdi la charge de travail de chacun et rallongé la durée.

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, que 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 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 retourné dans le groupe. »

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

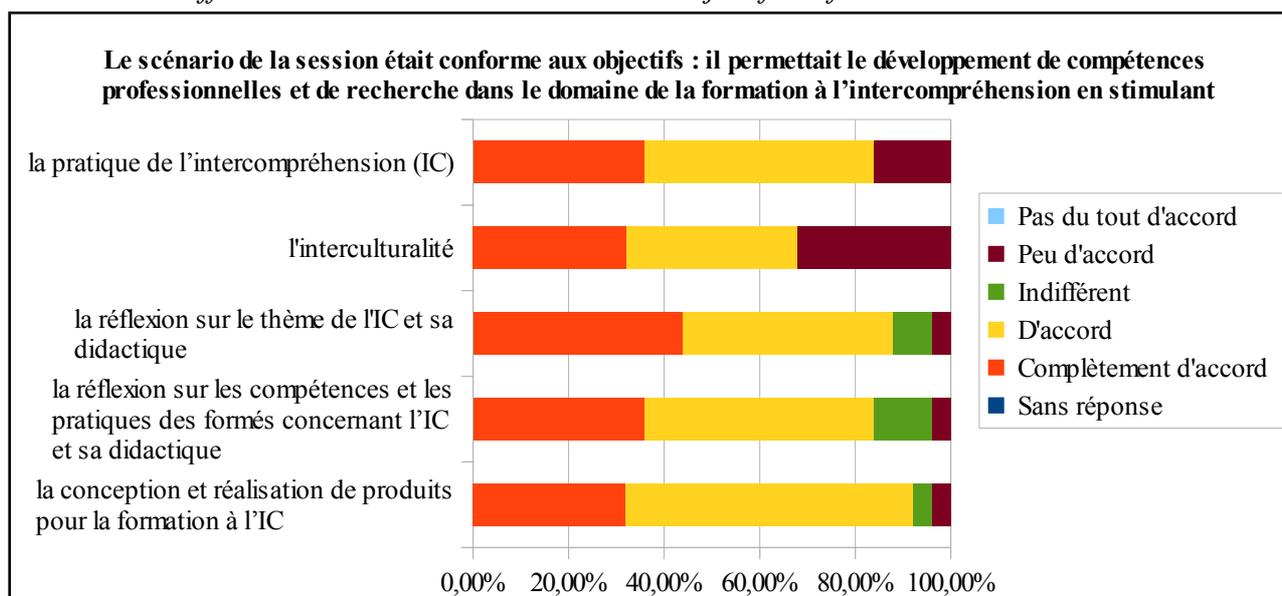
« La réalisation du produit final m'a semblé peu claire. J'aurais préféré davantage de clarification et d'indications sur le produit attendu. »

« 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 profité²⁴ :

« 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. »

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



Graphique 4 : efficacité du scénario en relation aux objectifs de formation²⁵

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 :

« 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. »

²⁴ 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.

²⁵ 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... »

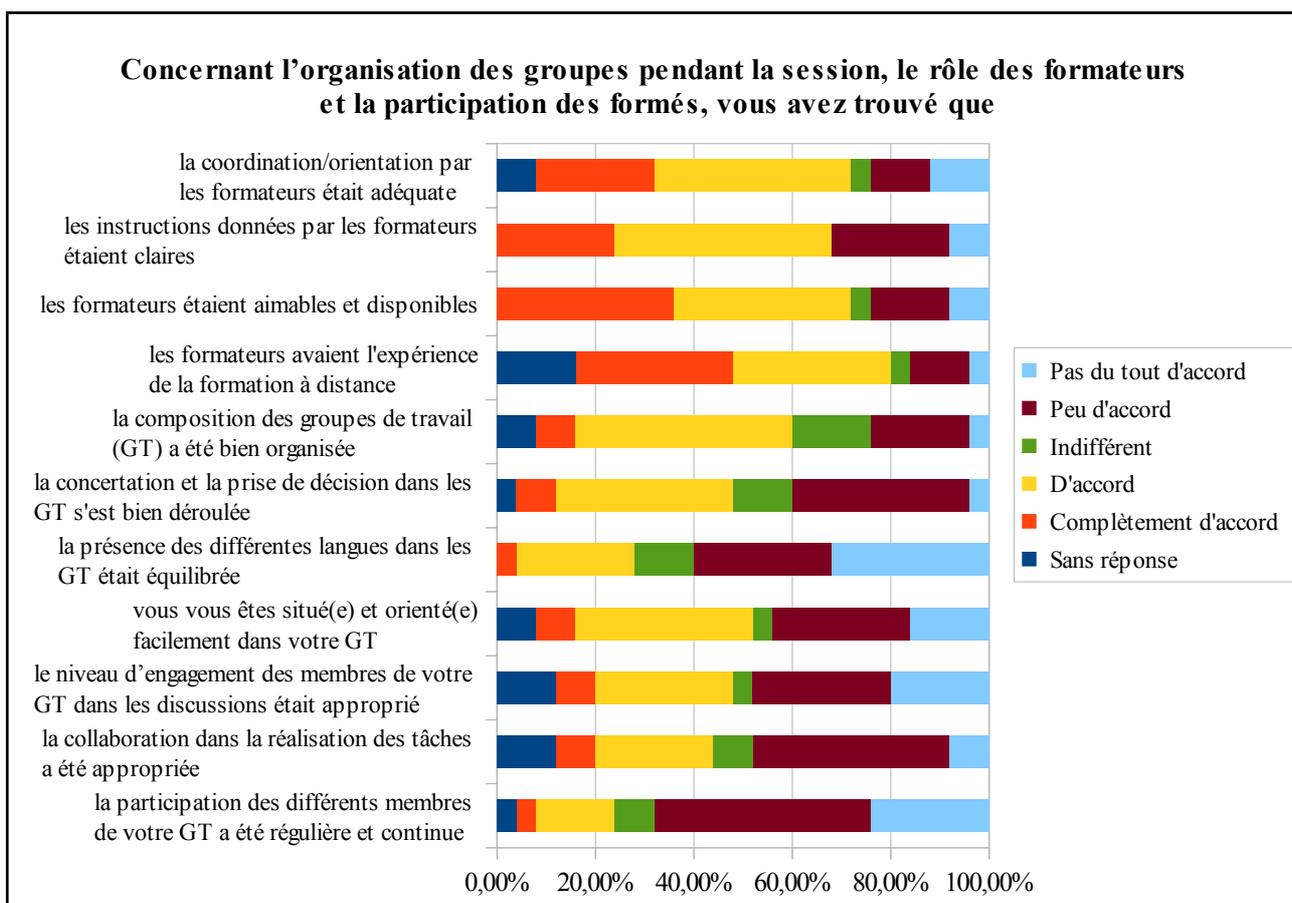
Même si d'autres étudiants relativisent ce constat, l'interaction plurilingue n'étant pas forcément une nécessité à tout moment :

« 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 créditant 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. »

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



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

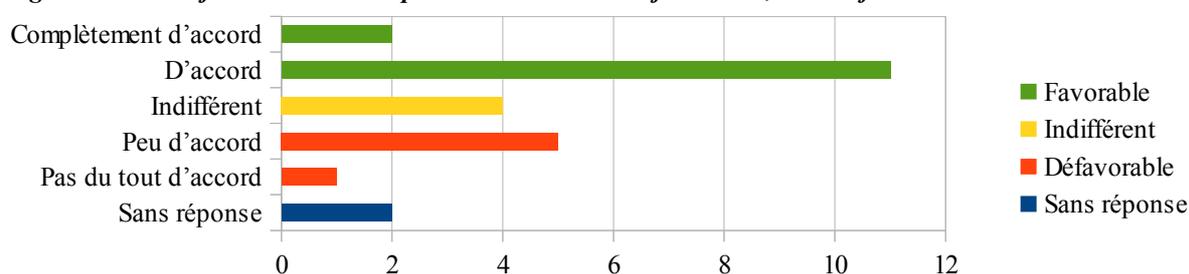
À propos de ce 5ème critère -qui correspond aux critères 6, 7 et 8 de l'étude de référence comme nous l'avons noté plus haut-, il apparaît que c'est le critère qui recueille le plus de réserves. Aucun indicateur ne recueille 80% d'avis favorables. Le maximum est 72% pour l'amabilité et la disponibilité 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

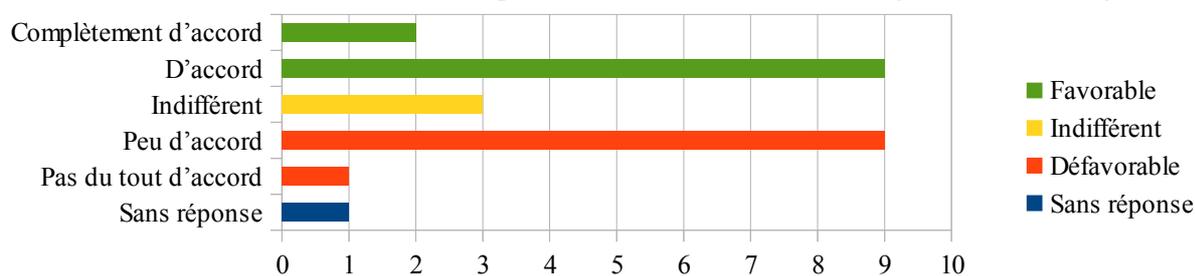
défavorables), 36% pour l'appréciation du niveau d'engagement des membres du GT (48% d'avis défavorables dont 5 *Pas du tout d'accord*), et 32% pour la collaboration à la réalisation des tâches (48% d'avis défavorables). Sur ces points, les résultats sont moins positifs que dans l'étude de référence 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 » :

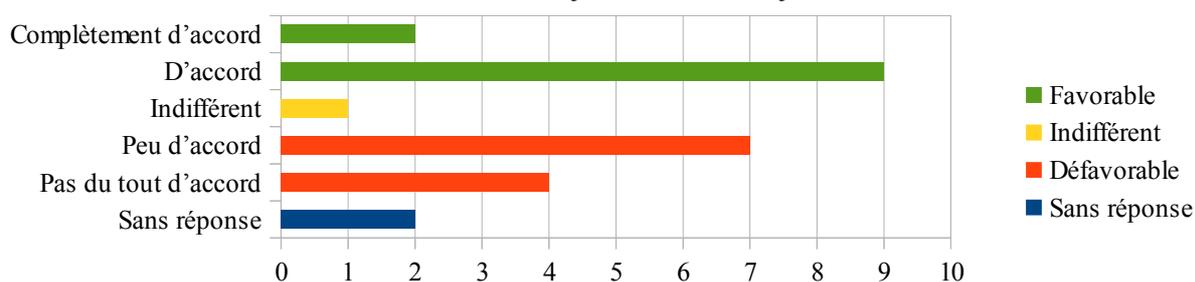
Organisation satisfaisante de la composition des GT : 52% favorable ; 24% défavorable



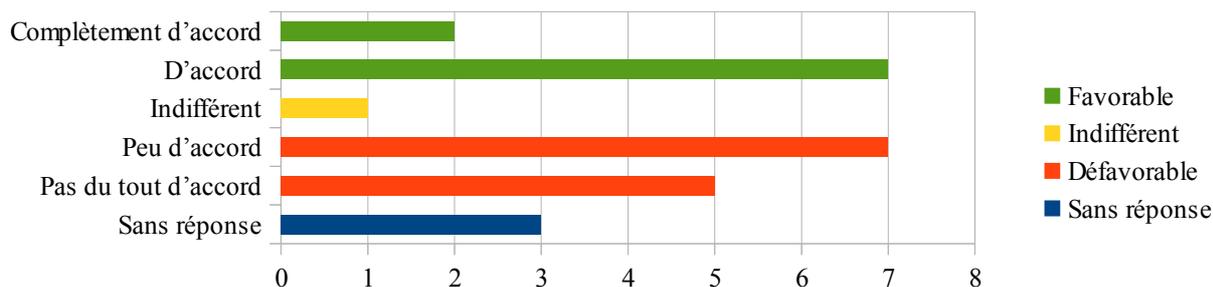
Bon déroulement de la concertation et de la prise de décision dans les GT : 44% favorable ; 40% défavorable



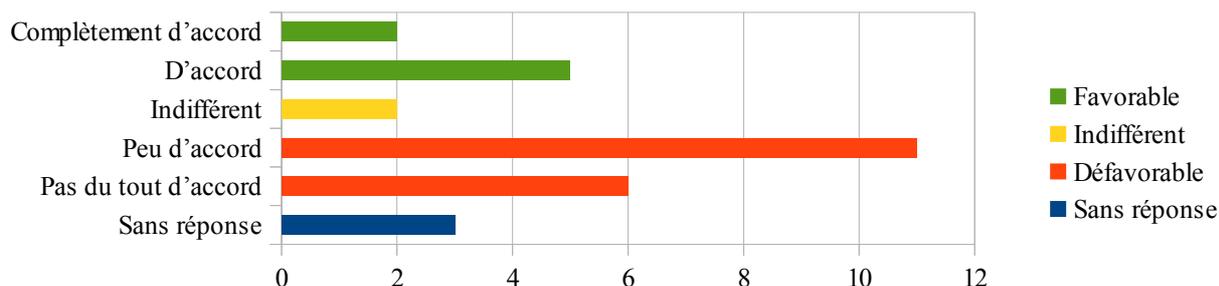
Facilité à se situer et s'orienter dans son GT : 44% favorable ; 44% défavorable



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 ? :-) »

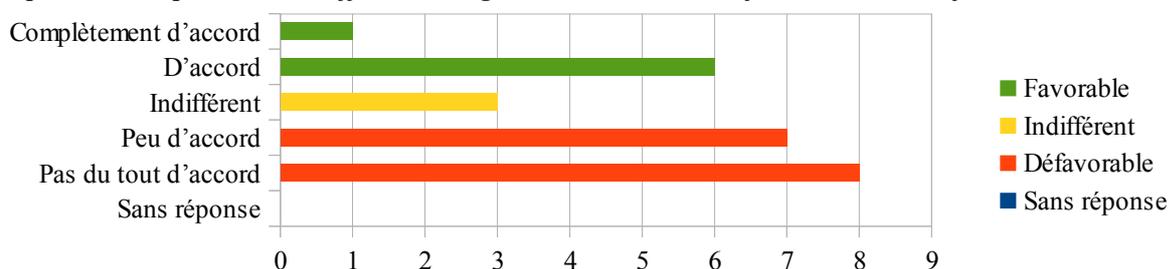
post155 : « C'est vrai qu'on se sent un peu seuls...! »

ce à quoi nous avons répondu le lendemain :

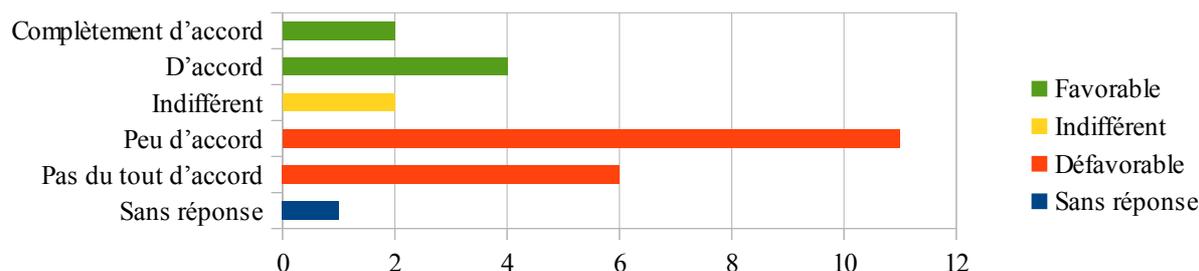
post157 « Oui, il manque une personne avec le statut "formateur" dans les GT6 et GT7 (c'est-à-dire ayant une expérience d'une session galapro mais pas forcément de ce type thématique). J'essaie de voir comment résoudre la question. En attendant vous pouvez me solliciter mais je vois également que vous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

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. »

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... », 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. »

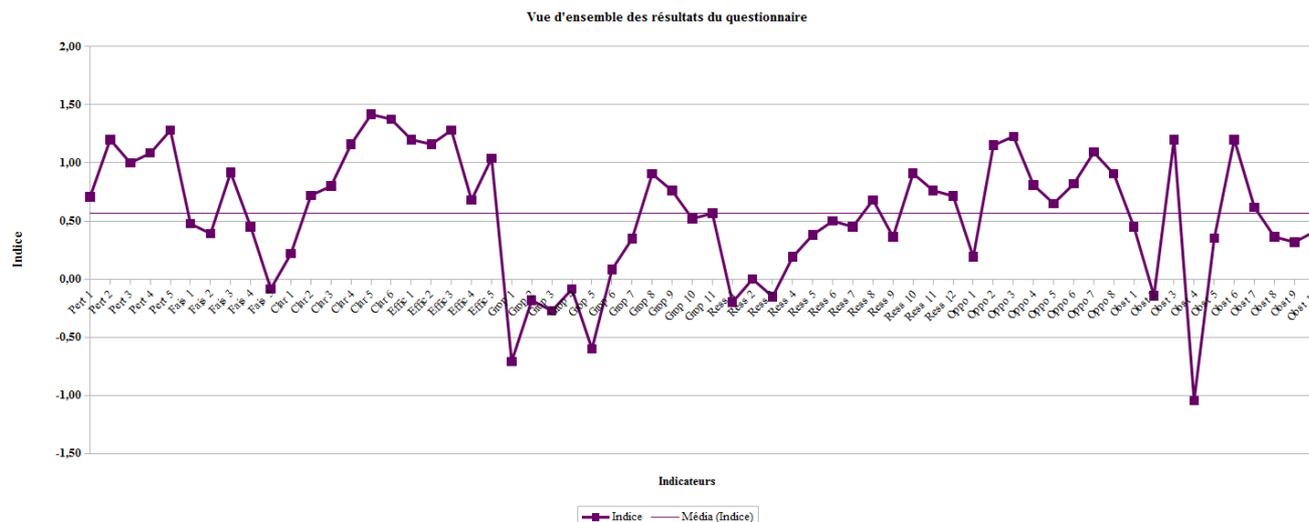
et aussi dans le forum (non anonyme) :

« 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 = $((\text{Nb Complètement d'accord} \times 2) + (\text{Nb D'accord} \times 1) + (\text{Nb Peu d'accord} \times -1) + (\text{Nb Pas d'accord du tout} \times -2)) / (25 \text{ sujets} - \text{Nb Sans réponse})$

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 nettement et 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" [nдр: 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, 3, la 4 et la 5 dans les aspects concernant la télécollaboration. La 6 et la 7 ont à voir avec les options pédagogique-cognitives, 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.

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. »²⁶

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)

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 temps. »

²⁶ Les commentaires anonymes dans les champs ouverts du questionnaire sont ici reproduits sans référence alors que les posts du forum sont numérotés.

« 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 ? »

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. L'IC 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, désolé! 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 puisqu'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'auteure 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 flippant (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.

Conclusions

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 connaît des heurts : 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.

Il s'agissait pour nous de mesurer l'impact des deux spécificités de notre STIC

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

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 mettre 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, S., Devilla, L. (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 Convegni 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, M. (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.
- Masperi, 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/Masperi_et_Quintin_Scénarisation2007_Montreal_Actes.pdf
- Melo, S. (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), *Intercomprehension: 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