Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues : l'intercompréhension.

Sous la direction de : Christian Degache & Sandra Garbarino

Chapitre introductif

Jalons, diffusion et itinéraires des approches intercompréhensives

Christian DEGACHE[1], *Sandra GARBARINO*[2]
[1]Université Stendhal-Grenoble 3 - LIDILEM
[2]Université Lumière Lyon 2 – CRTT
christian.degache@u-grenoble3.fr, sandra.garbarino@univ-lyon2.fr

Cet ouvrage est motivé par un constat : à travers différentes initiatives, le décloisonnement pédagogique dans la formation en langues devient une réalité, et l'intercompréhension, ou plus largement les « approches intercompréhensives » (désormais AIC) afin de couvrir différents types de démarches, y apportent leur contribution. Ainsi, peu à peu, se met en place une pédagogie de l'alternance des langues, plus seulement au niveau du curriculum suivi par l'individu (commencer par la LV1, continuer avec la LV2, etc.) ou de son emploi du temps, non plus seulement en relation à une meilleure coordination et cohérence des enseignements langagiers –toujours nécessaire– pour un même public dans un cadre scolaire donné comme le prône la *didactique intégrée des langues*[1] (*cf.* Candelier, 2008), mais au sein d'une même séquence pédagogique, voire d'une seule séance, et ce sur des terrains diversifiés et dans une dynamique interdisciplinaire pouvant concerner un nombre plus important de langues.

Certes, nombre de ces initiatives sont ponctuelles et se limitent à une sensibilisation. Dans un recensement opéré en 2011 dans le cadre du projet Redinter (Degache *et al.*, 2012 : 6), 108 actions pédagogiques sur 187 recensées (57%) étaient de ce type. Mais comme l'ont montré les communications présentées lors des colloques IC2012[2] et IC2014[3] à Grenoble et Lyon auxquelles plusieurs chapitres de cet ouvrage donnent suite, et comme cela se confirme dans le cadre du projet MIRIADI, le nombre d'actions pédagogiques qui mettent en œuvre une approche intercompréhensive (AIC) de manière durable, au moins comme une partie d'un cours ou d'une formation, est en hausse constante. Et dans un nombre croissant de cas, cette AIC constitue l'élément essentiel d'un cours centré sur l'intercompréhension et institutionnellement reconnu comme tel.

C'est pour rendre compte de la diffusion de ce type d'actions pédagogiques et des itinéraires qu'emprunte cette diffusion, qu'est construit le présent ouvrage. Ainsi apparait-il que les approches intercompréhensives, souvent dans une dynamique de recherche-action, se diffusent sur des terrains aussi divers que la formation des adultes et l'enseignement scolaire en passant

[1] Laquelle, comme l'intercompréhension, relève des approches plurielles (Candelier *et al*., 2007 : 5).
[2] Colloque « Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration » (http://ic2012.u-grenoble3.fr)
[3] « Intercompréhension en réseau : scénarios, médiations, évaluations », http://ic2014.miriadi.net

par l'université et la formation professionnelle sur objectifs spécifiques, dans des cours de langues mais aussi dans des formations d'enseignants, initiales ou continues, ou encore dans des cours à objectifs interculturels et, plus largement, dans des disciplines non-linguistiques. Ce faisant, à travers cette dissémination, le concept suit un double processus de définition et de questionnement à partir de notions connexes.

Avec l'objectif de donner à voir la productivité pédagogique du concept d'intercompréhension et son dynamisme dans des contextes différents, ce sont ces itinéraires, à la fois conceptuels et épistémologiques d'une part, pratiques et de terrain d'autre part, que cet ouvrage veut parcourir de façon à mettre en relief une didactique de l'alternance des langues en voie de consolidation. Entendue comme la scénarisation réfléchie dans la situation d'apprentissage langagière, pour un même public, de plusieurs langues-cibles, parmi lesquelles fréquemment la langue de scolarisation, cette didactique soulève diverses problématiques dont un nombre important est abordé ici. L'ouvrage pourra ainsi intéresser des profils diversifiés de lectrices et de lecteurs, comme notamment des professeurs de langues, des enseignants-chercheurs en didactique, des formateurs et autres professionnels de la formation, des décideurs institutionnels, des concepteurs et ingénieurs pédagogiques, des étudiants des métiers de l'enseignement, des linguistes et, au-delà, toute personne intéressée par l'enjeu sociétal que représente l'enseignement/apprentissage des langues et l'éducation linguistique.

Dans cette introduction, nous ferons une présentation générale de l'ouvrage, mais auparavant nous souhaitons poser ou rappeler un certain nombre de jalons, d'éléments transversaux que nous retrouverons au fil des chapitres et donner une vision d'ensemble actuelle de la diffusion des approches intercompréhensives (AIC). Nous en dégagerons les principales caractéristiques avant de proposer un modèle des fonctions de l'IC susceptible de couvrir l'ensemble des AIC et que nous questionnerons dans la présentation des chapitres placée en tête de chaque partie[4].

1. Concepts

1.1. L'intercompréhension ou des multiples conceptions d'un concept

Comme cela est très souvent souligné (par exemple chez Degache et Melo, 2008 ; Jamet et Spiţa, 2010 ; Capucho, 2011a ; Ollivier, 2013), le concept d'intercompréhension (désormais IC) se prête à des interprétations diverses. Ce concept est-il indéfiniment extensible et malléable ? Si c'est le cas, est-ce un atout ou une marque de jeunesse, voire de faiblesse ? Quoi qu'il en soit, même s'il est « de mieux en mieux balisé » (Coste, 2010 : 193), il se prête à de multiples déclinaisons et variations et l'on ne s'étonnera donc pas d'en trouver également ici des conceptions diverses. Sans vouloir ici nous livrer à une épistémologie du concept ni à un historique (voir pour cela, outre les références ci-dessus, Alarcão et al, 2009 ; Caddéo et Jamet, 2013), nous rappellerons néanmoins quelques éléments-clés.

Lors du colloque IC2012, nous avions opté pour une définition large de l'IC en didactique des langues regroupant les travaux prenant pour référence cette modalité de communication bilingue (ou trilingue ou davantage), constatée dans diverses situations de contacts de langues,

[4] Les résumés des chapitres, rédigés dans une autre langue romane que la langue du chapitre ou en anglais, sont pour leur part regroupés en fin d'ouvrage avant les références bibliographiques, regroupées également.

où « chacun parle sa propre langue et comprend celle de l'autre », que cela soit spontané ou choisi par les interlocuteurs. Nous relevions également que cette modalité de communication était le plus souvent présentée comme « naturelle » et pouvait être posée comme une entrée, une finalité, un déclencheur ou un soutien des apprentissages, ce qui laissait entrevoir l'existence de différentes fonctions de l'IC et d'une typologie de formations basée sur des modalités pédagogiques diverses. Nous y reviendrons plus loin. Mais auparavant on ajoutera que ce concept d'IC a donné lieu en didactique des langues à de nombreuses initiatives, depuis le début des années 90, qui présentent plusieurs points communs pour développer des compétences langagières, notamment les trois principes suivants :

- la priorité accordée à la réception, aux activités de compréhension, en les dissociant des activités de production langagière, ce à quoi on se réfère généralement comme dissociation des aptitudes (ou des "compétences", Araújo e Sá, Degache et Spiţa, 2010) ;
- l'importance donnée au répertoire langagier, au "déjà là" ou, autrement dit, aux connaissances préalables ;
- le rôle central accordé aux stratégies de l'apprenant, à l'identification et la reconnaissance de sa capacité à comprendre des messages dans des langues peu ou pas connues grâce à ses propres démarches, mais aussi à leur optimisation et leur enrichissement.

À ces trois principes s'en ajoute un quatrième, dans la grande majorité des propositions, constitué par la prise en compte de la parenté linguistique, à la fois comme une stratégie de compréhension, d'apprentissage et d'enseignement.

Il convient toutefois de garder à l'esprit que le concept d'IC n'est pas la propriété des AIC. Si en didactique des langues il n'est pas revendiqué par d'autres courants, il est d'usage dans bien d'autres domaines des sciences du langage –par exemple en dialectologie et en linguistique acquisitionnelle– et des sciences humaines, en psychologie et en éthologie notamment, y compris pour se référer à la communication Homme-Animal ou Homme-Machine (Grandgeorge *et al.*, 2013). Au sens large, le concept est en effet utilisé pour évoquer une nécessité de la communication, celle de la compréhension réciproque dont on admet qu'elle peut être assurée, si l'on s'en tient à la communication linguistique humaine, par trois types de moyens :

(i) par le recours à une langue commune, que celle-ci soit langue maternelle ou seconde, langue tierce ou *lingua franca* ;
(ii) par la traduction au moyen d'un interprète ou d'un traducteur automatique ;
(iii) en utilisant des langues différentes dès lors que les conditions de compréhension mutuelle sont réunies.

Sur ce dernier point, au premier rang de ces conditions, on compte évidemment la parenté, qui, lorsqu'elle est étroite, rend possible spontanément l'échange comme le notait Jules Ronjat il y a plus d'un siècle en faisant remarquer que dans les « villages situés à la rencontre de parlers différents, j'ai toujours vu se poursuivre sans difficulté, entre gens des pays les plus divers, les conversations familières comme les discussions d'affaires » (Ronjat, 1913 : 13, voir à ce sujet Escudé, 2010a). Si l'on suit Lewis *et al.* (2015)[5], lorsque la parenté entre deux parlers, notamment au niveau du lexique, est estimée à au moins 85%, on peut alors parler d'*inherent intelligibility*. Lorsqu'en revanche la compréhension est rendue possible par l'exposition

[5] https://www.ethnologue.com/about/language-info

préalable à la langue ou par l'apprentissage, on parle alors d'*acquired intelligibility* (*ibid*., voir aussi Degache, 2009 : 94-95), y compris donc au-dessous de 85% de similarité et quand les langues ne sont pas apparentées. Dans les deux cas, et c'est là une autre condition, il est certain qu'il faut aussi compter sur une certaine *acceptabilité* de ce mode de communication (Blanchet, 2015) pour qu'il y ait accord entre les interlocuteurs, tacite ou explicite, collaboratif (en coopération) ou conflictuel (en opposition) et pour que cette forme de communication bilingue soit pratiquée. Le cinéma présente divers exemples de ces pratiques langagières (Silva, 2014). C'est le cas dans « *Um filme falado* » de Manuel de Oliveira (2003) où l'on assiste à une longue séquence d'interaction quadrilingue entre John Malkovich (s'exprimant en anglais), Stefania Sandrelli (en italien), Irene Papas (en grec) et Catherine Deneuve (en français), soit un exemple d'*acquired intelligibility*. De nombreux autres exemples peuvent être cités[6], actualisant divers types d'échanges, dans des films témoignant d'une authenticité de la communication exolingue, c'est-à-dire d'une communication entre personnes n'utilisant pas une langue maternelle commune et s'adaptant à cette situation.

En définitive, tout se passe comme si la didactique des langues avait pris conscience du potentiel pour l'apprentissage que constituent ces situations. Il y a semble-t-il deux tendances actuelles qui poussent dans ce sens :

- la facilité des contacts multilingues générée par la révolution numérique en cours ;
- la perspective actionnelle diffusée par le CECR depuis le début des années 2000, avec son ancrage social et communicatif, qui prend acte de la réalité plurilingue des échanges auxquels l'apprenant va être amené à participer au terme et au cours de son apprentissage d'une langue donnée (Conseil de l'Europe, 2001 : 11).

L'hypothèse est donc faite en didactique –et l'ensemble de cet ouvrage en atteste, en particulier les deux dernières parties– qu'il y a beaucoup à gagner en termes d'efficacité pédagogique à s'appuyer sur ces AIC. On prend conscience en effet que la question de l'IC se pose en toute situation de communication et peut par conséquent impliquer des langues non-apparentées, des langues que l'on connait plus ou moins, comme le remarque Christian Ollivier ici-même, Mariana Frontini et Sandra Garbarino également.

Toutefois, il est notoire de constater que les travaux sur l'IC en didactique ont d'abord porté essentiellement sur la réception de textes écrits dans différentes langues apparentées, de façon simultanée ou quasi-simultanée, et sur la comparaison des langues que cette compréhension plurilingue ou *pluricompréhension* (Degache, 2006 : 20) suscitait, plaçant ainsi « la communication plurilingue en toile de fond de l'entrainement à la compréhension des langues » (Degache et Masperi, 1998), comme une finalité qui n'était pas réellement et immédiatement visée mais qui pouvait éventuellement être le fruit de cet entrainement. Notons d'ailleurs, que cet accent mis sur la dimension réceptive de l'IC justifie sans doute l'expression curieuse d' « intercompréhension *entre* les langues » (c'est nous qui soulignons) que l'on retrouve fréquemment dans la littérature du domaine (par exemple chez Candelier (2007, 2008) ou chez Balboni (2005) dans sa version italienne « tra »), ce qui ne manque pas de surprendre au vu de ce qu'on a dit plus haut sur la dimension communicationnelle de l'intercompréhension entre

[6] Par exemple « Le Facteur (Il postino) » de Michael Radford (1994), « L'auberge espagnole » de Cédric Kaplisch (2002), « El milagro de Candeal » de Fernando Trueba, (2004), « Babel » de Alejandro González Iñárritu (2006), « Le prophète » de Jacques Audiard (2008), « Timbuktu » de Abderrahmane Sissako (2014)…

locuteurs. Sans doute s'agit-il de souligner la dimension réflexive (cognitive et métacognitive) de l'exercice pour le lecteur, qui, par le contact avec plusieurs langues, compare les langues et les comprend précisément grâce à cela, même si on peut lui préférer l'usage de la préposition « en ». Notons aussi que l'opposition vue plus haut entre intelligibilité inhérente ou acquise chez Lewis, concerne surtout cette dimension réceptive. Quoi qu'il en soit, il reste que la distinction entre intercompréhension entendu au sens réceptif ou au sens interactif, est une distinction nette qui structure le champ. Les chapitres de cet ouvrage en témoignent. D'ailleurs la distinction entre les parties 2 et 3 se fait autour de cette opposition. Mais auparavant, poursuivons un peu sur cette IC interactive.

1.2. De la diversité des échanges concerné par l'IC interactive : vers une typologie

Nous avons suggéré ci-dessus que les interactions plurilingues, où chacun s'exprime dans sa(ses) langue(s) de référence et fait l'effort de comprendre l'autre dans sa(ses) langue(s) (*cf.* Degache, 2009 : 84), peuvent donner lieu à des échanges de tout type : natif/non-natif dans une langue, chacun dans sa 1ère langue, chacun dans la 1ère langue de l'autre, échanges dans une langue tierce, échanges en lingua franca ou dans un système linguistique composite de circonstance (un sabir *ad hoc*)… Comment qualifier ces différents types d'échanges ? Selon quelle typologie des interactions de référence ? Relèvent-ils de la communication exolingue, de la communication endolingue ou d'un autre type d'interactions ?

La recherche anglophone qualifie ces échanges d'autant de désignations spécifiques telles que *Native-Non-Native speaker interaction*, *Mutual comprehension*, *English as a lingua franca, Foreigner talk* (voir à ce sujet Ollivier ici-même). Cette solution a l'avantage de la désignation univoque et de faire sens pour le plus grand nombre mais elle présente selon nous l'inconvénient de laisser penser que ce sont des types d'échanges complètement différents et de ne pas offrir une vision d'ensemble organisée selon des critères identifiables, laquelle pourrait permettre, en outre, d'identifier au sein d'un même échange des séquences de différents types.

Les recherches européennes sur l'appropriation des langues ont pour leur part mis en avant la notion de communication ou conversation exolingue, introduite par Porquier en 1978 (Porquier et Py, 2004 : 29). La communication exolingue est d'après Porquier (1984) « celle qui s'établit par le langage par des moyens autres qu'une langue maternelle éventuellement commune aux participants », à l'inverse de la communication endolingue (Porquier, 1984). Cette définition générale, en dépit des démentis (par exemple Matthey, 1996 ; Matthey et De Pietro, 1997) a souvent été –est toujours– assimilée à l'échange natif/non-natif dans une langue donnée, ou autrement dit, considérée « en la réduisant […] à une de ses variantes, à savoir une interaction entre un natif (réputé expert) et un alloglotte (réputé néophyte) » (Porquier et Py, 2004 : 29). Pourtant Porquier soulignait, dès sa publication initiale, ses diversité et hétérogénéité et ébauchait une « esquisse de typologie de situations exolingues » (*ibid.* : 29 et sq.). Elle a par ailleurs fait l'objet, avec lui, de nombreuses précisions et d'éclaircissements. Py (1990 : 82) résume ainsi les traits caractéristiques que doit réunir un échange pour être qualifié d'exolingue :

- une « asymétrie importante dans la compétence linguistique des interlocuteurs (la langue utilisée est en principe langue première pour l'un et langue seconde pour l'autre) » ;

- une « thématisation récurrente de cette asymétrie - surtout apparente lors de la résolution de difficultés (malentendus, incompréhensions, etc.) » ;
- une « asymétrie linguistique [qui] est généralement prolongée par des asymétries dans les règles de l'interaction et les conventions culturelles (par exemple dans la manière d'identifier et d'interpréter les indices de contextualisation) ».

Pour qualifier un échange d'exolingue, il faut, en somme qu'il y ait une différence de compétences patente entre les interlocuteurs et que celle-ci soit délibérément assumée (« thématisée »)[7] par eux-mêmes. Des traces explicites de cette prise en compte doivent apparaitre en surface du discours, témoignant d'une adaptation réciproque et d'une coopération. Or, plusieurs chercheurs ont fait remarquer que cela peut émerger dans tout type d'échange, par exemple lors d'échanges entre un expert d'un domaine de spécialité et un non-expert et que l'échange endolingue est un modèle idéal improbable car il y a toujours des différences de compétences. A cela on peut objecter que dans ce cas, les interlocuteurs sont conscients des rôles d'expert et non-expert qu'ils jouent en relation à la thématique de l'échange[8], ce qui les place dans un type d'échange social codifié caractérisé par la *complémentarité* (Traverso, 2001) dont ils peuvent sortir à tout moment dès lors que la thématique change, les rôles pouvant même s'inverser, ce qui est beaucoup plus difficile dans la communication exolingue même si on peut admettre que cette asymétrie de compétences n'est en définitive, dans tous les cas, qu'une différence de performance dans une situation donnée. Une différence que, dans bien des cas, surtout dans les situations routinières du quotidien, le non-natif peut s'employer à neutraliser, ne serait-ce que pour avoir le plaisir de s'affirmer, au moins de temps à temps, à parité dans une séquence endolingue.

Le caractère exolingue peut apparaitre dans d'autres types d'échanges que dans l'interaction monolingue entre natif et non-natif. Par exemple Porquier (Porquier 1984: 20), considère qu'est aussi exolingue l'interaction en L2 ou en L3 entre interlocuteurs de même L1, interaction activée « par convention sociale ou par nécessité », en raison de la présence de locuteurs de L2 par exemple, ou par jeu, ou encore par divergence (pour ne pas être compris d'autres locuteurs de leur L1). Ou encore Porquier et Py (2004 : 31) considérant comme bilingues et exolingues « des séances officielles qui rassemblent des Alémaniques germanophones et des Romands francophones : chacun parle sa langue, mais réciproquement chacun est réputé comprendre celle des autres ; chacun a aussi le droit de manifester ses propres difficultés de compréhension et le devoir réciproque d'accepter celles des autres et d'adapter son comportement en conséquence (par exemple en reformulant) ». Un bel exemple d'*acquired intelligibility* ou compétence d'IC acquise (*cf.* supra).

Dans les échanges intergroupes en ligne, notamment dans les échanges plurilingues en intercompréhension, complexité et diversité augmentent encore. Matthey et De Pietro (1997) classent les interactions verbales en quatre types :

(1) endolingue-unilingue (asymétrie linguistique minimale dans une seule langue) ;
(2) exolingue-unilingue (natif/non-natif) ;

[7] Porquier et Py (2004 : 29) le formulent ainsi : « c'est dans la mesure où les interlocuteurs perçoivent et thématisent des problèmes de communication (liés au code) que l'on peut vraiment parler d'exolingue ».
[8] Par exemple, un médecin parlant avec un patient de sa santé; un notaire avec un client traitant d'un acte notarié ; un professeur de linguistique expliquant un fait de langue avec un ami non-linguiste…

(3) endolingue-bilingue (asymétrie minimale entre les locuteurs dans deux langues ou parler bilingue) ;
(4) exolingue-bilingue (deux langues inégalement maîtrisées sont utilisées par les interlocuteurs).

Or, les interactions plurilingues recueillies en situation d'intercompréhension, quand chacun s'exprime dans la langue qu'il maîtrise le mieux, constituent une extension de ce dernier type que nous pourrions qualifier d'exolingue-plurilingue puisque plusieurs langues, inégalement maîtrisées, sont utilisées délibérément par les interlocuteurs. Il s'agit donc ici, en général, d'interactions entre "natifs" de différentes langues. Toutefois, quand ces interactions réunissent des interlocuteurs qui ont des compétences symétriques dans trois langues au moins, ce qui s'avère fréquent dans les interactions écrtes en ligne en langues romanes, on peut avoir affaire à des échanges endolingues-plurilingues, par exemple entre Portugais comprenant français et espagnol et Français comprenant espagnol et portugais, le tout avec des compétences symétriques et sans qu'apparaisse bien sûr, dans l'interaction, de marque exolingue. Cela étant, il faudrait encore distinguer un cas, celui de l'échange exolingue-bilingue ou plurilingue où chacun s'exprime dans une autre langue que sa L1. Par exemple un échange où un Français s'exprime en italien, un Italien en espagnol et un Espagnol en français. L'intercompréhension, comme le Tandem, est donc également réversible.
Comment désigner cette distinction ? Puisqu'il s'agit d'une pratique dans « sa propre langue » ou dans la « langue d'un autre », nous proposons la distinction « propriolingual / allolingual ».

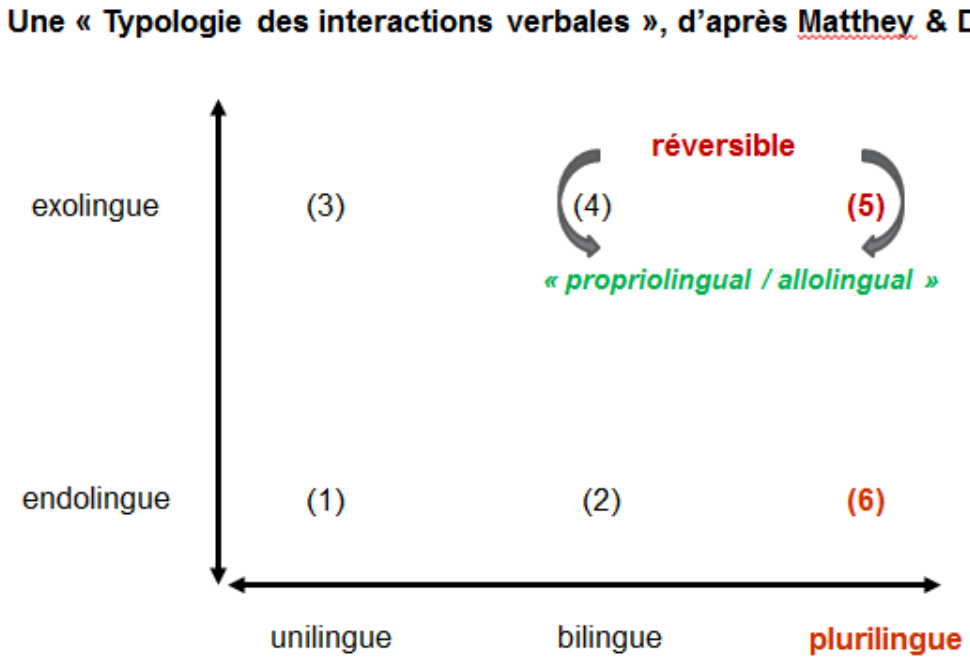


Figure 1 : Typologie des interactions verbales, d'après Matthey et De Pietro (1997)

En définitive, peu d'études ont considéré les échanges exolingues basés sur l'utilisation négociée de plusieurs langues (deux, trois, voire davantage). C'est pourtant bien ce qui caractérise la plupart des projets tablant sur les interactions en ligne ou en présentiel (voir ici-même Capucho) entre groupes d'apprenants hétéroglottes. Se configurent entre eux des situations de contact actualisant différents types d'échanges exolingues en fonction du nombre de langues impliquées dans l'échange et en fonction d'un état des lieux, tacite ou explicite, des répertoires langagiers des participants. À partir de là, les échanges exolingues générés par ces tâches peuvent être soit

monolingues, par le recours à une langue de communication, soit bilingues, soit plurilingues, et faire l'objet d'un contrat didactique » (Degache et Mangenot, 2007 : 13). Si bien que, comme le notaient déjà Araújo e Sá *et al*. en 2009 (p.28), en référence à ces interactions plurilingues, « comme la nostalgie, l'intercompréhension n'est plus ce qu'elle était (mais le demeure en d'autres endroits) pour devenir quelque chose qu'on a encore du mal à nommer : *communication multilingue*, dans certains cas, *CMO* (communication médiatisée par ordinateur), dans d'autres, ou bien encore *interproduction* » ou encore *intercommunication* (Balboni, 2007).

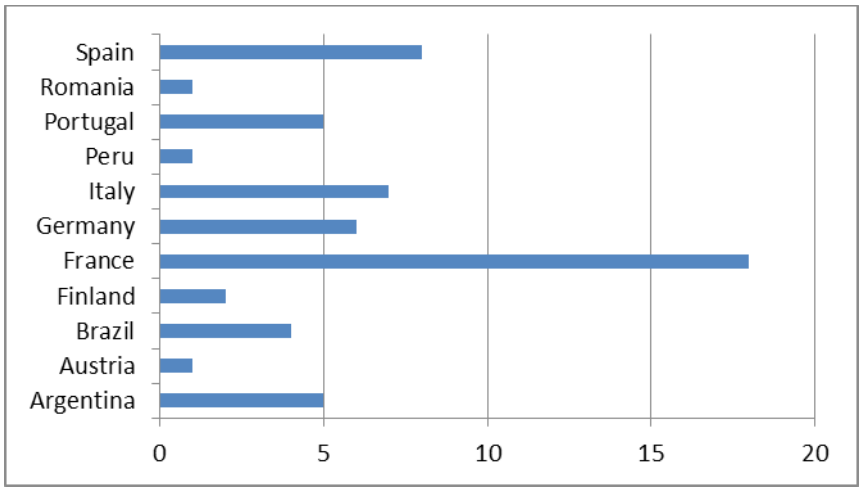
Quelques années après, cette difficulté à nommer perdure, donnant lieu à diverses propositions comme on en trouvera ici. Le recours à la notion d'*interproduction*, défini ainsi par Balboni (2009), « comment parler pour faciliter la tâche à celui qui doit nous comprendre pour évoluer vers l'intercommunication », y est en bonne place (*cf.* aussi Hédiard, 2009). On en trouvera trace ici-même dans les chapitres de Capucho, Deransart et al., Ollivier. Certes, on peut considérer qu'elle risque de brouiller le message de l'IC en direction du grand-public dans la mesure où ce que recouvre cette notion en fait partie intégrante, mais son usage a aussi pour mérite de souligner par un mot l'effort que doit soutenir le locuteur dans sa production pour se faire comprendre. Il reste néanmoins qu'il a pour inconvénient d'occuper une place possible pour ce que nous avons appelé plus haut l'échange exo-plurilingue allolingual, quand chacun produit dans la langue de l'autre.

2. Un état des lieux de la diffusion

Comme nous l'avons mentionné au début de ce chapitre introductif, dans le recensement opéré en 2011 dans le cadre du projet Redinter (Degache *et al.*, 2012 : 6)[9], 58 actions pédagogiques sur 187 n'ont pas été seulement ponctuelles et sont de type « formation-application », c'est-à-dire d'une certaine durée et visant des objectifs plus ambitieux qu'une simple information ou sensibilisation. La grande majorité de ces actions pédagogiques (91%) concerne les langues romanes, les langues anglo-germaniques ne le sont que dans 14% des cas et les langues slaves pour 3,5%, sachant que 4 actions visent 2 ou 3 familles de langues à la fois. Le contexte universitaire est dominant (77%) mais le secondaire est présent également (12%) ainsi que, dans une moindre mesure, la formation des enseignants (7%). Les autres contextes (écoles maternelle, primaire, formation des adultes) restent confidentiels.

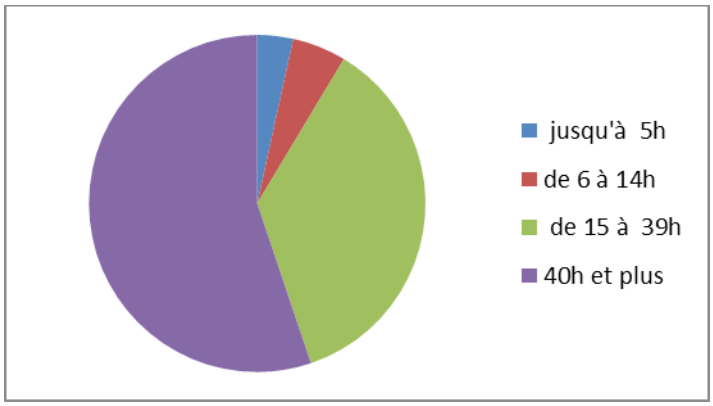
Ces 58 formations-applications ont (eu) lieu dans 11 pays différents :

[9] 57%, soit 108 actions pédagogiques sur 187 recensées sur http://redinter.eu/formations-redinter/stats.php, la même proportion (55%) se limitant à une sensibilisation.



Graphique 1 : Nombre de formations-applications recensées en 2011 dans 11 pays différents

54 de ces 58 actions pédagogiques (74%) sont déclarées comme étant des cours ou des modules ou parties de cours[10], même s'il s'agit de cours de nature très diverse avec des objectifs et pour des publics qui peuvent s'avérer sensiblement différents. La durée totale de travail pour l'étudiant est d'ailleurs importante, pour la majorité plus de 40 h pour la réponse estimée (par tranches, *cf.* graphique 2 ci-dessous), 56h en moyenne –avec une forte amplitude– pour les 53 formations qui ont fait une estimation précise (dont 6 qui affichent plus de 100h de travail).

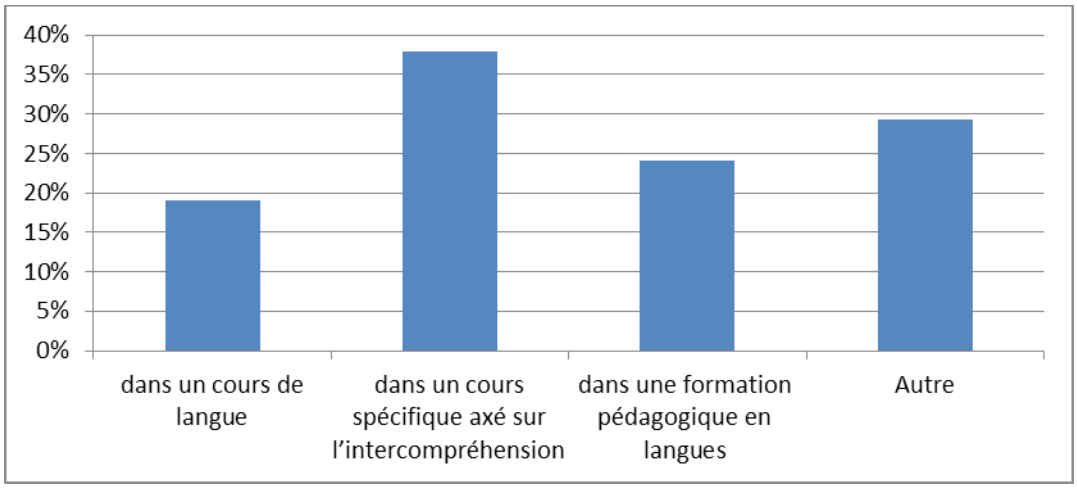


Graphique 2 : Durée totale de travail pour le(s) participant(s) dans les 58 formations-applications non-ponctuelles

La durée de travail présentiel est en moyenne de 30h pour 56 de ces formations, 4 d'entre elles étant des formations tout à distance (0h de présentiel). 35 formations prévoient du travail en autonomie (29h en moyenne), 24 du travail à distance tutoré (19h en moyenne).

La majorité de ces formations sont optionnelles (35, soit 60%) mais un nombre non-négligeable est obligatoire (23, soit 40%). Comme le montre le graphique ci-dessous (plusieurs réponses étaient possibles), 19% d'entre elles ont lieu dans le cadre d'un cours de langue, 38% dans un cours spécifique sur l'IC, 24% dans une formation pédagogique en langues (axée sur la praxis).

[10] Dans 4 cas seulement l'option « cours » n'a pas été choisie (2 « atelier », 1 « séminaire, 1 rien)



Graphique 3 : types d'enseignement des 58 formations-applications à l'IC non-ponctuelles

L'option « autre » a été cochée 17 fois (soit 29% des formations). Dans 7 cas, il s'agit de formations en didactique des langues (pour futurs enseignants ou ingénieurs pédagogiques), dans 3 cas aucune précision n'a été donnée. Les 7 derniers cas recouvrent des contextes de formation très divers (sciences du tourisme, formation professionnelle, arts plastiques, éducation enfantine, maths au secondaire, accueil en master…).

Ce recensement nous a conduits à proposer un classement des finalités de formation en 3 catégories, présentées comme des « macro-formats » (Degache *et al.*, 2012 : 10) :

- IC à dominante langagière et communicative regroupant les formations intégrant l'IC dans un cours de langue et celles spécifiquement axés sur l'IC ;
- IC à dominante didactique regroupant les formations pédagogiques et celles à orientation didactique de l'option « autre » ci-dessus ;
- enseignement d'une/de matière(s) par l'IC intégrée regroupant les initiatives où l'IC est médium des contenus (sur le principe de l'approche EMILE/CLIL[11]) comme dans la plupart des 7 derniers cas de l'option « autre » ci-dessus.

Cette catégorisation peut être néanmoins affinée en la centrant sur la fonction centrale donnée à l'IC dans l'apprentissage plutôt que sur le seul format ou la finalité générale et le cadre d'intervention. La notion de « fonction » a ici pour avantage de mieux mettre en évidence la relation entre les pratiques et les bénéfices langagiers et culturels attendus, et elle permet aussi de montrer que l'intercompréhension ne se pose pas comme un monolithe didactique concurrentiel à l'organisation la plus répandue de l'enseignement des langues dans les systèmes nationaux (la langue nationale, puis une langue étrangère n°1 et une langue étrangère n°2) mais comme un ensemble de stratégies complémentaires, d'appui ou de renforcement.

Le corpus de formations dégagé par l'enquête Redinter (*cf.* supra) et d'autres initiatives similaires (voir par exemple le chapitre de Frontini et Garbarino ici-même, ou encore le bilan des usages effectué dans le cadre du lot 2 du projet européen Miriadi (Degache, 2014)), nous permet d'identifier 6 fonctions pour les actions pédagogiques en IC :

[11] EMILE : Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère ; CLIL : Content and Language Integrated Learning.

1. **fonction propédeutique et médiatrice** : introduire à l'apprentissage d'une langue cible donnée ou assurer la médiation entre langue de scolarisation et une langue cible donnée, par exemple une langue régionale (l'IC joue alors le rôle de « déclencheur ») ;
2. **fonction répercussive** : soutenir et renforcer l'enseignement/apprentissage d'une langue cible parmi plusieurs en cherchant des effets de répercussion/propagation et transfert, en particulier par la hiérarchisation des langues (par exemple un cours d'IC où l'italien est ciblé prioritairement – langue véhiculaire, productions en italien…– les autres langues romanes l'étant seulement pour la compréhension ; les étudiants pouvant suivre ou non par ailleurs des cours d'italien) ;
3. **fonction immersive** : déclencher la motivation ou revitaliser l'envie d'apprendre par une mise en situation rapide et authentique d'utiliser les compétences et connaissances préalables dans l'interaction (notamment par les échanges en ligne et en tirant parti de l'attrait interculturel) ;
4. **fonction instrumentale** : l'IC est ici l'instrument des apprentissages langagiers et communicatifs. Elle permet d'en redéfinir la finalité, par dissociation des activités langagières visées autour d'un « bouquet » de langues, abordées (quasi-)simultanément et sans hiérarchisation ;
5. **fonction intégrative** : recours à des sources documentaires dans différentes langues d'une même famille pour véhiculer des contenus disciplinaires : théâtre, latin, sciences, histoire… (comme le fait la méthode Euro-Mania pour des 8-12 ans) ;
6. **fonction didactique** : former à la didactique de l'IC par la pratique de l'IC.

Nous prendrons appui sur ces catégorisations dans ce qui suit pour présenter les itinéraires pédagogiques en intercompréhension actualisés dans les quatre parties de cet ouvrage. Nous en ferons de même dans la section d'introduction de chacune des parties à laquelle nous renvoyons le lecteur pour une présentation spécifique des différents chapitres.

3. Des itinéraires : présentation générale des quatre parties de l'ouvrage

Nous avons opté dans cet ouvrage pour une distribution des chapitres par contexte d'enseignement (scolaire, supérieur, formation des adultes et professionnelle) en séparant, pour ce qui concerne le supérieur (principalement l'université), les actions en direction de l'IC réceptive et celles pour l'IC interactive. Comme dans l'enquête Redinter, le contexte universitaire reste prépondérant puisque 8 chapitres sur 17 le concernent, mais l'importance accordée aux deux autres contextes confirme la diversification des terrains de diffusion de l'IC. En revanche, la grande majorité des expériences rapportées concernent les langues romanes. D'ailleurs, quatre des chapitres de cet ouvrage sont rédigées dans une autre langue romane que le français (deux en espagnol, un en italien et un en portugais). Cette famille de langues, de par l'attractivité –et la « combativité »– des langues-cultures qui la composent, de par leur diffusion, leur nombre et leur diversité, mais aussi de par la nature des liens de parenté qui les relient, sans doute plus étroits et continus que dans d'autres familles de langues, et, il faut le dire, de par les initiatives prises par les institutions francophones voyant sans doute là une manière originale et novatrice de défendre le français et le plurilinguisme[12], reste au cœur des actions pédagogiques

[12] On en prendra pour exemple le CLOM (Cours en Ligne Ouvert et Massif, MOOC selon le sigle anglais) mis en

en faveur de la didactique du pluringuisme en permettant un transfert des concepts et des méthodes vers d'autres familles de langues (comme chez Le Besnerais et Cortier qui considèrent l'écossais et la famille des langues anglo-germaniques) et des retombées sur l'enseignement des langues étrangères prises séparément, à commencer par l'anglais et le français comme en témoignent les deux chapitres qui échappent à cette famille : celui de Christine Rodrigues sur l'enseignement de l'anglais à des francophones et celui de Noëlle Mathis sur des ateliers d'écriture plurilingue en FLE pour des publics de toutes langues.

L'ouvrage est donc composé de quatre parties, chacune d'elles comptant quatre chapitres sauf la dernière qui en compte cinq, soit un total de 17 chapitres. Même si la plupart de ces chapitres s'inscrivent dans la continuité des colloques IC2012 et IC2014, ils sont tous originaux, c'est-à-dire qu'ils apportent des développements nouveaux, un approfondissement, un déplacement ou un recentrage de problématique, ou encore une modification du corpus analysé. Telle était à la fois notre exigence et l'attente de l'éditeur.

Qu'entend-on en fin de compte par « itinéraire » dans le titre de cet ouvrage ? Nous avons parlé au début de ce chapitre d'itinéraires, à la fois conceptuels et épistémologiques d'une part, pratiques et de terrain d'autre part. C'est bien en effet sous le signe de la polysémie qu'il faut entendre l'usage du terme. Ainsi l'itinéraire peut tout aussi bien être un parcours spécifique, une évolution des pratiques au fil du temps et leur diversification, une méthodologie d'enseignement qui se cherche, voire une diffusion géographique des pratiques et des outils comme en témoigne cet ouvrage, de par la diversité géographique des auteurs et des expériences rapportées : Espagne, Suisse, Catalogne, Argentine, Brésil, Lettonie, Italie, Roumanie, Mexique, Portugal, Colombie, France (Corse, Midi-Pyrénées, Catalogne, Clermont, Lyon, Marseille, Strasbourg, Avignon, Réunion…),

Au fil des parties et des chapitres le lecteur pourra se faire une idée des pratiques et principes sur lesquels prend appui cette didactique de l'alternance des langues. Il pourra aussi constater qu'un lien étroit se dégage dans les chapitres concernant l'interaction entre IC et collaboration/coopération (notamment chez Capucho, Manole, De Carlo et Hidalgo, Fonseca) : l'une semble bénéficier à l'autre et réciproquement. Enfin, il pourra mettre du contenu derrière les fonctions de l'IC que nous avons présentées dans ce chapitre introductif.

Dans les quatre chapitres de la première partie, centrée sur le contexte scolaire primaire et secondaire, la fonction médiatrice (notamment chez Le Besnerais et Cortier ainsi que chez Carullo et Marchiaro, en espagnol) des approches intercompréhensives en faveur de la langue de scolarisation s'avère omniprésente, sans que cela soit exclusif toutefois. La fonction intégrative est également bien présente (chez Fonseca et à nouveau en Argentine chez Carullo et Marchiaro) alors que le dernier chapitre (de Déprez) est plus centré sur la fonction répercussive.

place par l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) pour former des professeurs à enseigner l'intercompréhension à un jeune public : http://clom-ic.francophonie.org/ ; le module dédié à l'intercompréhension dans le MOOC Enseigner et former avec le numérique en langues (https://www.fun-mooc.fr/courses/ENSCachan/20006S02/session02/about) sur la plateforme France Université Numérique (FUN) lancée en 2013 par le Ministère français de l'Enseignement supérieur et de la Recherche ; le soutien apporté par l'Agence Universitaire de la Francophonie (voir par exemple l'appui de l'AUF aux approches didactiques bi-plurilingues sur http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org ou l'ouvrage édité en partenariat avec l'Union latine, Alvarez et al., 2011, dont on trouvera une présentation dans le bulletin de l'AUF 16/04 par Fonseca, 2011) ; et celui de la DGLFLF du Ministère de la Culture français (voir notamment le fascicule édité à ce sujet sur http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article5914).

La deuxième partie de l'ouvrage est consacrée à l'IC réceptive en contexte universitaire. On le sait, c'est par là que la didactique de l'IC s'est d'abord développée comme plusieurs auteurs y reviennent dans cet ouvrage (voir par exemple Franchon Cabrera ou encore Ollivier). Les quatre chapitres rassemblés ici illustrent néanmoins des aspects spécifiques de cette IC réceptive tout en ayant pour point commun la centration sur la dimension lexicale. L'identification des fonctions de l'IC dans les itinéraires évoqués ou décrits permet d'identifier une prédominance des fonctions propédeutique (chez Franchon Cabrera et Gridina), répercussive (chez Rodrigues et chez Miranda et Albuquerque-Costa) et instrumentale (pour le dernier chapitre). En outre, au vu du chapitre de Franchon Cabrera, une fonction purement métalinguistique de l'introduction de l'IC pourrait être ajoutée à la typologie.

La troisième partie de l'ouvrage nous amène, toujours en contexte universitaire, à déplacer le regard du côté de l'IC interactive. Les chapitres de De Carlo et Hidalgo (en italien) et celui de Manole (en portugais) étant centrés sur des analyses d'interactions dans les forums de Galapro, une plateforme de formation à la didactique de l'IC par la pratique de l'IC, c'est bien entendu la fonction didactique de l'IC qui y est actualisée. Chez Frontini et Garbarino en revanche, compte tenu du propos du chapitre qui cherche à dresser une typologie critériée des modalités d'intégration de l'IC, on y retrouve la quasi-totalité des fonctions, alors que chez Erazo et Gonzalez (en espagnol) les fonctions dominantes sont les fonctions immersive et intégrative.

Dans la quatrième et dernière partie de l'ouvrage, qui compte cinq chapitres, toutes les contributions entretiennent un lien avec l'activité langagière de production. Cette partie regroupe les contributions qui abordent l'insertion de l'IC dans la formation professionnelle et/ou la formation des adultes. Les fonctions de l'IC qui y sont actualisées sont les fonctions immersive (Capucho, Deransart et al. et Chazot), instrumentale (Capucho, et Deransart et al.), médiatrice (Mathis) alors que pour le chapitre de C. Ollivier, de par sa nature épistémologique, la question ne se pose pas.

Partie 1. Des itinéraires pour le primaire et le secondaire : l'intercompréhension en contexte scolaire

Enseignement des langues régionales, intégration aux disciplines, interactions en ligne…

Dans cette première partie, centrée sur le contexte scolaire primaire et secondaire, la fonction médiatrice des approches intercompréhensives en faveur de la langue de scolarisation s'avère omniprésente, sans que cela soit exclusif toutefois. On trouvera chez Le Besnerais et Cortier dans le 1er chapitre un approfondissement de l'état des lieux de la diffusion de l'IC esquissé dans le chapitre d'introduction. Les auteures y font un tour d'horizon d'un certain nombre de pratiques concernant les publics scolaires, qui enrichit et diversifie les quelques expériences relevées dans les recensements antérieurs. Elles se centrent notamment sur la mise en relation, dans le cadre du projet EBP-ICI, des pratiques intercompréhensives et de l'enseignement des langues régionales, nous donnant ainsi un exemple de la fonction médiatrice et propédeutique qui peut être attribuée à l'IC. Différents contextes linguistiques sont évoqués, notamment l'Ecosse et la parenté, dans la famille des langues germaniques, entre écossais, danois et anglais, puis la Corse et les langues romanes (notamment corse, italien et français) ou encore le Val d'Aoste. Sont ainsi analysées des pratiques qui, sans relever de parcours curricularisés, portent en elles le germe d'un enseignement à part entière car elles répondent à des objectifs bien spécifiés dans les projets éducatifs de la majorité des établissements scolaires. Les auteurs pointent au passage comment l'alternance des langues est prise en charge par les enseignants pour faciliter la construction d'une compétence plurilingue chez leurs élèves et concluent sur les perspectives de curricularisation.

Le deuxième chapitre illustre pour sa part une autre fonction de l'IC, la fonction intégrative. Toujours en contexte scolaire, fin du primaire début du secondaire, la contribution de Mariana Fonseca porte sur l'IC intégrée, à l'intersection de l'IC et de l'enseignement bilingue du type EMILE/CLIL. Dans l'IC intégrée, il s'agit d'intégrer des enseignements disciplinaires non pas autour de deux langues comme c'est le cas dans certaines modalités de l'enseignement bilingue mais autour d'un groupe de langues de la même famille. L'auteure y dresse un panorama des enjeux et des apports de cette démarche, en particulier l'« effet de défamiliarisation envers l'objet étudié » qui peut se traduire par une meilleure appropriation des contenus travaillés. Ce faisant, elle en pose aussi les conditions de réussite. Les exemples sur lesquels elle prend appui sont tous tirés d'une exploitation pédagogique effective du manuel *Euro-Mania*, ce qui lui permet d'expliciter les tenants et aboutissants d'une pédagogie de l'alternance des langues en IC intégrée pour des élèves de 8 à 11 ans, d'en pointer les bénéfices pour l'apprentissage et de voir, au moyen de l'analyse de séquences d'interaction en classe, « comment s'effectue le passage entre l'intercompréhension des textes et la compréhension des notions qu'ils contribuent à mettre en place ».

Le troisième chapitre, rédigé en espagnol, aborde le contexte secondaire argentin. Ana María Carullo et Silvana Marchiaro, de l'Université de Córdoba, y résument brièvement, pour commencer, les actions menées en contexte universitaire autour du projet *InterRom* durant plus

d'une décennie. Puis elles se centrent sur le cadre normatif du secondaire dans lequel s'inscrivent les politiques linguistiques actuelles en Argentine et plus spécifiquement les décisions prises à partir de 2012 par le Ministère de l'Éducation de la province de Córdoba en matière de formation en langues étrangères. En dernier lieu, elles abordent les engagements actuels de leur équipe en direction du secondaire tant sur le plan de la recherche, de la production de matériaux que de la formation de formateurs. Ce nouveau défi, pour cette équipe très expérimentée en didactique de l'IC tant en recherche qu'en ingénierie pédagogique, consiste à concevoir une AIC en faveur du développement des compétences linguistique, discursive et interculturelle. Les postulats de *l'interactionnisme socio-discursif* posés par Jean-Paul Bronckart sont mis à contribution en tenant compte du cadre normatif en vigueur. Les bénéfices attendus concernent d'une part les habiletés de compréhension écrite et de production discursive et textuelle en langue de scolarisation (espagnol langue maternelle) des adolescents, d'autre part la revitalisation de l'enseignement des langues étrangères par la mise en œuvre d'une pédagogie de l'alternance des langues et du décloisonnement. La didactisation proposée relève principalement des fonctions propédeutique /médiatrice et instrumentale, mais aussi, dans une certaine mesure, de la fonction intégrative puisque le matériel élaboré s'articule autour de textes en lien avec des thématiques abordées dans les disciplines du secondaire. Le lecteur trouvera intérêt à prendre connaissance de cet itinéraire contextuellement motivé d'une pédagogie de l'alternance des langues mais surtout de la méthodologie adoptée et à en apprécier la pertinence sur d'autres territoires.

Le quatrième et dernier chapitre de cette 1ère partie concerne aussi le contexte secondaire. La fonction de l'itinéraire en IC proposé est ici clairement la fonction répercussive (de soutien) puisqu'il s'agit de voir dans quelle mesure l'IC peut avoir des répercussions sur l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) dans un cadre scolaire formel, en particulier sur des compétences liées à la notion de transfert. Mais à la différence du précédent chapitre qui portait sur l'IC réceptive, celui-ci s'intéresse à l'IC interactive puisque sa question centrale est celle de l'appréciation qualitative des interactions écrites dans un forum plurilingue en ligne (sur la plateforme Galanet). Partant du constat d'un manque de références et de méthodes susceptible de laisser les enseignants démunis face à cette tâche, Sandrine Déprez se situe en aval des choix pédagogiques et se donne pour objectif de parvenir à mettre au point une méthode semi-automatisée pour apprécier cette interactivité dans ce forum, voire dans d'autres forums similaires. En combinant analyse qualitative et analyse quantitative à l'aide de l'outil d'analyse Calico permettant le traitement semi-automatique des interactions de forums, l'auteure identifie tout d'abord les paramètres de l'interactivité comme le repérage des fils isotopiques, les liens inter-messages, les reprises thématiques et, surtout, le degré d'interactivité et l'alternance des langues. En se référant à une actualisation du modèle de Jakobson, l'auteure centre ensuite son analyse sur trois fonctions du langage (conative, expressive, phatique) auxquelles elle ajoute trois catégories : les références aux participants, les connecteurs et la ponctuation (incluant les émoticônes). Une application à un sujet est donnée pour montrer le potentiel de la démarche dans l'appréciation du degré d'interactivité, de manière générale et en relation aux choix et alternances de langues.

Chapitre 1.1.

Chemins de traverse des pratiques intercompréhensives
Entre curriculum et syllabus

Martine LE BESNERAIS[1], *Claude CORTIER*[2]
[1]Université Autonome de Barcelone,
[2]UMR ICAR 5191, Université de Lyon,
martinoulebesnerais@gmail.com, claude.cortier@gmail.com

Un survol historique, même rapide, des travaux, des projets et des formations en intercompréhension, permet de distinguer deux étapes successives, dont une première correspond essentiellement à la progression dans la recherche didactique et méthodologique qui a permis la création de nombreuses ressources intercompréhensives essentiellement multimédia ainsi qu'à la curricularisation de formations au sein des universités, et une seconde, depuis déjà une dizaine d'années, correspond essentiellement à la mise en œuvre de pratiques et d'activités aptes à accompagner, enrichir, compléter les scénarios de ces différentes formations ainsi qu'à l'élargissement des réseaux institutionnels et leur redistribution au sein de groupes de travail. L'élargissement du rayon d'action de ces pratiques sur le terrain pour une meilleure mise à profit des matériaux constitue aujourd'hui un réel creuset pour une généralisation de l'intégration curriculaire de l'intercompréhension, devenue une des priorités des chercheurs et des praticiens. En résumé, et si nous nous risquons à une dichotomie un peu arbitraire, nous classerons cette première étape comme une étape en majeure partie didactique et la seconde étape comme essentiellement pédagogique; nous souscrivons cependant à cette considération qui opère une synergie entre deux disciplines qui se rétroalimentent : *« La Didactique des Langues Étrangères se définit [...] par le va-et-vient permanent entre les réalités du terrain pédagogique (la classe de langue) et les apports de la réflexion théorique dans les domaines scientifiques concernés. »* (Dabène, L., 1989). La didactique de l'intercompréhension (désormais IC) a toujours eu un terrain d'essai et d'activités et la pédagogie de l'IC continue de se nourrir de la réflexion théorique sur les contenus, comme peuvent en rendre compte les travaux des chercheurs de l'actuel Projet européen Miriadi[13] chargés d'élaborer un Référentiel de l'intercompréhension. Mais ce même projet met l'accent sur la constitution d'une base de données de pratiques intercompréhensives et d'un générateur de sessions basés sur les contextes d'apprentissage et sur toutes formes de médiation; enfin il répond, de par la constitution des équipes, à cette ambition d'ouverture de l'IC à de nouveaux publics et à de nouvelles synergies. Pratiques de terrain et constitution de réseaux répondent à un objectif principal, celui de l'intégration curriculaire de

[13] MIRIADI, Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance, http://miriadi.net/ ; Ref. 531186-LLP-1-2012-1-FR-KA2-KA2NW, 2011-2014

l'IC. En effet, fondements théoriques, méthodologiques et même ressources didactiques scénarisées ne peuvent, à eux seuls, assurer cet objectif.

1. Introduction

Actuellement, les occasions d'apprendre sont multiples et se présentent à tous âges, dans des contextes également multiples, y compris celui qui dépasse les frontières et qui est virtuel. De nouvelles formes d'apprendre génèrent de nouvelles compétences que l'on n'exerçait pas ou peu dans le contexte éducatif traditionnel. En effet et de manière paradoxale, la globalisation n'a pas vraiment exercé une uniformisation des pratiques éducatives. Les profils personnel, culturel et langagier sont plus que jamais variés et les parcours de formation se sont diversifiés également.

Il n y'a plus désormais de trajectoire unique. Depuis la reconnaissance d'un apprentissage tout au long de la vie, il apparait évident que ces parcours de formation vont continuer de se multiplier en fonction de paramètres, comme l'âge, le niveau et le plan d'études, les ressources économiques, les orientations professionnelles, non seulement parce que les choix se sont multipliés mais parce que la formation continue et le recyclage constituent autant de facteurs qui soumettent les enseignements au renouvellement des contenus et des méthodologies. Ne serait-ce qu'au niveau de classifications bien établies, comme le sont celles proposées par le Conseil de l'Europe, la diversité des contenus, des méthodologies, des contextes et des acteurs donne la mesure de cet élargissement (CEDEFOP, 2009 : 81-82) :

- L'apprentissage formel est *« dispensé dans un **contexte organisé et structuré** (par exemple dans une institution d'éducation ou de formation, ou sur le lieu de travail) »,* auquel cas il est *« explicitement **désigné comme*** **apprentissage** (curriculum) », il est *« **intentionnel** de la part de l'apprenant »;* enfin il *« débouche généralement sur la validation et la certification ».*
- L'apprentissage non formel est *« intégré dans des activités planifiées qui ne sont pas toujours explicitement désignées comme activités d'apprentissage (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources), mais comportent un important élément d'apprentissage. L'apprentissage non formel est **intentionnel** de la part de l'apprenant »*.
- Enfin, l'apprentissage informel *« découle des **activités de la vie quotidienne** liées au travail, à la famille ou aux loisirs. Il n'est **ni organisé ni structuré** (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources) »* et enfin il *« possède […] un caractère **non intentionnel** de la part de l'apprenant ».*

La classification est utile et opérationnelle car cette triple façon d' « apprendre » mettra en évidence des distinctions qui n'existaient pas de manière systématique par le passé telles que par exemple, la formation en autonomie/en groupe de travail/en présentiel, avec remise de diplômes/avec certificat de suivi/attestation/sans document justificatif, avec possibilité de faire valoir ses diplômes à l'étranger/sans possibilité de faire valoir ses diplômes à l'étranger, dans des cursus très clos et définis/dans des cursus à options multiples, etc. Ces dichotomies sont réelles mais elles ne sont pas forcément les unes davantage que les autres, gage de réussite dans un monde en constant changement. L'existence de passerelles permet de cibler ou de resituer des objectifs concrets. En outre, on va vers une validation des acquis de l'apprentissage non formel et informel moyennant des certifications qui peuvent peser fortement dans la balance sur les opportunités d'emploi.

2. État de la question sur l'insertion/l'intégration curriculaire de l'IC

2.1. Analyse des formations à l'IC en fonction de critères multifonctionnels

2.1.1. Les recensements

Plusieurs analyses des formations en IC ont été faites qui ont mis en évidence des équilibres et des déséquilibres concernant une variété très large de paramètres d'analyse de ces formations. Nous en donnons pour exemples trois, dont celle-ci (1) qui met en relief leur statut ainsi que les publics à qui elles sont destinées et les niveaux qui leur sont assignés.

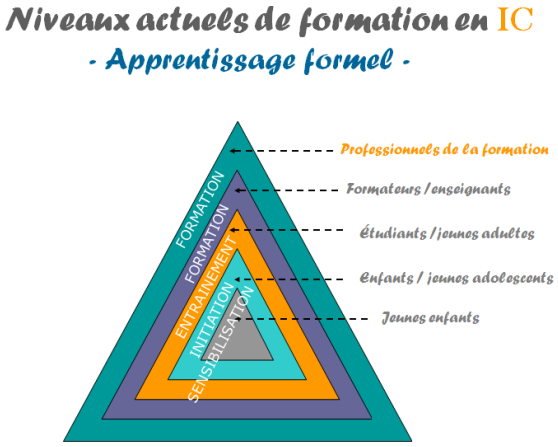


Figure 1. Niveaux actuels de formation en IC (Le Besnerais, M. & Carrasco, E., 2009)

Une seconde illustration (2) de cette recherche de classification prend en compte les thématiques abordées, les régimes ou modalités d'apprentissage, les objectifs, les supports, la perspective visée, la portée, les contenus didactiques, le canal de transmission, les aires couvertes, la coordination ou non par les équipes de recherche du Projet qui ont conçu la formation.



Figure 2. Paramètres d'analyse des approches et des méthodologies intercompréhensives (2009)[14]

[14] Tost, M., 2009 Experiencias europeas y latino-americanas en el ámbito de la intercomprensión en lenguas romances. Communication au Seminaire *La intercomprensión entre las lenguas: un desafío para el espacio andino* (Universidad Ricardo Palma, Lima 15-16 octobre).
Disponible sur http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/85/1/pdf_Lima_1_IC_MT.pdf

Enfin, pour parachever cette exposition qui a pour objet de mettre en évidence l'abondance des critères recensés reflétant la diversité des formations et la vitalité de la méthodologie intercompréhensive, nous reportons ci-dessous un recensement sur le site du Projet européen Redinter[15] qui nous intéresse particulièrement car, outre la reprise ou l'élargissement des paramètres déjà considérés, ce recensement met en lumière le foisonnement des « chemins de traverse de l'intercompréhension » dont il sera question dans le volet suivant : il rend compte des formations qui se sont déroulées d'une part, au sein d'institutions et, d'autre part, qui ont été imparties, accompagnées ou organisées non plus par des formateurs de formateurs en IC délocalisés, mais par le personnel de ces institutions. La liste qu'en font les chercheurs qui ont publié à ce sujet (Degache, C. et alii, 2012) est la suivante :

« - cours d'une langue étrangère niveau B1 à perspective intercompréhensive;
- cours/atelier théâtre, cultures et IC;
- cours de lecto-(inter)compréhension sur objectifs spécifiques;
- atelier d'intercompréhension tout public (y compris "extension");
- cours de langue régionale niveau A1 à perspective intercompréhensive;
- DNL intercompréhensive/insertion de l'IC comme axe interdisciplinaire (DNL = discipline non-linguistique : maths, histoire, sciences, physique-chimie, etc.; approche EMILE-CLIL en IC, type Euro-mania);
- cours de langue 1ère (langue de scolarisation, langue maternelle…) à perspective intercompréhensive;
- cours de latin à perspective intercompréhensive. »

2.1.2. Le potentiel d'extension de l'IC

On pourrait qualifier ces formations d'atypiques et pourtant ce sont ces formations qui permettront le tournant tant attendu car : 1) elles ont été assurées par le corps enseignant travaillant dans les Centres dans lesquels elles se déroulent, 2) elles ont été « insérées » dans la programmation quand bien même il ne s'agissait pas d'une matière IC à part entière. Ne regrettons pas trop ce bémol, car l'IC continue, ainsi, d'élargir son potentiel et son domaine d'applications et le parcours qui sera celui des approches intercompréhensives est peut-être celui-ci : *dispersion, dissémination, insertion, intégration* [16]. On voit bien que cette progression est davantage une progression sur le plan de la reconnaissance institutionnelle qu'une progression sur le plan du foisonnement des pratiques intercompréhensives. Il semble bien que l'élargissement du champ et du nombre de pratiques intercompréhensives soit au moins tout aussi important que l'intégration qui demandera un consensus d'élaboration des syllabus et/ou des curriculums, sans lequel cette intégration pourrait se retrouver minorée.

2.2. Foisonnement des pratiques intercompréhensives

2.2.1. Enseignement des langues et public multilingue

La situation de classes comptant des langues et des origines diverses n'est plus une situation marginale de quelques institutions, telles que les lycées internationaux qui adaptent leur enseignement dans le but d'intégrer des publics multilingues (Duccini, S., 2013). Les modifications des profils langagiers des apprenants ont eu une part essentielle dans cette

[15] Projet européen Redinter Ref. 143339-2008-LLP-PT-KA2-KA, http://www.redinter.eu

[16] Le terme « insertion » désignera, dans cet article, l'inclusion de l'IC dans l'éducation formelle ou non formelle de pratiques intercompréhensives. Le terme « intégration » sera réservé à l'inclusion de l'IC dans les curriculums des programmes éducatifs des Institutions.

évolution. Ce contexte rend difficile une programmation en langues étrangères qui prenne en compte, comme cela se faisait de manière systématique et rigoureuse, les obstacles liés aux interférences avec la langue maternelle ou, éventuellement, avec une L2. L'hétérogénéité des profils personnels et langagiers des apprenants (en ce qui concerne leur langue maternelle mais aussi leurs langues apprises, les méthodes d'enseignement appliquées, les représentations de la langue ou des langues, les niveaux socio-culturels …) rend impossible toute méthodologie préétablie basée sur les différences entre la (les) langues des apprenants et la langue cible et sur la prédiction et anticipation de leurs erreurs. Langue cible et langues source sont présentes dans la classe et les phénomènes d'alternance et d'intercompréhension sont de plus en plus nombreux qui sont dus au contact des langues.

2.2.2. Les langues régionales et/ou minoritaires : usages et tradition de l'IC

L'utilisation de plusieurs langues parlées dans une même région ou un même pays est souvent le fait de la présence d'au moins une langue régionale. Cette situation de fait peut être la source de conflits ou, si l'école sait profiter de ce multilinguisme et multiculturalisme, la langue régionale peut être le système linguistique qui *« désenclave et relie »* les bastions que peuvent constituer les langues et les cultures. D'un point de vue strictement linguistique cette fois, les langues régionales et minoritaires sont souvent très proches de la ou des langues parlées dans une même aire géographique et l'accoutumance à l'intercompréhension et à la variation (ou pour être plus exact aux variantes) dote les locuteurs en contact permanent avec ces langues d'une compétence plurilingue.

Le cas des Norvégiens qui, accoutumés aux différentes variantes notamment nord/sud de leur langue intègrent le suédois ou le danois est un exemple bien connu. Du fait de leur origine commune, le norvégien, le danois et le suédois sont restés assez proches et un Norvégien comprendra facilement ces deux langues collatérales à l'écrit. A l'oral, un Norvégien et un Suédois ou un Norvégien et un Danois peuvent échanger en parlant chacun leur langue et se comprendre, comme ils le feraient avec des locuteurs des variétés de leur langue. Cette capacité est redevable d'une accoutumance et d'un entrainement continu aux activités de transfert. Les langues ne sont jamais intégralement comparables ; en revanche, elles s'éclairent mutuellement.

L'histoire de l'enseignement des langues régionales en France est à ce titre également éclairante. Le courant comparatiste issu des travaux de la linguistique indo-européenne, principalement en Allemagne et en France, a connu quelques retombées pédagogiques à la fin du 19^{e} siècle, grâce à des linguistes pédagogues comme Michel Bréal (Boutan, 1999). Les parentés, ouvrant à la comparaison et les proximités facilitant l'intercompréhension ont été couramment utilisées comme des arguments linguistiques et pédagogiques par les défenseurs de ces langues, parfois fameux comme Jaurès, pour lequel une comparaison français/languedocien ouvre aux langues romanes et permet d'aborder le « fond de la latinité » :

> « Puisque ces enfants parlent deux langues, pourquoi ne pas leur apprendre à les comparer ? Ce ne serait pas négliger le français : ce serait au contraire le mieux apprendre que de le comparer systématiquement dans son vocabulaire, sa syntaxe, dans ses moyens d'expression, avec le languedocien et le provençal; par-là serait exercée cette faculté de comparaison et de raisonnement, cette habitude de saisir entre deux objets, les ressemblances et les différences qui est le fond même de l'intelligence. Ce serait une éducation de force et de souplesse pour les jeunes esprits […]

> Les enfants verraient apparaître sous la langue française du Nord et sous celle du Midi, et dans la lumière même de la comparaison, le fonds commun de la latinité […] ». (Jaurès, 1911, cité par Terral, 2005 : 162-167)

De la même façon, et à la même période, les créations européennes de langues universelles (esperanto, europanto, etc.) s'appuient pour la plupart sur les sources lexicales communes des langues européennes pour concevoir ces langues façonnées sur des programmes interlinguistiques. Là encore, un grand pédagogue, Ferdinand Buisson fait référence au latin pour souligner les bienfaits du comparatisme :

> « C'est surtout à ce point de vue qu'il est vrai de dire que l'Esperanto est « le latin de la démocratie ». Chacun sait qu'on ne peut connaître à fond sa propre langue qu'à la condition de pouvoir la comparer à une langue étrangère. L'Esperanto présente à cet égard les mêmes avantages qu'une langue étrangère quelconque. » (Buisson, 1905).

Ces élans comparatistes qui croisent souvent le militantisme pour la paix des peuples, contre les idéologies nationales et le mythe « un peuple-une langue », s'éteindront après la première guerre mondiale (Cortier, C. 2005). Il faudra ensuite attendre le renouveau du développement des langues modernes vers les années 1950, pour que la linguistique contrastive et ses applications s'intéressent de nouveau aux comparaisons mais cette fois dans une optique délibérée de repérage des interférences entre deux langues. Puis ce sera de nouveau un mouvement européen promouvant le plurilinguisme qui favorisera le renouveau des projets interlinguistiques et l'approche intercompréhensive.

3. Chemins de traverse de l'IC

C'est en s'appuyant sur ce cheminement que langues régionales et pratiques intercompréhensives ont été développées au cours du Projet EBP-ICI *Langues minoritaires, langues collatérales. Plurilinguisme, Intercompréhension, compétences interlinguistiques.* En croisant les travaux conduits sur les langues régionales et minoritaires et les approches didactiques de l'enseignement bilingue, notamment le bi-/plurilinguisme développé au Val d'Aoste (Cavalli, M. 2005) il est apparu que dans ces régions, intercompréhension et interlinguistique pouvaient correspondre dans un premier temps à une approche ou « méthode naturelle » (Tyvaert, J. E. 2008), pour peu qu'une réflexion préalable sur le rapport à la norme ait pu être conduite. Ce fut le cas grâce à une série de travaux menés à l'INRP par le groupe VARIA (1985-1990), tandis que parallèlement la polynomie de la langue corse était théorisée par Marcellesi (1983) puis développée par la plupart des sociolinguistes corses (notamment Thiers, J. 1989, 2004, Comiti, J.M. 2005). Ce fut également le cas dans le domaine occitan, où la connaissance/reconnaissance des variétés a même figuré dans les programmes scolaires officiels et pouvait donc donner lieu à des activités intervariétés. Les travaux du groupe VARIA ont été complétés ensuite par ceux du groupe « META », car, comme le soulignait déjà Charmeux, très active dans ces groupes « la maîtrise de la variation langagière passe elle-même par des savoirs d'ordre métalinguistique sur les caractéristiques et le fonctionnement des langues » (Charmeux, E. 1992 : 155).

Dans le fil de ces travaux, nous avons fait le choix d'une sociodidactique du plurilinguisme intégrant « varia » et « méta », s'appuyant d'une part sur les outils développés dans le cadre de l'Eveil aux langues et de l'IC, d'autre part sur les acquis de la didactique des langues minoritaires (Di Meglio, A. 1997), car le statut même des langues en présence dans l'espace

social et scolaire induit un rapport différent à la langue et à son enseignement, tout en s'appuyant sur les ressources du contexte.

3.1. Environnement et IC

L'équipe canadienne associée au projet (Dagenais, D., Moore, D., Sabatier, S.) a adopté une démarche pédagogique basée sur l'observation du paysage urbain qui développe la capacité des élèves scolarisés en cinquième et sixième années primaires du programme d'immersion à observer leur environnement linguistique et culturel, extrêmement diversifié au *Canada* (populations amérindiennes, anglophone, francophone ou locuteurs issus de la migration). Les élèves vont réaliser un reportage photo sur leur environnement urbain, puis trier, classer en les analysant les éléments recueillis, de manière à générer des transferts culturels et linguistiques; il s'agit le plus souvent d'écriteaux ou d'affiches avec présence contigüe de plusieurs langues, lesquels sont pédagogisés de façon à mettre en œuvre des interférences de type linguistique et culturel, à se familiariser avec le côté formel également des alphabets différents (caractères latins, chinois, inuits, etc.) et des signes diacritiques, à initier l'apprentissage décloisonné des langues à la fois en dehors et au sein de l'école, afin de favoriser une attitude égalitaire face aux langues et aux cultures du pays (interculturalité), tout en prenant conscience de leur traitement parfois discriminant.

Ces activités et pratiques relèvent de l'IC en ce qu'elles misent sur l'incitation aux transferts linguistiques et culturels qui prennent appui sur la présence de nombreuses langues en parallèle, démarche qui décloisonne leur enseignement/apprentissage.

S'inspirant des mêmes principes théoriques et méthodologiques, l'école *nord-catalane* crée des ponts entre la diversité linguistique et culturelle intra-scolaire de ses jeunes élèves et la diversité linguistique et culturelle de leur environnement extrascolaire. Des promenades en dehors de l'école sont organisées suivant des parcours de découverte des langues et des cultures. La première des choses à souligner c'est que ces activités de découverte de l'environnement s'inscrivent dans le programme officiel *découvrir le monde: se situer dans l'espace, comprendre et utiliser le vocabulaire du repérage dans l'espace familier*. En intégrant ces activités dans la programmation, on peut dire que cette démarche constitue déjà une intégration curriculaire des approches plurielles. Le second aspect très important est la pédagogisation qui est faite de ces parcours de découverte, et notamment la reconnaissance d'un double parallélisme, (i) celui établi entre la diversité linguistique et culturelle de l'environnement urbain avec la diversité linguistique et culturelle des élèves de la classe, (i.i) celui établi entre la diversité culturelle et linguistique à l'échelle mondiale et la leur à l'échelle locale (l'histoire du voyage d'une petite bulle à travers le monde et de son retour au pays).

3.2. Activités interlinguistiques et intercompréhensives en classe

S'appuyant sur le cas norvégien, des expériences ont été réalisées en Ecosse en lien avec le Danemark. L'Écosse est un pays trilingue, où sont parlées traditionnellement le gaélique (langue celtique), l'écossais et l'anglais (langues germaniques). Mais si la reconnaissance du gaélique, pourtant très peu parlé, ne fait pas problème, il n'en va pas de même avec l'écossais, « largement

pratiqué mais qui, selon 64 % des personnes interrogées lors d'un sondage récent commandé par le gouvernement écossais, n'est pas une langue » (Costa, 2012).

L'objectif d'Itchy Coo, association à caractère littéraire et pédagogique, fondée par Mathew Fitt, membre de l'équipe EBP-ICI pendant deux ans, était de montrer aux élèves que leurs connaissances de l'écossais ou de formes non-standard d'anglais pouvaient les aider à comprendre d'autres variétés linguistiques, et également de fournir quelques éléments de compréhension de la situation linguistique de l'Écosse (Costa, *Ibidem*). Dans l'expérimentation *North Sea Neebours* qui a été réalisée entre des classes écossaises et des classes danoises, il s'agissait donc de présenter aux élèves, lors de cours se déroulant *en* ou *autour de* l'écossais, les similarités et les possibilités d'intercompréhension avec d'autres langues germaniques proches comme le danois, le norvégien ou l'allemand. Les élèves ont communiqué par messagerie électronique, les uns en écossais, les autres en danois, en recourant si nécessaire à l'anglais. Si les connexions entre langues germaniques sont moins immédiatement évidentes qu'en langues romanes, elles permettent cependant un intéressant travail de comparaison entre langues, ainsi qu'un travail de réflexion sur les registres de l'anglais et le statut des langues en présence dans une situation de contact asymétrique comme c'est le cas en Écosse, où l'écossais a été longtemps dévalorisé en milieu scolaire (Fitt, M. & Costa, J. dans Cortier, C. & Cavalli, M. 2013 : 93).

On va retrouver dans l'éducation bilingue français/corse, français/occitan ou français/catalan, cette ouverture a un plurilinguisme de proximité linguistique pouvant déboucher sur une ouverture aux langues romanes. Les *parcours romans*, intégrant ou non le latin, encouragent dans le secondaire des activités interlinguistiques entre les langues concernées et correspondent, dans une certaine mesure, à une curricularisation de l'IC. Dans nos travaux avec Alain Di Meglio sur le terrain corse (Cortier, C., Di Meglio, A. 2008), nous avons repéré en observant régulièrement les pratiques de classe des expériences diverses de pratiques intercompréhensives, et notamment une série de projets à caractère linguistique et culturel inter-écoles, basés sur l'œuvre de l'auteur italien Gianni Rodari et les principes de la *Grammaire de l'imagination (Grammatica della fantasia,* 1979). Avec l'appui d'un metteur en scène corse, ils ont donné lieu à une grande variété d'exercices créatifs, s'appuyant sur les proximités et similitudes linguistiques en faisant alterner corse, italien et français. Ils ont débouché sur une production scolaire littéraire abondante (poésie, chants, théâtre, prose) consignée dans un ouvrage qui consacra trois ans de travaux.

Une séance de lecture trilingue de Pinocchio, proposée à de jeunes élèves de primaire, montre bien tout le parti qu'a su tirer l'enseignant de cette activité pour encourager les pratiques intercompréhensives et les démarches de transfert. L'activité vise la lecture compréhension d'un texte composé par l'enseignant à partir d'une version française, italienne et corse de l'histoire de Pinocchio. Les élèves répartis en groupes reçoivent des extraits de texte dans les trois langues sous formes de bandes de papier, à partir desquelles ils devront reconstituer l'ensemble du texte (en regard, l'ensemble du texte est donné en français) puis le lire à voix haute dans une forme expressive. L'enseignant lors de la séance de reconstitution du texte opère pour chaque groupe un guidage métacognitif qui « accompagne la construction systématique et contrôlée de la 'grammaire d'hypothèses' » (Meißner, F. J. 2008), que les élèves peuvent élaborer grâce aux connaissances stockées en mémoire, à leurs compétences langagières et à leur habitus de lecteur.

Très intéressantes également sur le plan des stratégies de communication -reformulation ou expression adaptée- ces expériences dans des classes de collège en France et en Italie, dans le cadre d'un dispositif d'échanges entre des élèves de Provence apprenant l'occitan et des élèves du Val d'Aoste en contact avec le français et le franco-provençal. L'organisation de ces rencontres interclasses a mis en évidence qu'avec un savoir-faire (pédagogie collaborative) de professionnels de l'enseignement des langues, l'IC peut être mise en œuvre dans sa forme la plus authentique, i.e., chacun parlant sa langue. Nous en donnons pour exemple ce dialogue entre deux élèves :

- *Comment tu t'appelles ?*
- *????????*
- *Tu t'appelles comment ?*
- *????????*
- *Moi, c'est P... et toi ? (gestes à l'appui)*
- *Io sono M ..., mi chiamo M...*

Comment ne pas se réjouir de cette stratégie de reformulation, d'expression adaptée, de médiation, qui dans l'enseignement traditionnel des langues n'est pas encouragée et qui, pourtant, est le garant de la progression car tout échange qui ne produit pas ses effets fait reculer d'un pas l'envie d'apprendre et la compétence en langues; inversement, tout échange qui produit ses effets fait, surtout s'il est le fruit d'une stratégie de communication, avancer d'un pas dans la compétence plurilingue.

Dans le Val d'Aoste, également, où l'italien est la langue véhiculaire, officielle et de scolarisation, où le français, peu parlé, est langue officielle et de scolarisation et où le franco-provençal est en situation de diglossie, il y aurait lieu, face à cette hétérogénéité des statuts et des représentations des langues, de se demander comment réaliser des activités interlinguistiques et intercompréhensives cohérentes, d'autant qu'il faut y ajouter toutes les langues des petits migrants. Cela a été fait au cours de la participation à une fête traditionnelle pleine de couleurs et d'ambiance. Petits citadins et villageois se retrouvent pour partager langues et cultures et les élèves sont invités à découvrir davantage de liens de parenté latine à partir du vocabulaire patois en encourageant la prise de conscience de la relation topographique et la formation des mots *(demonticare à monti,* en italien, le *désalpage* en français, la *dézarpa,* en francoprovençal) et d'une chanson en patois, traduite dans les deux autres langues. La participation des petits migrants, très nombreux au Val d'Aoste, a permis également d'élargir le travail à l'anglais, à l'espagnol, au portugais, à l'allemand, au calabrais, au catalan, pour établir un tableau plus complet des familles de langues.

Un dernier parcours sera rapporté qui met en jeu des contes. Ce n'est pas une thématique nouvelle en enseignement des langues. Ils permettent selon les mots de J. E. Fodor[17] « *de gagner une sorte de parenté de cœur et d'esprit ». « Même en Chine, en Inde ou en Malaisie, depuis des millénaires, on raconte aux enfants des histoires de Cendrillon »,* c'est ce que disent les conteurs (ici, Jaulin, 2013[18]) pour exprimer le potentiel et l'intérêt des contes, leur universalité. Ils sollicitent ainsi des connaissances pré acquises, telles que la structure, la

[17] Fodor, J. E., 2004, Faire découvrir un conte de Maupassant à travers un conte de Renoir, dans *Dialogue et culture*, 49, FIPF, Belgique, p.57

[18] http://www.lanouvellerepublique.fr/Vienne/Loisirs/Fetes-festivals/n/Contenus/Articles/2013/07/16/Yannick-Jaulin-Le-conte-dans-ce-qu-il-a-d-universel-1550871

thématique, la morale, l'univers magique; il n'est pas étonnant qu'ils soient particulièrement représentés dans les activités intercompréhensives. Dans le parcours didactique d' « Itinéraires romans », les enfants et les jeunes s'approprient le logiciel et pénètrent dans cet univers à la fois familier car ils retrouvent les contes de leur enfance mais aussi motivant parce qu'ils sont curieux de les redécouvrir avec d'autres mots. Parfois, c'est le conte en lui-même qui est toute une découverte d'exotisme et de nouveauté, mais l'approche est alors devenue familière car il apparait en fin de formation. Un sous-titrage en temps réel couple le son, ce qui permet de se familiariser avec les associations graphie/phonie des langues choisies. Un guidage infographique accompagne l'histoire qui peut même être reconstruite par les élèves moyennant divers phasages possibles. Enfin, toute la gamme des *quiz* est présente de façon à ce que les exercices ne soient pas répétitifs. L'alternance des langues doit être prise en charge par les professeurs afin qu'elle réponde au mieux à une progression dans la constitution d'une compétence plurilingue que l'on peut définir comme la faculté d'opérer des transferts linguistiques et culturels (ou stratégies métalinguistiques et métaculturelles).

Parmi les activités *d'Eveil aux langues* développées depuis les années 2000 en Europe, celles qui mettent en pratique l'approche intercompréhensive ont réouvert des pistes fécondes dans les régions marquées par les contacts de langue. Ce sont des pratiques qui valorisent les langues régionales au sein d'un contexte plurilingue et qui permettent aux élèves de dépasser la peur de la confusion entre les langues, d'exercer leurs capacités inter- et métalinguistiques, d'emprunter les ponts qui relient langues et cultures, qui les aident à prendre conscience que l'apprentissage d'une langue, même minorisée, peut les aider à en connaitre et comprendre d'autres, ce qui est à la fois un facteur de désenclavement et de reliance. Ce sont aussi des activités qui renforcent des fondements théoriques et méthodologiques de la didactique de l'IC.

Si nous devions reconnaitre un dénominateur commun dans la diversité des pratiques intercompréhensives, ce serait la présence *en parallèle* de plusieurs langues, leur alternance et du fait de ce contact et de cette alternance, l'amorce d'opérations cognitives d'intégration des variantes/variation interlinguistique ; classes multilingues, logiciels multilingues ou plateformes d'interactions plurilingues synchrones *vs* asynchrones favorisent ces opérations.

4. Conclusion

Il ressort de ce bref survol des chemins de traverse des pratiques intercompréhensives que leur nombre et leur diversité au sein des contextes institutionnels ou en dehors du cadre de l'enseignement formel permet d'espérer que la curricularisation de l'IC soit un fait dans les années à venir : l'enseignement des langues, comme le reste des enseignements, doit prendre le tournant à la fois de la mondialisation et du respect de la diversité. Mais la question reste posée, dans la ligne de pensée de la citation ci-dessous, de savoir si cette expansion constitue un terrain favorable à la constitution, pour son insertion, de curriculums qui allient à la fois cadrage des contenus et de la progression ainsi que flexibilité et adaptation aux contextes socioculturels et linguistiques

> Le curriculum permet de ne pas enfermer les situations de formation dans des procédures uniquement techniques puisqu'il introduit également des considérations philosophiques, politiques et sociales permettant ainsi « une approche plus holistique de l'apprentissage, plus dynamique et moins centrée sur la matière que sur les acteurs et les étapes d'un processus » (Coste, 1995 : 86).

L'analyse de Marie-Christine Jamet propose un cadre d'évaluation que toute curricularisation de l'enseignement des langues doit comporter à partir des critères du CECRL, elle partage les paramètres du CARAP (Candelier et al., 2007) pour ce qui concerne les points communs avec les approches plurielles et pour l'IC « *appelle à une réflexion collective plus poussée pour sa définition optimale en termes de niveaux, d'habiletés et d'outils d'évaluation ».* C'est le fait des chercheurs Miriadi du groupe chargé d'établir un Référentiel de l'IC pour l'apprenant et pour le professeur. La tâche n'est pas facile et la recherche devra se définir en terme d'une *typologie contextualisée des pratiques intercompréhensives* en fonction du nombre de langues en contact, de l'appartenance ou non de ces langues à une même famille de langues, de la constitution plus ou moins hétérogène du point de vue des niveaux des classes d'apprenants, des contextes éducatifs (école, collège, lycée, université, formation continue, etc.), des filières d'enseignement choisies, etc. La notion de syllabus semble, d'ores et déjà, bien ancrée qui s'adapte au foisonnement des pratiques intercompréhensives en ce sens qu'elle fait référence à *«une démarche d'apparence rigoureuse et ordonnée, [...] mais comme envisageable de différentes manières, selon les options de leurs auteurs et selon les positions et les visées de ces derniers»* (Coste, 1995 : 83).

La permanence des changements dans les curriculums et les syllabus imposés par la permanence des changements de politique éducative en fonction de l'évolution des sociétés déstabilisent les systèmes d'enseignement et mettent souvent en joute les valeurs sociales des projets éducatifs affichés par les institutions (Braslavsky, C. 2003). La contribution que comporterait l'intégration curriculaire de l'IC à l'harmonisation de ces déséquilibres est indéniable si l'on se réfère aux présupposés théoriques et aux fondements méthodologiques dont il est fait mention dans cette contribution. La généralisation des pratiques intercompréhensives a ouvert la voie à des syllabus adaptés qui à leur tour ouvriront la voie à des curriculums intégrés dans les programmes éducatifs.

Chapitre 1.2

L'intercompréhension intégrée : entre intercompréhension et enseignement bilingue

Mariana FONSECA
ELCF, Université de Genève
Mariana.Fonseca@unige.ch

1. Introduction : l'intercompréhension intégrée

Ce chapitre propose d'explorer un chemin peu emprunté par la recherche en intercompréhension, mais qui, pour des raisons à la fois cognitives et institutionnelles, se présente comme une voie d'avenir pour le domaine. Nous nous intéresserons ici à l'intercompréhension intégrée (Escudé, 2010 ; Fonseca, 2013 ; Fonseca et Gajo, 2014), méthodologie émergente qui, comme son nom le suggère, puise son origine dans deux approches que l'on pourrait qualifier « d'intégrées », à savoir : l'intercompréhension et l'enseignement bilingue. Mais, avant de rentrer dans le vif du sujet, il est nécessaire de montrer comment ces deux démarches envisagent la question de l'intégration.

Pour la première, « intégrer » signifie avant tout voir l'unité *dans* la diversité, avoir conscience qu'il est possible de comprendre des langues que l'on n'a jamais étudiées, en s'appuyant, notamment, sur les ressemblances qui les rapprochent de notre langue source ou encore d'une autre langue de notre répertoire que l'on maitrise bien. Cette étape, décrite par Gajo (2008) en termes de « processus d'intercompréhension », peut être suivie, surtout en contexte scolaire, par une seconde, à but plus spécifiquement didactique. Intégrer signifierait alors proposer un travail conjoint sur des langues proches dans l'objectif non seulement d'acquérir des règles de passage d'une langue à l'autre, mais aussi de mieux comprendre l'unité *par* la diversité. Ainsi, tout en ayant conscience de la parenté linguistique qui unit les langues d'une même famille[19], il serait possible d'appréhender ce qui fait de chaque langue – en particulier la langue d'enseignement ou de scolarisation - un système à part entière, ses spécificités par rapport à d'autres membres du même groupe. Nous ne rentrerons pas ici dans les différentes déclinaisons

[19] Nous employons le mot « famille », car dans ce chapitre nous nous intéressons aux langues apparentées. Ceci étant dit, l'intercompréhension peut fonctionner, à certaines conditions, entre des langues non parentes.

de ce travail, qui varie considérablement en fonction des langues, publics et objectifs visés, mais voudrions simplement expliciter la raison pour laquelle l'intercompréhension est décrite par cetains auteurs (dont Escudé 2013) comme une approche permettant d'« intégrer les langues entre elles ».

Pour l'enseignement bilingue, « intégrer » signifie prendre au sérieux les enjeux linguistiques des apprentissages appelés à tort « non linguistiques ». Cette dimension, au cœur des méthodologies CLIL (Content and Language *Integrated* Learning) et EMILE (Enseignement d'une Matière par l'*Intégration* d'une Langue Etrangère), insiste sur le fait que les langues, en même temps qu'elles permettent l'accès aux savoirs, contribuent à les forger à travers les outils dont elles disposent. Gajo (2007a) explique cela en se réfèrant aux deux grandes fonctions du discours qui sont celles de *médiation* et de *remédiation* (remédier signifiant à la fois une seconde médiation, rendue possible par le passage à une L2, et une réparation).

Ainsi, apprendre une discipline « dite » non linguistique dans une seconde langue d'enseignement aurait l'avantage d'éclairer des aspects linguistiques liés aux savoirs disciplinaires (non seulement le lexique spécialisé, mais aussi des tournures syntaxiques utilisées pour se référer à une notion donnée, des constructions verbales indispensables pour caractériser un concept, etc.), souvent peu ou pas problématisés dans les enseignements monolingues, car « ternis dans la palette –trop– familière de la L1. Sur cet aspect, des recherches récentes (voir notamment Gajo et al., 2008) ont montré que le passage par une autre langue produit un effet de défamiliarisation envers l'objet étudié, suscitant une dynamique favorable à la mise en place d'un apprentissage plus approfondi. Dans les pratiques de classe, cela prend souvent la forme de questionnements qui « émergent » dans les interactions pour négocier un élément linguistique problématique et, en fonction du lien plus ou moins direct entre celui-ci et la tâche en cours (pour une typologie détaillée voir Gajo, 2007b), finissent par contribuer à une meilleure compréhension de la notion étudiée. Par ailleurs, la comparaison entre la désignation et la portée des concepts en L1 et en L2 mènerait à une construction plus fine de ceux-ci, tout en éveillant les élèves aux univers culturels auxquels les langues renvoient. On aura compris que le terme intégration signifie ici « intégrer l'apprentissage des langues et des disciplines ».

En articulant les principes de l'intercompréhension et de l'enseignement bilingue, l'intercompréhension intégrée essaie de tirer parti des ressemblances formelles qui unissent les langues (en l'occurrence romanes, comme nous le verrons dans la section suivante) pour bâtir des connaissances non exclusivement interlinguistiques. En d'autres termes, il s'agit de partir de l'intercompréhension (comprise ici en tant que processus) des documents écrits dans des langues appartenant à la même famille que la langue d'enseignement[20] pour construire des savoirs disciplinaires. L'intercompréhension serait donc un *moyen* qui permettrait d'arriver à une construction plus riche des savoirs, objectif ultime. Comme nous essaierons de montrer un peu plus loin, un des plus grands enjeux de ce travail consiste dans la hiérarchisation des informations véhiculées par les textes en L2 et, par conséquent, dans le traitement qui leur sera donné, car la visée disciplinaire ne se contente pas d'une compréhension approximative (comme c'est souvent le cas dans les approches intercompréhensives) mais ne demande pas non plus une

[20] Nous employons ici « langue d'enseignement » comme un terme générique pouvant correspondre, dans certains contextes, à « langue de scolarisation ».

problématisation exhaustive, qui risquerait de noyer le travail dans une série de digressions superflues.

2. Le manuel *Euro-Mania* : structure et utilisation

Aujourd'hui, le seul moyen pédagogique a avoir été conçu selon les principes de l'intercompréhension intégrée est le manuel *Euro-Mania*[21] (Escudé, 2008). Fruit d'une réflexion collective qui a rassemblé des chercheurs issus de différents pays/régions européennes, ce manuel traite des contenus communs aux programmes scolaires de premier cycle (élèves de 8 à 11 ans) des domaines partenaires. Le matériel est structuré sous la forme de fascicules disciplinaires (sciences, mathématiques, histoire, technologie) qui, dans leur première partie, exposent les notions à acquérir (souvent deux) à travers des textes écrits dans sept langues romanes (catalan, espagnol, français, italien, occitan, portugais et roumain). Chaque texte ou « document », comme le désigne le support didactique, est écrit dans une langue, on ne mélange donc pas les langues à l'intérieur d'un même texte.

La seconde partie développe deux points de langue (un élément de prédictibilité formelle, appelé « pont », qui explicite des règles de passage d'une langue à l'autre, ainsi qu'un élément morpho-syntaxique, nommé « la forme informe », qui montre les solutions adoptées par les différentes langues pour marquer le genre, le nombre, la distance, etc.). Le fichier se clôt par une vignette qui présente un aspect linguistico-culturel (salutations, vire-langues, comptines, etc.). Cette disposition fait que les premières pages d'*Euro-Mania* soient plus orientées sur un travail d'intercompréhension intégrée, alors que les dernières sont plus axées sur une didactisation de l'intercompréhension. Si différentes langues sont convoquées dans le manuel, la langue d'enseignement y joue le rôle de fil conducteur : il s'agit de la langue des macro-consignes[22] et aussi de la langue dans laquelle on communiquera en classe, selon le principe de l'intercompréhension qui prône qu'on travaillera *sur* d'autres langues tout en restant dans « sa » propre langue.

Actuellement, ce manuel est utilisé par différents établissements scolaires européens qui l'emploient avec une fréquence et finalité variées, sans qu'il existe à l'heure actuelle de recensement précis sur ces écoles/classes. En région occitane et en Catalogne, l'utilisation d'*Euro-Mania* a bénéficié d'un certain soutien institutionnel, assurant la formation des enseignants et l'élaboration de recherches quantitatives et qualitatives, dans le premier contexte, et l'intégration à un projet régional de promotion du plurilinguisme, dans le second[23] (Escudé, 2010 ; Escudé, 2012, Fonseca, 2013 ; Fonseca & Gajo, 2014).

Cependant, jusqu'à présent aucune recherche ne s'est penchée sur l'utilisation effective de ce manuel en classe et ses éventuels apports pour la construction des savoirs disciplinaires. On ne sait donc pas réellement ce que l'on apprend et comment on l'apprend quand on apprend *par* les langues. En partant de ce constat, nous avons voulu étudier dans ces deux contextes européens où l'utilisation d'*Euro-Mania* est le plus représentative comment s'effectue le passage

[21] Pour avoir un aperçu de son premier fichier, consulter : http://www.euro-mania.eu

[22] Ce qui veut dire qu'*Euro-Mania* a été édité dans ses sept langues de travail.

[23] Pour plus d'informations : http://xtec.gencat.cat/ca/projectes/plurilinguisme/metodologies/intercomprensio/euromania (dernière consultation le 04/03/2016).

entre l'intercompréhension des textes et la compréhension des notions qu'ils contribuent à mettre en place. Notre intérêt porte donc sur la mise en discours en L1 des textes disciplinaires écrits en L2, concrétisée à travers l'activité de reformulation.

3. Apprend-on réellement par les langues ?

Notre hypothèse de départ consiste à dire que le travail en intercompréhension intégrée, en jouant sur la tension entre *transparence* et *opacité* devrait contribuer à une construction intégrée des savoirs. En d'autres termes, les langues de travail se présenteraient à la fois comme suffisamment proches de la langue d'enseignement pour permettre une entrée aisée dans la matière à étudier, et comme suffisamment étranges (plutêot qu'« étrangères ») pour susciter des questionnements qui mèneraient à une construction plus approfondie de ces savoirs, comprise ici en termes de « plus intégrée ». Il faut entendre par intégration *« un mouvement dynamique entre la dimension linguistique et disciplinaire [des savoirs] et non pas comme une simple addition ou en tant qu'interrelations entre enseignement de L2 et enseignement de discipline »* (Steffen, 2012 : 244).

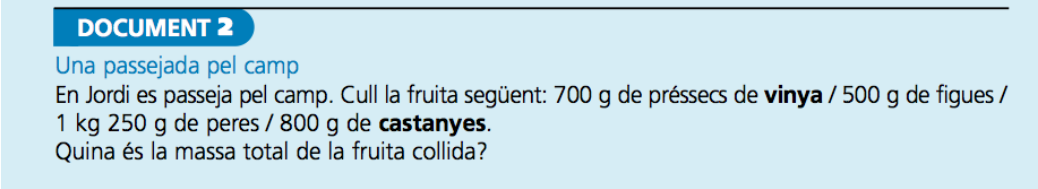
Pour pouvoir vérifier la pertinence de cette hypothèse, il est nécessaire d'étudier finement les interactions en classe afin d'observer comment enseignants et élèves gèrent les tâches d'intercompréhension intégrée. Ce regard « à la loupe » nous permettra de découvrir à quel paradigme (linguistique ou disciplinaire) appartiennent le plus souvent les éléments catégorisés dans les interactions comme étant problématiques, tout comme l'orientation qui est donnée à leur résolution, pour enfin appréhender le type de savoirs (linguistique ; disciplinaire) et les compétences (métalinguistique et autres) construits en intercompréhension intégrée.

Les observations de classe que nous avons menées en région occitane et en Catalogne[24] montrent deux tendances majeures dans les tâches d'intercompréhension intégrée, que nous qualifions par « langue » et « discipline ». Dans le premier cas, le travail sur la dimension linguistique des documents occupe une place centrale, l'orientation disciplinaire de la tâche didactique devient périphérique, voire un prétexte pour un travail d'intercompréhension. Dans le second, l'orientation disciplinaire prime, mais les interrelations entre les paradigmes linguistiques et disciplinaires se font à différents degrés, selon la pertinence des savoirs problématisés pour la réalisation de la tâche.

Dans le cadre de cet article, nous illustrerons ces principales orientations à travers l'analyse de deux séquences d'interaction en classe enregistrées en contexte occitan dans deux classes de cycle trois (élèves de 8-11 ans environ) qui utilisaient ponctuellement *Euro-Mania*: une classe de l'Education nationale (structure monolingue pour des élèves monolingues) et une classe occitane en immersion (structure monolingue L2 pour des élèves monolingues L1; selon la catégorisation proposée par Gajo, 2005). Les extraits choisis portent sur un exercice de mathématiques écrit en catalan, dont l'objectif était d'additionner différentes unités de mesure de masse pour établir la masse totale d'un ensemble d'éléments. Observons d'abord comment les choses se déploient dans le second contexte[25] :

[24] Nous avons privilégié une démarche longitudinale et, en région occitane, nous avons réalisé quatre incursions sur le terrain (entre novembre 2012 et juin 2013) et en Catalogne trois (entre octobre 2013 et janvier 2014).

[25] Nous comptons sur les compétences d'intercompréhension de notre lecteur pour la compréhension de cette


DOCUMENT 2

Una passejada pel camp

En Jordi es passeja pel camp. Cull la fruita següent: 700 g de préssecs de **vinya** / 500 g de figues / 1 kg 250 g de peres / 800 g de **castanyes**.

Quina és la massa total de la fruita collida?

Euro-Mania, module 3, document 2

1E alavètz[26] que nos cal far (2'') A (*prénom de A*)/
2A sèt-cents grams mai mai cei-cents sèt-cents grams mai cinq-cents [grams
3 ? [xxx
4E [sht
5A mai un quilogram e vint-e-cinq euh e dos cents cinquanta grams e puèi euh uèit-cents grams
6E alavètz me dises que fas tot aquò perqué/ quina èra la question/
7A be: quant pesa euh la massa euh totala
8E sètz d'acòrdi/
9Els òc
10E tot lo mond aviá comprés T (*prénom de T*) tu tanben aviás comprés [òc N (*prénom de N*)/
11Els [òc
12N pensi que es pas es pas es pas euh es pas euh al plural es quina es la massa totala de la *fru-ta* frucha: culhida=
13E =e alavètz
14N e es pas de las fruchas
15E alavètz cossí comprenes la question tu/
16N be que es la quina es euh: quina: be sai pas sai pas
17E e cossí cossí es en occitan/
18N non
19? òm sap pas
20E non\ en que euh cala lenga qu'es/ sás pas/ te sembla dificil a comprene o dif- o aisit/ (3'') mejan be ditz (?) nos çò qu'as comprés per çò qu'as pas dit çò que i'a marcat aquí as pas dit coma lo mainatge as dit frucha culhida
21N òc
22E doncas comprenes los mots
23N òc
24E euh alavètz cossí diriás aquò en occitan/
25N be quina es la massa totala de la frui- de la frucha: culhida=

---

première sequence.
Conventions de transcription :
E : enseignant
Els : élèves
/ : intonation montante
\ : intonation descendante
. .. ... 2'': pauses plus ou moins longues
[: chevauchement
= : enchaînement rapide
EUX : emphatisation
xxx : segments incompréhensibles

[26] "alors" en français

26E =òc=
27N =mais es pas mais mais mais euh es pas sai pas es pas al plural
28E non
29N alavètz podem pas saber quina es la xx de la de las [fruchas
30E [alavètz cossí comprenètz la question vosauts çò que ditz euh: N (*prénom de N*) es que i'a pas marcat de la de totas las *fruitas* o de totas las fruchas i'a marcat de la frucha euh de la *fruita* culhida comprenètz aquò alavètz perqué i'a pas euh de las *fruitas* (…)
(…)
37E (…) E *(prénom de E)*/
38Es be es benlèu una lenga ont i'a pas de plural e ni de . ni de singular
39N? benlèu que i'a mas es pas la <s>
40E euh P *(prénom de P)* que ne pensas/
41P ieu per ieu es euh
42E pòs parlar a tota la classa xxx
43P la fruita la frucha es euh *le type* de la frucha e [aprèp
44E [soi d'acòrdi amb tu=
45P =e aprèp ai calculat e m'a balhat xxx kilos [xxx grams
46E [as fach lo calcul de matematicas eh be verificarem euh just per confirmar euh soi d'acòrdi ambe tu euh conéishètz benlèu pas aquò mas en occitan existís sovent es euh que ia pas un vertadièr plural *mais* i'a un nom colectiu e xx per dire la causa per exemple euh per exemple vesètz i'a dins l'escòla euh i'a quantas regentas/
47Els tres=
48E =tres dins totas las calandretas dels miédjorn pirenèus i'a benlèu trenta o quaranta euh regentas o regents sabi pas e podèm dire las regentas o los regents o podèm dire lo regentum per exemple\ lo regentum es parièr que de dire las regentas es un nom colectiu que indica que i'a força monde (…) siái d'acòrdi ambe P *(prénom de P)* per dire euh aquò doncas va melhor per comprene/
49Els òc
50E e vaqui es simple
51 ? òc
52E i'a pas de plural mas es per dire la fruta en general . bon tu as fait lo calcul/

Dans cette séquence, on observe que les élèves rentrent tout de suite dans la tâche à accomplir, à tel point que A en 2 et en 5 commence à faire l'addition des différentes unités de mesure de masse, en se passant de reformuler le texte. C'est seulement suite à l'insistance de l'enseignant, qui veut s'assurer que l'ensemble de la classe ait bien compris la consigne (8 et 10), que l'on remarquera l'ouverture d'une séquence latérale, en 12, dédiée à comprendre la portée du syntagme *« la fruta collida »*, savoir linguistique obligatoire (Gajo, 2007b) pour réaliser la tâche disciplinaire en question. En effet, l'élève N n'arrive pas à saisir que ce singulier renvoie, en réalité, à un pluriel. Ce qui est intéressant c'est que ce même élève, suite à une demande de l'enseignant (24), est capable de reformuler en occitan, langue d'enseignement, la consigne (25), mais cette *re-médiation* ne l'aide pas à *remédier* le problème, comme explicité en 27. Ceci nous montre que ce ne sont pas les « mots » pris isolément qui sont problématiques, mais les mots « en contexte » : en l'occurrence, un discours disciplinaire où le singulier renvoie à un ensemble d'éléments appartenant à une même classe.

Dans le parcours qui mène à la résolution de ce problème, émergent des hypothèses sur la langue dans laquelle est écrit le document (38 et 39) qui font preuve d'une compétence de

réflexion métalinguistique relativement sophistiquée au vu de l'âge des apprenants, comme témoigne la remarque de N en 39, que nous reformulons ci-contre : *« c'est peut-être une langue dont le pluriel ne se réalise pas par un 's' »*. Il faudra, néanmoins, patienter jusqu'au tour de parole 43 pour que l'élève P interprète correctement la consigne. Celui-ci comprend la valeur générique de ce singulier *« le fruit c'est le type de fruit »* et enchaîne sur la résolution de la tâche en question (45). La parenthèse linguistique aurait pu se clore là et on aurait pu reprendre sans tarder l'exercice disciplinaire. Mais, avant de donner suite à la tâche, l'enseignant profite de ce détour pour développer la notion de nom collectif (46-48), savoir linguistique indispensable pour réaliser cette tâche, mais tout aussi important pour la maitrise de la langue d'enseignement. C'est seulement une fois que cette clarification a été effectuée que l'on reprendra la réalisation de l'exercice (52).

Cette brève séquence montre à quel point l'opacité de la langue peut fonctionner comme un élément déclencheur pour la mise en place d'un travail plus intégré : d'un problème de mathématiques, on a fini par éclairer une notion de langue, tout en réfléchissant, au passage, sur la structure de la langue du document, à travers des hypothèses métalinguistiques. Il va de soi qu'une telle séquence aurait pu se déployer, à quelques détails près, dans une classe (monolingue ou bilingue) qui n'emploierait pas un tel support. Il ne faut donc pas voir dans ces mouvements un rapport de cause à effet avec l'utilisation *d'Euro-Mania*, mais l'envisager plutôt comme un « catalyseur » : le simple fait d'employer ce manuel en classe n'est pas une condition suffisante pour la réalisation d'apprentissages plus intégrés (comme le montrera notre seconde séquence), mais il peut contribuer à ces derniers, notamment dans des classes qui fonctionnent déjà dans un mode bilingue[27].

La séquence qui suit concerne le même exercice, effectué cette fois-ci en classe monolingue. La comparaison avec la première nous permettra d'expliciter davantage notre propos :

1E	qu'est-ce que ça nous dit dans le document deux/ qu'est-ce que vous avez compris/
2 ?	rien du tout *(bas)*
3E	euh c'était le groupe d'A *(prénom de A)*/ alors on les écoute d'abord EUX (3'') qu'est-ce que vous avez compris/
4?	sept-cents x grammes
5E	donc . sept-cents/
6Els	sept-cents grammes
7E	[grammes d'accord donc les les
8Els	[grammes
9E	les nombres avec les grammes ça vous avez compris=
10?	=oui
11E	d'accord . clara quoi d'autre/
12C	j'ai compris le mot *frutA* . fruit
13E	en français/
14C	fruit
15E	alors les fruits . alors les fruits . il y du poids . sept-cents grammes . quoi d'autre/

[27] Autrement dit, des classes où l'on admet que la langue n'est pas « transparente » et que, par conséquent, il est nécessaire de l'interroger pour mieux comprendre les savoirs qu'elle « porte ». (Steffen, 2012)

16C figues
17E figues . oui/
18 ? cinq-cents
(...)
44E ah . C *(prénom de C)*/
45C qu'est-ce que la masse totale du fruit de la fruit/ *(bas)*
46E d'accord. donc on vous demande quelle est la masse tot- qu'est-ce que t'as fait- pourquoi tu dis le mot masse en français/
47C parce qu'il y a *massA*
48E voilà il y a un mot qui ressemble
49 ? masse
50E donc quelle est la masse totale du fruit. du fruit/
51G de la
52E alors. vas-y . G *(prénom de G)*/
53G de de la fruit
54E en français hein
55G euh totale des fruits/
56E des fruits. en français on va dire plutôt des fruits . oui . S *(prénom de S)*/
57S sept-cents grammes de raisin de vigne
58E sept-cents grammes de raisin de vigne. qu'est-ce que c'est qu'il a ramassé aussi/

(Quelques minutes s'écoulent sans que l'on ne soit toujours pas rentré dans la tâche disciplinaire. Le tour 151 intervient juste après la seconde écoute du document sonore qui oralisait la consigne de l'exercice en question)

151E S *(prénom de S)*/
152S en jordí jordi c'est un prénom parce qu'il y a une majuscule=
153E =c'est un prénom . ça on l'avait dit . c'est M *(prénom de M)* qui l'avait dit . C *(prénom de C)*/
154C hm: (5'') j'ai compris poire *(bas)*
155E ah . poire . [poire
156? [poire/
157E c'est un des fruits qu'il nous manquait . des poires . des poires . d'accord

Contrairement à la première séquence, qui était dès le début orientée vers la résolution de la tâche (*« qu'est-ce qu'il faut faire ? »*), ici l'orientation est visiblement linguistique *(« qu'est-ce que vous avez compris ? »*). Tout au long de cet extrait, l'enseignant essaie de s'assurer que les élèves ont compris tous les mots de la consigne, sans jamais rentrer réellement dans la réalisation de l'exercice. On observe que la compréhension se fait par bribes (4, 12, 16, 18) et que lorsque l'élève C réussit, en 45, à reformuler la consigne, l'enseignant ne problématisera pas le passage - pourtant problématique - du syntagme catalan *« de la frucha »* au français, mais questionnera cet élève sur un élément parfaitement transparent (*« pourquoi tu dis le mot masse en français ? »*), en insistant sur la ressemblance formelle entre *« massa »* et *« masse »* (48). Quelques instants plus tard (50), l'enseignant reviendra sur l'hésitation entre le choix de l'article apparue en 45, en montrant implicitement que, dans le passage au français, le nom collectif catalan *« fruta »* demande l'utilisation du partitif « du ». Cette séquence se clôt par la traduction du syntagme « poire », savoir linguistique que l'on peut qualifier de « compatible » pour la réalisation de l'exercice (Gajo 2007b), mais dont on aurait pu se passer pour faire l'addition des différentes unités de masse.

Si l'on essaie de résumer la façon dont se déploie la compréhension du document dans cet extrait, nous pourrions la qualifier comme étant à la fois exhaustive et partielle : exhaustive dans le sens où il y une véritable préoccupation de l'enseignant pour que les élèves comprennent chaque mot du texte, partielle car le résultat de ce procédé est un éloignement de la finalité première de la tâche. Le fait que l'on ne se lance jamais dans l'addition des unités de masse montre une inversion des priorités didactiques, la tâche disciplinaire est oubliée et le travail linguistique prime. Les seuls points en commun que l'on arrive à identifier avec la première séquence sont le mode de réalisation de la tâche –collectif dans les deux cas– ainsi qu'une plus grande attention à la langue au sens large : *« jordi c'est un prénom parce qu'il y a une majuscule »*.

4. Conclusion

Ces deux exemples font état d'une distinction qui s'avère globalement pertinente lorsque l'on s'intéresse au travail réalisé en intercompréhension intégrée: classes monolingues versus classes bilingues. Le fait que celles-ci manipulent une seconde langue au quotidien leur permet d'entrer avec plus d'aisance dans les tâches disciplinaires en L2, ce qui ne va pas toujours de soi dans les classes monolingues où la séparation « langue-discipline » est institutionnellement plus marquée et rend plus difficile l'appropriation d'une telle méthodologie, malgré la motivation des enseignants[28].

Le témoignage récent de l'enseignant de la classe monolingue qui a participé à notre recherche appuie notre argument: *« j'ai trouvé un équilibre entre préoccupations linguistiques (sur lesquelles j'avais tendance à trop insister) et apprentissages disciplinaires, entre utilisation du document écrit et les supports audio. […] les apprentissages se font avec plus de "naturel" du fait que j'accentue moins le côté linguistique sans doute ».* Ce même enseignant insiste, plus loin, sur le besoin de formation que ressentent les acteurs du terrain, élément clé pour le succès de cette nouvelle méthodologie: *« Il est vrai que j'ai craint en début d'année d'être un peu seul dans cette aventure […] Par ailleurs, cet étayage institutionnel, même si c'est de loin en loin, est rassurant et donne un poids social à l'utilisation du manuel (surtout envers les parents). Je vais continuer à travailler avec le manuel, car je suis convaincu de l'intérêt de la démarche ».*

L'intercompréhension intégrée possède un potentiel didactique indéniable et un avantage institutionnel fort vis-à-vis des autres approches de la didactique du plurilinguisme : le fait de travailler sur des contenus disciplinaires facilite son intégration dans les systèmes éducatifs, ce qui reste à l'heure actuelle le plus grand défi auquel est confronté l'intercompréhension. Cependant, la réalisation de son objectif premier – apprendre *par* les langues – dépend d'une compréhension fine de ses enjeux, et présuppose donc un aller-retour entre le terrain et la recherche. Notre travail, en documentant finement les pratiques de classe et en proposant une réflexion sur celles-ci dans le cadre de la formations d'enseignants, espère contribuer à mettre en place une véritable didactique du plurilinguisme dans les écoles européennes.

[28] Si la distinction entre classes monolingues et bilingues existe d'une certaine manière pour les raisons que nous venons d'évoquer, il est nécessaire d'avoir un regard plus nuancé sur le sujet, basé sur l'observation des pratiques de classe. Comme signalé plus haut (*cf.* note 18), plus que la modalité codique prévue par le programme, c'est surtout le mode de travail mis en place qui compte. Ainsi, certaines classes bilingues pourraient fonctionner en mode monolingue et vice-versa, ce qui annulerait l'opposition « bilingues versus monolingues ».

Chapitre 1.3

La integración de aprendizajes lingüísticos en la escuela secundaria: un nuevo desafío para el Equipo InterRom

Ana María CARULLO & Silvana MARCHIARO
Equipo InterRom
Universidad de Córdoba - Argentina
anacarullo@gmail.com ; silvana.marchiaro@gmail.com

1. InterRom: a trece años, balance y proyecciones

Uno de los problemas que nos preocupa y ocupa desde el inicio de nuestra conformación como equipo de investigación, es lo relativo al exiguo o casi nulo espacio asignado a las lenguas romances extranjeras en los distintos niveles de la educación en la Argentina. En efecto, ese espacio se ha venido perdiendo sostenida y progresivamente frente al avance y expansión del inglés, y ello ha ocurrido no sólo en nuestro país sino también en otros estados de la región como consecuencia de la globalización neoliberal, modelo político-económico con fuerte impacto desestabilizador en las sociedades, las economías regionales, las lenguas-culturas tanto en Argentina como en otras naciones de América del Sur. Este modelo de exclusión social, que se venía gestando y fortaleciendo desde los tiempos de las dictaduras en nuestra región, emerge con toda fuerza en Argentina entre los años noventa y dos mil uno.

En ese contexto, como docentes-investigadoras de lenguas romances de una Facultad de Lenguas y también desde la gestión política de nuestra institución, hemos trabajado sostenidamente en la promoción de alternativas de inclusión lingüístico-cultural desde el año 2000. Hoy, a trece años de existencia como equipo, podemos decir que el balance es positivo en razón de los impactos logrados en la investigación, en la docencia de grado y de postgrado y en la extensión, esto es la oferta educativa destinada al medio social.

Respecto de la investigación, entre 2000 y 2012, dirigimos seis proyectos bianuales subsidiados por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNC, todos inscriptos en la línea del plurilingüismo, la intercomprensión de lenguas romances (en adelante IC) y su didáctica. Esas investigaciones impulsaron el desarrollo de materiales didácticos propios que diseñamos para dar respuesta a las necesidades de formación en lenguas extranjeras para ámbitos de nuestra Universidad (Carullo et al., 2007; Carullo, et al., 2007, Marchiaro et al. 2007). Las investigaciones dieron lugar asimismo a diversas publicaciones nacionales y extranjeras, (Carullo et al., 2009; Carullo et al. 2009; Marchiaro et al. 2010; Carullo et al. 2010; Marchiaro et al. 2011; Marchiaro et al. 2011; Marchiaro 2012; Carullo et al. 2013).

Desde 2012, el gran desafío de nuestro equipo es proyectar la intercomprensión más allá de la universidad e ingresar en la escuela secundaria. En ello hemos comenzado a trabajar estos dos últimos años.

2. La enseñanza de lenguas y la normativa actual en la Argentina

Los marcos legales nacionales y documentos emanados del Ministerio de Educación de la Nación, a partir de 2006, posibilitaron inscribir nuestras actuales acciones de investigación y el diseño de materiales didácticos en normativa acorde a las necesidades de una formación plurilingüe e intercultural.

En efecto, las nuevas perspectivas que plantean los lineamientos educativos y los marcos de referencia para los diversos niveles de la educación pública dan cuenta de un paulatino cambio de paradigma en la enseñanza-aprendizaje de lenguas que posibilita la incorporación de enfoques innovadores, en particular la IC en lenguas romances. Es importante destacar que ese cambio de paradigma se fue co-construyendo entre 2006 y 2012 gracias a la decisión política de los responsables de la cartera educativa nacional y a los aportes de especialistas en lenguas extranjeras del sistema de formación superior que fueron convocados oportunamente para esa construcción conjunta[29].

*Respecto de las lenguas extranjeras (en adelante LE), l*a Ley de Educación Nacional Nº 26.206 (LEN), sancionada en diciembre de 2006, *incorpora su enseñanza desde la educación primaria:*

> «Brindar oportunidades equitativas a todos/as los/as niños/as para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento, en especial la lengua y la comunicación, […] las lenguas extranjeras […]» (Cap. III, Art. 27, inc. c.).

Los marcos de referencia *para la Educación Secundaria Orientada – Bachiller en Lenguas*, aprobados en 2011, efectúan aportes centrales para un posible cambio de paradigma en la enseñanza-aprendizaje de lenguas en la escuela secundaria. Entre otras, se plantea la necesidad de revisar los enfoques tradicionales -para nosotros "enfoques singulares"[30]- que tienden a colocar las lenguas en compartimientos separados, no sólo en términos lingüísticos sino también en relación a los contextos socio-culturales y políticos. Se da libertad a cada jurisdicción para que reexamine cuáles lenguas son susceptibles de ser incorporadas a la enseñanza y con qué modalidad a la vez que se aconseja seleccionar las lenguas no sólo por la universalidad de su uso, sino también por su incidencia o valor cultural -lenguas originarias y de inmigración- o por necesidades de integración social, cultural, económica y productiva -lenguas regionales. Se señala la contribución de las prácticas en otras lenguas-culturas para el desarrollo de competencias de lectura, escritura, comprensión y producción oral en español, lengua materna. Se estimula un trabajo integrado entre lenguas y disciplinas escolares.

Aprobados en 2012, *Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* (NAP) para el área de LE establecen que las provincias podrán coordinar políticas de formación, capacitación y elaboración de materiales de apoyo al desarrollo curricular para la Educación Primaria y Secundaria.

En el documento, la enseñanza de LE se inscribe en la perspectiva plurilingüe e intercultural, promueve enfoques multidisciplinarios y "combina el aprendizaje de lenguas con la capacidad de reflexión y disposición crítica necesaria para convivir en sociedades de gran

[29] Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario: lenguas extranjeras. Ministro de Educación Prof. Alberto Sileoni (2011).

[30] Enfoques singulares en contraposición a los enfoques plurales: diferenciación que propone el Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y las Culturas, (2008), Michel Candelier, coordinador.

diversidad cultural" (*ibid*.p.1). *Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* determinan el conjunto de LE que deben enseñarse en contexto escolar, ellas son: el alemán, el francés, el inglés, el italiano y el portugués y considera a futuro la posibilidad de incluir otras más. Sugieren asimismo cuatro recorridos posibles o ciclos, de diferente duración, para la enseñanza de la LE. La organización en ciclos contempla niveles crecientes de complejidad de los aprendizajes, posibilita la libertad de opción a cada jurisdicción, es flexible por cuanto permite una formación consecutiva o simultánea en LE, habilita a cada jurisdicción a incorporar más de una lengua en la formación.

A pesar de la normativa nacional referida, que propicia el plurilingüismo y la multiculturalidad, si bien la nueva Ley Provincial de Educación propicia la enseñanza de "lenguas extranjeras" (Cap. III, Inc. c.) para la Educación Primaria, en la provincia de Córdoba, la cartera educativa ha optado por la lengua extranjera única, el inglés para todas las escuelas de gestión estatal.

La educación secundaria en Córdoba como en el resto del país, se estructura en dos ciclos, un Ciclo Básico, común a todas las orientaciones y un Ciclo Orientado, ambos de tres años de duración. En el Ciclo Básico, el inglés se mantiene como opción única en tanto que en el Ciclo Orientado, con una oferta de quince especialidades[31], sólo una, la Orientación Lenguas, admite dos "lenguas extranjeras adicionales" al inglés. Cabe señalar que, en el *Documento de Síntesis de las Orientaciones 2012-2015* en catorce de las quince orientaciones aparece el inglés como opción única con nueve horas de formación desplegadas entre tercero y quinto año.

En medio de este panorama desalentador, un aspecto interesante es que la nueva estructura curricular para el secundario prevé *espacios de opción institucional* que, como su nombre lo indica, son optativos y extracurriculares. Cada escuela secundaria puede elegir -por año del Ciclo Orientado- uno y hasta dos espacios de opción. En el listado, que oscila entre cinco y ocho espacios por orientación, figura en todos los casos la alternativa de opción por otra LE con la denominación de "lengua adicional" al inglés.

La excepción emerge en la Orientación Lenguas con la presencia de las lenguas extranjeras A y B "adicionales" al inglés. En el documento, la modalización "adicional" para las otras lenguas-culturas confirma la tendencia de un posicionamiento hegemónico en materia de políticas lingüísticas. En las pocas escuelas secundarias de Córdoba que han optado por esta orientación, esas dos lenguas alternan entre el italiano y el portugués, o bien entre el italiano y el francés.

En la Orientación Lenguas, la oferta de espacios de opción institucional se detalla en el siguiente orden: *lengua adicional* "C"; *estudios interculturales en lenguas*; *intercomprensión en lenguas*; *comunicación, cultura y sociedad*; *tecnologías de la información y la comunicación*. Transcribimos a continuación los descriptores correspondientes a la IC:

> «En este espacio se propone que los estudiantes puedan movilizar estrategias de lectocomprensión para acceder a diversos géneros textuales expositivos, argumentativos y/o literarios escritos en lenguas estrechamente emparentadas con el español […]. Para ello, se propondrán situaciones de lectura en las que sea necesario activar saberes vinculados con los aspectos fonéticos, fonológicos, semánticos, morfosintácticos, discursivos y textuales para indagar parentescos interlenguas (sic) que permitan acceder a la comprensión global de los

[31] Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Lenguas, Agro y Ambiente, Turismo, Comunicación, Informática, Educación Física, Arte: Artes Visuales, Arte: Música, Arte: Teatro, Arte: Danza, Arte: Audiovisuales, Arte: Multimedia.

textos y a la reflexión sobre el lenguaje en tanto objeto complejo y multidimensional.[…]» (ibíd., 2012:19)

La presencia de un espacio de opción destinado a la IC y las características de sus descriptores –más allá de que estuviéramos o no en un todo de acuerdo con ellos- constituyeron una verdadera sorpresa para nuestro equipo. Generó expectativas entre nosotros a la vez que voluntad de acción. Sin embargo, no nos engañábamos, un rápido análisis de la propuesta integral de formación en lenguas extranjeras en los niveles primario y secundario daba cuenta de que el gobierno de la provincia de Córdoba estaba lejos de efectuar el salto inclusivo hacia el plurilingüismo y la diversidad cultural.

Efectivamente y a pesar del marco de flexibilidad otorgado por la normativa nacional, Córdoba mantiene el enfoque singular, el de la lengua única, hegemónica, con una metodología de enseñanza secuenciada que implica para la mayoría de niños y jóvenes ocho años de exposición a una sola lengua extranjera internacional.

3. Hacia la inclusión de los enfoques plurales en la escuela secundaria cordobesa: un reto para el Equipo InterRom

3.1. La investigación

Con subsidio de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba, en 2012 emprendimos el proyecto: *Enfoques Plurales en la Escuela Secundaria. Impactos de la intercomprensión en lenguas romances en el desarrollo de las competencias lingüístico discursiva e intercultural en adolescentes escolarizados. Etapa 1*.

Tres fueron las problemáticas identificadas al momento de diseñar el proyecto. En primer lugar, las dificultades en comprensión lectora y en producción discursivo-textual en lengua materna que poseen los adolescentes escolarizados de nivel secundario y los ingresantes y cursantes de los primeros años del nivel de formación superior. Son abundantes las investigaciones en lectura y escritura y las publicaciones sobre el tema en el país y en la región que dan cuenta de esta problemática. Un segundo problema subyace en la metodología imperante de enseñanza-aprendizaje de LE, que concibe los aprendizajes lingüísticos en forma aislada. El tercer problema registrado, cuyas causas hemos señalado en apartado anterior, remite a la pérdida de espacios en todos los niveles del sistema educativo para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas romances extranjeras.

Nos proponíamos los siguientes objetivos: a) impulsar la integración de los aprendizajes lingüísticos en la escuela secundaria; b) propiciar el desarrollo de capacidades intercomprensivas en francés, italiano y portugués a partir de un trabajo con géneros textuales y temas propios de las disciplinas de la *orientación*; c) diseñar metodologías innovadoras para la enseñanza de lenguas en la escuela secundaria que tomen en cuenta los contextos y las realidades escolares en las que se insertan; d) promover el desarrollo de capacidades discursivas y lingüístico-textuales en español lengua materna; e) propender al desarrollo de competencia lectora y de estrategias metalingüísticas y metacognitivas en lenguas romances extranjeras y en español lengua materna.

3.2 Estudios

En el corto y mediano plazo, la investigación abarca respectivamente las dimensiones *texto, lectura intercomprensiva, escritura en español lengua materna*. Durante el periodo 2012-2013,

se llevaron a cabo dos estudios descriptivos con la finalidad de poder contar con los datos necesarios para una búsqueda de textos que posibilitara la elaboración de materiales didácticos significativos para los jóvenes y a la vez estimulara un trabajo integrado entre lenguas y disciplinas escolares.

El primer estudio apuntaba a: a) seleccionar contenidos temáticos a partir del análisis de los programas de las disciplinas específicas del Ciclo Orientado; b) identificar temas-problemas de interés de alumnos de cuarto y quinto año. La recolección de los datos se llevó a cabo a partir de la aplicación de un cuestionario de preguntas abiertas y de preguntas cerradas de opción múltiple que se aplicó a una muestra de 207 estudiantes del Ciclo Orientado de cuatro establecimientos educativos de Córdoba-Capital.

El segundo estudio se focalizó en el texto y respondió a la necesidad de: a) conformar un corpus de textos empíricos en español, francés, italiano y portugués a partir de las temáticas identificadas en el estudio anterior; b) analizar dichos textos en los planos discursivo y textual a los fines de poder contar con un estudio pormenorizado previo al diseño de los materiales didácticos.

Orientaron los análisis los postulados del *interaccionismo socio-discursivo* (Jean Paul Bronckart, 2004, 2007, 2008). En el marco de esta corriente teórico-metodológica en la que Bronckart inscribe sus trabajos[32], el autor postula que:

> «[…] el análisis de los textos sólo puede ser descendente (desde las actividades sociales a las actividades verbales, desde estas últimas a los textos y a sus componentes lingüísticos) […]»(Bronckart, 2007, p.78)

Ello implica que frente a un texto empírico deben identificarse en primer lugar las condiciones de producción de ese texto, esto es la situación de la acción verbal, su contexto de producción físico y socio-subjetivo, el contenido temático. Emisor, receptor, la relación que se establece entre ellos, el lugar físico y social en que se inscribe la interacción verbal, la intención o finalidad comunicativa, todo ello incide en la elección del género en que se inscribe el texto.

Desde esta perspectiva descendente, Bronckart postula un modelo jerárquico de organización textual cuando afirma que:

> «La arquitectura interna de cada texto empírico se puede analizar en tres niveles de organización: *infraestructura general del texto, mecanismos de textualización y mecanismos de asunción de responsabilidad enunciativa.»* (Bronckart, 2007, p.139)

De esta manera, el autor propone un recorrido que va desde el nivel más profundo de análisis que implica pasar del reconocimiento del plan general del texto, de la identificación de los segmentos discursivos y secuencias que lo componen al análisis de los mecanismos de textualización "que se superponen a [esa] infraestructura textual" (Bronckart, 2007, p.140). En ese nivel de análisis propiamente textual emerge la conexión, la cohesión nominal, la cohesión verbal, to-

[32] El *Interaccionismo socio-discursivo* postulado por la Escuela de Ginebra se inscribe en la línea de pensamiento de Voloshinov, V.N., (1977), (edición original, 1929), *Marxisme et philosophie du langage,* Paris, Minuit, Vigotsky, L.S. (1997), (edición original, 1934), *Pensée et langage,* Paris, La Dispute, Genette G. (1986), "Introduction a l'architexte, dans G. Genette et al., *Théorie des genres,* Paris, Seuil, p. 89-159, Coseriu, E. (1991), *El hombre y su lenguaje,* Madrid, Gredos. Antecedentes referidos en Bronckart, J.P. (2008), "Actividad lingüística y construcción de conocimientos", traducción del francés por Ana María Gentile, en María Cristina Rinaudo, *Textos en contexto 8, Estudios sobre la Lectura. Aciertos e infortunios en la investigación de las últimas décadas*, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura. Pub. Digital.

dos mecanismos dependientes del o de los tipos de discursos y secuencias, unidades lingüísticas infraordenadas, que componen el texto en tanto unidad global.

Por último, en el nivel más superficial del análisis emergen la o las voces o polifonía textual, el autor refiere a "las tomas de posición, las evaluaciones y las apreciaciones que estas voces introducen en el contenido temático" (*Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas,* 2007*,* p.140), y propone cuatro categorías de modalización: las lógicas, las deónticas, las apreciativas y las pragmáticas.

Con estas herramientas teóricas, los textos y un instrumento diseñado ad-hoc para el volcado de datos, emprendimos el segundo estudio que implicó el análisis de los textos en las cuatro lenguas de trabajo, desde la perspectiva descendente que nos aportaba el interaccionismo socio-discursivo. Estos análisis resultaron centrales para la didactización de los nuevos materiales.

3.3. La didactización

El material didáctico en elaboración, apunta al desarrollo de procesos de IC en italiano, francés y portugués y de capacidades textuales y genéricas en la escritura en español lengua materna. Desde la perspectiva plurilingüe, nos proponemos asimismo propiciar un trabajo integrado entre lenguas y contenidos de las disciplinas escolares.

El material actual, como los anteriores, se inscribe en los aportes del constructivismo educativo Novak J.D. (1998), Resnick (1999), Baquero (1999), de la psicología cognitiva Van Dijk (1983), Coirier et al. (1996), Gombert (1990), Fayol et al. (1997), Peronard et al. (2000) y de la lingüística textual Adam (1997), Gregorio de Mac et al. (1992). No obstante, en un todo de acuerdo con la idea de lo que Jean Paul Bronckart califica como "la didáctica de compromiso" (*Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas,* 2007, p.141*),* el paso trascendente que, a nuestro juicio, damos en esta nueva etapa se traduce en la incorporación de la perspectiva descendente que postula el interaccionismo socio-discursivo y en el compromiso que, como docentes-investigadores de LE romances, asumimos también para con el español lengua materna.

Dice Bronckart:

> «Nuestra propuesta es presentar paralelamente una didáctica del sistema de la lengua y una didáctica del funcionamiento textual, desdoblamiento que permanece, sin embargo articulado con un único objetivo general: el dominio del funcionamiento textual –propósito último de la didáctica de la lengua- que debe alcanzarse al final de la escolaridad obligatoria.» (Bronckart, 2007, p. 142),

Los materiales para la escuela secundaria se diseñan en torno a dos ejes paralelos: por un lado, propiciamos actividades que posibiliten al alumno comprender la naturaleza y el funcionamiento de los textos en sus contextos comunicativos, a través del descubrimiento de reglas de planificación, de textualización y de coherencia pragmática. Por otro, proponemos actividades que promueven la reflexión sobre los sistemas lingüístico-gramaticales de las lenguas que se trabajan en forma interrelacionada. El trabajo entre lenguas pertenecientes a una misma familia, propio del enfoque IC, apela a una metodología que apunta al establecimiento de relaciones de semejanzas y diferencias entre los sistemas lingüísticos en los planos léxico, grafo-fonéticos y gramatical. La teoría de los siete cedazos que ha inspirado nuestros materiales anteriores, refiere a siete aspectos lingüísticos que facilitan la transferencia de conocimientos de una lengua romance a otra. Formulada como base de la didáctica del plurilingüismo o didáctica

de la transferencia, promueve actividades didácticas que apuntan al desarrollo de estrategias metalingüísticas y metacognitivas (Meißner, 2004).

Los nuevos materiales se despliegan en unidades didácticas, cada una de las cuales se estructura en torno a una de las temáticas identificadas en el primer estudio. La primera unidad integra conocimiento disciplinar de las ciencias sociales y naturales por medio del tratamiento de temas vinculados a cuestiones ambientales (ver Anexo 1). Textos en las cuatro lenguas complementan la información sobre cada tema: las especies animales en peligro de extinción, los pueblos originarios del Brasil amenazados por la desforestación en el Amazonas, los agroquímicos, los pesticidas y los alimentos transgénicos. Los textos y sus consignas promueven la identificación de los mecanismos de textualización y el posicionamiento de la voz o las voces presentes en él, apuntan a la construcción de conocimientos temáticos y genéricos a la vez que propician la reflexión sobre cuestiones de la realidad social local y regional relacionadas con el ambiente.

El eje estructurador de la primera unidad es una leyenda de la mitología amazónica, "El jaguar", en versión del escritor uruguayo Eduardo Galeano (1982). El relato recrea el mito del hombre y el fuego, los personajes son el yaguareté y un miembro de la tribu Kayapó. Situada en el mundo discursivo del contar ficcional autónomo, en torno a esta leyenda se diseñaron cuatro módulos interrelacionados sobre: el yaguareté, Eduardo Galeano, la comunidad kayapó y el impacto ambiental de la actividad humana. Cada módulo presenta actividades de lectura intercomprensiva a partir de textos plurilingües inscriptos en un mismo género. Los géneros textuales abordados en la unidad son la leyenda, el artículo enciclopédico, la noticia, la entrevista y la biografía. Para la escritura de textos en español en contextos comunicativos reales, se estimularon actividades de documentación previa sobre los temas y géneros abordados y se impulsaron instancias colaborativas de planificación, escritura, revisión y reescritura de los textos. Los proyectos de escritura se focalizaron en tres géneros: el artículo enciclopédico, la biografía y el artículo de opinión (ver Anexo 2).

Para trabajar los textos, tanto en el plano de la intercomprensión cuanto en el de la producción textual, las consignas y tareas respetaron el orden que propicia un trabajo descendente: a) se diseñaron actividades que toman en cuenta *el contexto, las condiciones de producción*, *la infraestructura textual*, b) se contempló en las consignas la identificación de *los mecanismos de textualización* y de *la emergencia o no de la voz del enunciador y/u otras voces* que se expresan en un texto; c) se propició el desarrollo de estrategias de transferencia inter e intralingüística que permiten activar relaciones entre las lenguas, de semejanzas y diferencias entre los sistemas lingüísticos y posibilita la inferencia de una gramática de hipótesis y la construcción del intersistema lingüístico (Meißner, 2004).

4. A modo de conclusión

La decisión de actuar rápidamente como equipo y orientar la investigación hacia la escuela secundaria resultó, por un lado, del respaldo otorgado por las actuales políticas lingüísticas nacionales, por el otro, de esa expectativa que nos generaba la existencia de un espacio para la IC en la provincia de Córdoba a pesar de que ese espacio de opción institucional emergiera sólo en una de las quince orientaciones. El hecho de que en las catorce orientaciones restantes existiese un lugar para la lengua extranjera adicional al inglés, también nos planteaba un estimulante desafío. Nos preguntábamos entonces ¿y si los resultados de nuestros próximos estudios sobre el impacto de la IC en el desarrollo de competencias y capacidades discursivas y lingüístico-

textuales en español lengua materna lograran convencer a los funcionarios de la cartera de educación e incidieran en el tiempo sobre las políticas lingüísticas de la provincia? ¿Y si ello conllevara la decisión ministerial de transformar los catorce espacios para una lengua extranjera adicional en un lugar reservado a los enfoques integrados de lenguas-culturas?

En 2012-2013, centramos nuestras acciones en el nivel secundario. Avanzamos mucho en el desarrollo de materiales didácticos. En acuerdo con el Ministerio de Educación provincial, generamos instancias de formación para la IC en tres sedes de la provincia de Córdoba y durante los dos años, asesoramos a tres docentes de la primera escuela secundaria que optó por la IC.

Fieles a nuestra línea de investigación, el próximo proyecto bianual, que abarcará el periodo 2014-2015 apunta a esbozar las primeras respuestas a las siguientes preguntas: ¿qué impacto tienen los enfoques plurales, en especial el enfoque intercomprensivo de lenguas emparentadas, en el desarrollo discursivo y lingüístico-textual en adolescentes escolarizados? ¿El aprendizaje intercomprensivo de lenguas promueve el desarrollo de estrategias metalingüísticas y metacognitivas?

Marcos legales y documentos ministeriales

Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, *Ley de Educación Nacional Nº 26.206,* 2006.

Argentina, Consejo Federal de Educación, *Marcos de referencia para la Educación Secundaria Orientada – Bachiller en Lenguas*, Consejo Federal de Educación, 2011.

Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, Secretaría de Políticas Universitarias, *Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario. Área Lenguas Extranjeras,* 2011.

Ley Nº 9870/2010. Principios generales y fines de la Educación de la Provincia de Córdoba. Deroga la Ley Nº 8113.

Marcos de referencia: Educación Secundaria Orientada – Bachiller en Lenguas, Consejo Federal de Educación (Resol. CFE Nº 137/11 – Anexo VII)

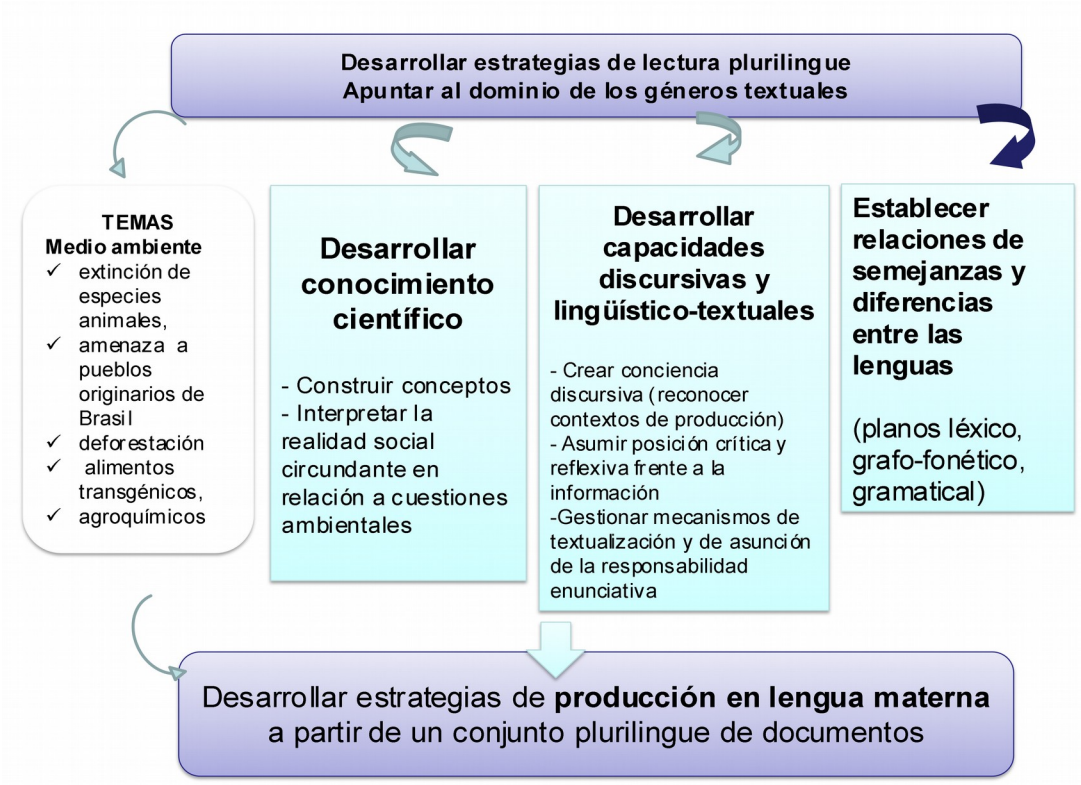
Ministerio de Educación, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Gobierno de la Provincia de Córdoba (2012), *Educación Secundaria. Documento de Síntesis de las Orientaciones 2012-2015.*

NAP: Núcleos de Aprendizaje Prioritarios- Lenguas Extranjeras. Educación Primaria y Secundaria. Documento aprobado por Resol. CFE Nº 181/12.

ANEXOS

Los enfoques plurales en la escuela secundaria. Nuevos desafíos para el Equipo InterRom
Materiales didácticos en proceso de elaboración-aplicación piloto

ANEXO 1. Esbozo de esquema de la propuesta didáctica



ANEXO 2

Unidad I: un ejemplo de diseño de módulos interrelacionados en torno a un eje estructurador



Chapitre 1.4

L'intercompréhension au lycée : comment apprécier la qualité de l'échange plurilingue dans un forum ?

Sandrine DÉPREZ
Universitat Autónoma de Barcelona
Lidilem, Université Stendhal Grenoble 3
deprez.sandrine@gmail.com

La langue dans un contexte dialogique se caractérise par une hétérogénéité qui s'exprime notamment dans les combinaisons d'énoncés, i.e., dans la manière dont plusieurs énoncés successifs se construisent et conforment la structure de dialogue (Kerbrat-Orecchioni, 2005). Ces tours de parole peuvent être linéaires, c'est-à-dire en cascade, chaque intervention donnant successivement la réplique à la précédente. L'interactivité, entendue comme le fait de pouvoir communiquer (ou interagir) à distance et de pouvoir ainsi pratiquer des interactions en ligne, peut alors être appréciée en se basant notamment sur la logique des répliques (assentiment, correction, surenchère, négociation, rejet …) et donner lieu à la mesure d'un degré d'interactivité. Lorsque cette structure reflète non pas un échange linéaire mais un échange de type *forum* où les interlocuteurs sont multiples et interviennent de manière libre sans véritable contrainte de riposte immédiate, l'analyse de l'interaction, et surtout du degré d'interactivité, devient plus complexe. Dans un contexte d'enseignement en ligne, les enseignants se trouvent bien trop souvent démunis pour apprécier la qualité des échanges de leurs apprenants et sont contraints de se limiter à des données superficielles, ne pouvant pas s'attacher à l'analyse du contenu des messages ni à leur place et à leur importance dans l'interaction. La méthode semi-automatisée de l'appréciation de l'interactivité dans les messages de forums, plurilingues dans le contexte de cet article, a pour objectif de pallier cette évaluation partielle. Pour vérifier si les tours de parole relèvent d'un dialogue interactif, nous avons choisi de nous baser sur deux paramètres principaux : le suivi des fils isotopiques et la nature multifonctionnelle des énoncés. Ces deux analyses menées sur un forum de discussion fourniront de premiers outils pour la systématisation de la recherche de l'interactivité dans des forums de discussion. Elles mèneront alors à des conclusions portant sur la complémentarité de cette approche avec des analyses qualitatives axées sur le pédagogique et/ou le linguistique, qui permettra alors de vérifier l'interactivité de messages de forums de manière efficace et adaptée aux besoins des praticiens et du corps enseignant en particulier.

1. Contextualisation de la recherche

1.1. Réflexions préliminaires

Sans faire une rétrospective de l'évolution des méthodologies de l'enseignement et des théories de l'apprentissage, nous relèverons seulement la nécessaire adaptation des manières d'apprendre et d'enseigner en lien avec l'essor des nouvelles technologies. De nouveaux modes de communication sont apparus par la présence d'environnements virtuels partagés, utilisés dans le cadre de l'éducation et de la formation. Face à la nécessité d'évaluation des compétences en langues étrangères, des cadres théoriques offrent aujourd'hui des descripteurs de compétences, le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR, Conseil de l'Europe, 2001) ou encore le CAdre de Références pour les Approches Plurielles des langues et des cultures (CARAP, Candelier et al., 2007). La pertinence de ces cadres n'est pas contestée pour la conception de méthodes ou encore d'examens officiels ; mais, notamment en raison de leur date de conception/réalisation, ils ne proposent pas d'outils d'évaluation précis en ce qui concerne les forums de discussion, pourtant utilisés dans toutes les formations en ligne. Les enseignants dont les cours sont basés (en partie ou totalement) sur l'utilisation de forums de discussion se retrouvent ainsi démunis au moment d'apprécier la qualité des interactions de leurs élèves. C'est donc dans cette évolution des recherches sur la conception d'outils adaptés à l'évaluation des compétences interactionnelles dans des forums de discussion que se situe notre contribution.

1.2. Hypothèse et objectifs

Notre recherche s'inscrit dans le cadre du plurilinguisme et plus particulièrement de l'intercompréhension entendue comme « un mode de communication où chacun s'engage à comprendre la langue de l'autre et à se faire comprendre dans sa (ses) langue(s) romane(s) de référence en considérant ce mode comme un moyen de développer ses connaissances de plusieurs langues et ses aptitudes à les comprendre à l'écrit et à l'oral » (Carrasco, Degache & Pishva, 2008). Mais nous nous situons également dans un axe plus précis, centré sur le FLE que nous intégrons à part entière dans notre recherche[33] . Notre objectif est de déterminer dans quelle mesure une formation en intercompréhension peut bénéficier à l'apprentissage d'une langue étrangère cible dans le cadre d'un enseignement institutionnel et curricularisé de FLE.

Dans ce chapitre, pour mener à bien notre objectif, nous nous sommes centrée sur l'analyse de l'interactivité des messages des élèves-sujets dans un contexte plurilingue. Nous partons de l'hypothèse que les sujets adaptent leurs messages au contexte interactionnel et qu'ils sont capables de procéder à des transferts de stratégies interactionnelles dans une perspective d'apprentissage *répercuté* (Dabène, 1995 ; Carrasco, Pishva, 2007) i.e., d'un apprentissage que l'étudiant est capable de convoquer et de mettre en œuvre non seulement dans le cadre des langues qu'il a apprises mais également de « récupérer » ces savoirs pour interpréter des messages dans une autre langue cible et les mettre à profit pour en intégrer de nouveaux, et concrètement dans le cas qui nous occupe, pour le français.

1.3. Contexte d'enseignement

[33] http://dumas.ccsd.cnrs.fr/docs/00/63/14/98/PDF/ENGLER_Patrick_M2R.pdf

Avec des programmes scolaires bien définis et exigeants en termes d'accomplissement et de planification, difficilement compatibles avec des activités supplémentaires, la tâche d'intégrer une formation en intercompréhension n'est pas des plus simples. Cependant, les modalités propres à la formation à l'intercompréhension ainsi que le contexte plurilingue et la vision engagée de l'établissement vis-à-vis des langues ont permis l'intégration de cette formation, en faisant même un terrain d'expérimentation approprié (Carrasco, Degache et Pishva ; 2008).

Le choix des compétences visées s'est fait dans cette optique de compatibilité entre celles qui sont propres à la formation en langue étrangère, concrètement ici le français en lycée et les compétences développées potentiellement grâce au suivi d'une session télécollaborative plurilingue sur la plate-forme Galanet[34]. Ces compétences sont toutes reliées à la notion de transfert et se déclinent dans des exercices concrets de la manière suivante : transfert des capacités à reconnaître des codes textuels (cohérence / cohésion textuelle), transfert de stratégies de compréhension en contexte (compréhension globale et fine), transfert culturel (interculturalité), transfert des capacités à identifier des mots et/ou des structures transparents (traduction), transfert des capacités à reconnaître une structure morphologique et syntaxique (segmentation), transfert des capacités de reproduction de modèles discursifs (présentation personnelle, profil).

1.4. Public ciblé

Les sujets de notre recherche sont des lycéens de *primer de batxillerat* (correspondant au niveau de la première en France) de l'établissement espagnol *Aula Escola Europea*[35] de Barcelone. Ils sont âgés de 17 ans environ et sont bilingues catalan-espagnol. Ils évoluent dans le contexte plurilingue de l'école, avec des cours de français et d'anglais dès l'âge de 6 ans. Leur niveau en langues étrangères est évalué B2/C1 dans les deux langues au stade actuel de leur scolarité.

1.5. Constitution du corpus

Bien que notre analyse s'inscrive dans une recherche plus large, nous nous centrerons pour cette étude sur la composante interactionnelle présente dans les messages des forums déposés par les élèves, sujets de l'expérimentation. Nous combinerons pour ce faire une analyse qualitative avec une analyse quantitative à l'aide d'outils d'analyse permettant le traitement semi-automatique des interactions de forums (sur la plate-forme Calico[36]). Ces deux visions complémentaires nous permettront d'identifier certains des paramètres qui rendent compte de comportements interactionnels mais également de pouvoir proposer une généralisation de l'analyse pour d'autres forums similaires, dans un objectif d'analyse comparée.

Le corpus est composé des messages de l'un des sujets de discussion extraits de la session pour lycéens «Nômades...nomadi...nómades... des langues » de la plate-forme Galanet

[34] www.galanet.eu

[35] www.aula-ee.com

[36] http://calico.semiotime.fr/calico/index.php : la plate-forme CALICO (Communautés d'apprentissage en ligne, instrumentation, collaboration) a pour objectif de favoriser une meilleure compréhension de fonctionnement de l'apprentissage collaboratif à distance par l'utilisation d'outils d'analyses permettant l'étude de l'activité dans les forums de discussion.

(septembre à décembre 2011). L'ensemble du forum de la session est cependant réparti sur les différentes phases de la scénarisation de la session et rédigés par les participants appartenant à des équipes institutionnelles différentes. Nous ne présenterons cependant ici que des extraits du sujet de discussion extrait du corpus global.

2. Analyse linguistique d'un sujet de discussion

2.1. Organisation du discours et fils isotopiques

L'amorce du sujet de discussion correspond au topique discursif principal. Cela signifie qu'à priori, les participants à ce sujet poursuivront le dialogue amorcé en donnant suite à ce topique. L'analyse du sujet de discussion montrera que d'autres topiques, ou sous-topiques, peuvent apparaître, auxquels les destinataires de ces topiques pourront répondre, ou au contraire ne pas donner suite. C'est la manifestation de la flexibilité du dialogue, qui est repérable par la présence de plusieurs séquences dialogiques. Cependant, les sujets de discussion de Galanet sont présentés de manière chronologique dans un unique fil dialogique, le nouveau message s'affichant au-dessus du précédent. Cette spécificité de cet espace de conversation asynchrone est un fait établi et non contesté par les usagers de la plate-forme (De Lièvre & Depover, 2007), issu des choix pédagogiques initiaux et des moyens technologiques au moment de la conception de la plate-forme. La recherche des paires adjacentes de Sacks, Schegloff & Jefferson (1974) n'est alors pas, dans ce cas précis, systématiquement évidente et la reconstitution du fil dialogique entendue comme la mise en évidence des liens entre les messages constituera un des paramètres aptes à rendre compte du degré d'interactivité, au cœur de ce sujet.

Pour l'analyse qualitative fine de l'organisation du discours dans le forum, nous nous centrons sur deux points particuliers et révélateurs d'interactivité qui sont les liens inter-messages d'une part et la dispersion des thèmes d'autre part.

La mise en forme des messages dans Galanet ne permet pas de mettre en évidence la relation entre les messages, c'est-à-dire de visualiser directement les liens qui les unissent. Dans un premier temps, afin de pouvoir relier les messages entre eux, il est donc nécessaire de procéder à une lecture attentive et exhaustive ainsi qu'à une analyse lexicale qui donneront lieu à un marquage des indices utiles à l'identification du lien. Autrement dit, il faut extraire du message les marques qui permettent de révéler ces relations sémantiques et conversationnelles. Comme le présente la figure 1 ci-dessous, il peut s'agir d'opinions personnelles en référence à l'amorce (surlignage simple) et qui peuvent être mises en évidence, ainsi que de réponses explicitement adressées à des auteurs précédents (surlignage en pointillé, vagues ou *en italique*) ou encore de références textuelles et thématiques (surlignage double).

Ordre	**Auteurs**	**Message**
Amorce	A1	A mi la el estilo musical que más me inspira es el blues, seguido del rock, depende de la ocasión...
M1	A2	Doncs a mi, m'inspira el rock/pop dels anys 80.
M2	A3	Pués personalmente a mi me encanta toda *la música del rock del noreste de la península ibérica* que se ha estado haciendo desde los años 90. Creo que fué en los juegos Olímpicos del 92 cuando comenzó todo lo bueno!
M3	A2	Has de tenir en compte que la majoria dels grups que es van formar durant

		aquell temps ja s'han dissolt...
M4	A3	Pero han surgido nuevos grupos por toda Europa que estan cogiendo el relevo. Si embargo, actualmente disponemos de la música de todo el mundo y hay muy buenas canciones.
M5	A4	Et vous avez des exemples à proposer ? De quels groupes parlez-vous ? J'aimerais pouvoir écouter ce que vous aimez et vous dire si j'aime moi aussi !
M6	A5	Sincerament, *el que coneixem per rock català o castellà no és que m'agradi molt*. Però m'encanta tota la música electrònica, sobretot un nou tipus de gènere que ha aparscut fa poc i a guanyat importància al nord d'Europa com és el Dubstep. Grups com Nero o Skrillex em fan tornar boig hahaha

Figure 1 : Représentation des relations sémantiques et conversationnelles

Cette mise en relation des messages à partir de fils isotopiques ou d'indices reflétant des sollicitations et des réponses rend possible une hiérarchisation (dans le sens de mise en relation des relations établies à un ou à des messages) qui, bien que laissant place à des interprétations subjectives et donc à de possibles liens hiérarchiques erronés, permet de rendre compte de la manière dont les auteurs des messages ont établi des interactions. Cette hiérarchisation peut alors se manifester sous une forme plus schématique telle que le montre le schéma (Figure 2), pour les premiers messages du forum. Les messages M1 et M2 étant définis comme de niveau 1, M3 et M6 de niveau 2, M4 et M5 de niveau 3 et ainsi de suite.

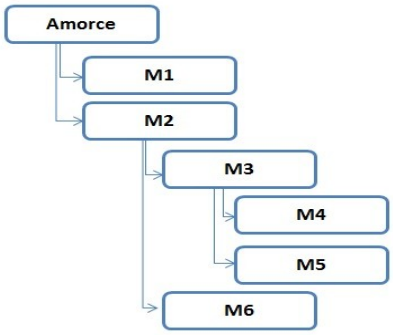


Figure 2 : Représentation schématique de la hiérarchisation des messages

En procédant d'une manière analogue et systématique, il est alors possible d'extraire les thèmes abordés dans les différents messages et de visualiser les liens thématiques par lesquels ils sont reliés et ainsi mesurer le degré de suivi des répliques et l'intensité de l'interactivité. Nous nous centrerons dans cette étude sur deux aspects principaux de cette interactivité examinés dans le forum de discussion « Que musica os inspira » : la composante dialogique et les reprises thématiques.

Par l'analyse systématique de la hiérarchisation des messages telle qu'elle a été décrite précédemment, nous remarquons alors que les messages de ce forum répondent pour la majorité à l'amorce principal du sujet de discussion ou aux sous-amorces (par ce terme, nous désignons les messages du sujet de discussion qui relancent le sujet ou le recadrent). La présence de ces sous-amorces démontre que ce seul sujet de discussion contient en fait différents sous-sujets qui sont reliés entre eux. Les participants sont amenés à s'insérer dans ces différentes parties du discours et à se situer à des moments particuliers de l'interaction. Cependant, il n'est pas

réellement possible à ce stade de déterminer un degré d'interactivité. Pourquoi un message serait-il d'un plus haut degré d'interactivité s'il se situe au bout de la chaîne en comparaison avec une amorce ? Le participant qui relance l'interaction par une sous-amorce n'aurait-il pas développé un degré d'interactivité au moins aussi important que celui qui continue un échange sur un thème déjà largement débattu ? Cette analyse de la composante dialogique permettra toutefois de valider les autres analyses sur les fils isotopiques.

Une deuxième représentation des messages du sujet de discussion (Figure 3) montre la première moitié environ des messages du forum et met en évidence les liens thématiques qui relient les messages entre eux. Il est à observer que cette mise en relief des thèmes et sous-thèmes n'est pas en correspondance directe avec l'organisation du discours et que de nombreux enchevêtrements sont visibles. Cette alternance non régulière rend le suivi du fil de discussion d'autant plus complexe et développe une nécessité d'expression en accord avec ce fonctionnement. Cette manière d'interagir influe donc directement sur l'interactivité en jeu dans ce type de forum. En effet, si un utilisateur lambda d'un forum peut se permettre de ne faire référence ni à l'émetteur du message auquel il répond ou auquel son message fait suite, ou bien encore s'il peut ne pas contextualiser sa réponse, ce n'est pas le cas dans les forums de Galanet. Tout participant déposant un message dans un forum de Galanet, prend le risque de ne pas interagir de manière efficace avec les autres participants, s'il ne contextualise pas son message. Dans Figure 3, des fils isotopiques ont été identifiés et les messages s'y référant coloriés de la même couleur. Ainsi, les messages en bleu traitent de le thématique « Red Hot Chili Peppers », ceux en rose des groupes célèbres actuellement en France et en Espagne, ceux en vert sont centrés sur les goûts musicaux personnels des participants, ceux en saumon du thème des « Beatles » tandis que ceux restés en blanc n'ont pu être rattachés de manière évidente à l'un ou l'autre des fils isotopiques mis en évidence.

A mi, sinceramente me habría gustado vivir en los años 60-90. Mi genero de música favorito, es el grunge con lo que me he perdido Nirvana : (Aunque también me gusta el rock y el heavy metal, habría cambiado todos los artistas de hoy para poder escuchar a Jimy Hendrix a Curt Kobain o a Ian Curtis. Si hubiera que elegir a algun grupo que aun sigue tocando, eligiría a Red Hot Chili Pepers o Metallica, aunque tambien me gustan iron maiden, system of a down...
Les Red Hot Chili Pepers c'est la base!!! C'est de la culture ça :)
És veritat, els RHCP també son molt bons.
Par contre je ne suis sur le site que depuis ce matin. Et j'ai quelques petites lacunes au niveau de vos langues. Alors si vous pouviez écrire tous les mots correctement ^^.
Estic d'acord amb els Red Hot Chili Peppers, però també m'agradaria afegir els Green Day, sobretot amb el disc American Idiot. Crec que és una obra mestra.
Ciao vorrei sapere quali gruppi e cantanti vanno per la maggiore in questo periodo in Spagna e in Francia. Potete allegare qualche articolo che parla di questi cantanti/gruppi? o anche un link a you tube per sentire la loro musica? Je voudrais connaitre les chanteurs et les groupes les plus célèbres à ce moment en Espagne et en France. Pouvez-vous joindre à vos messages des articles ou des liens à you tube pour écouter leur musique ? Merci
U2 est le meilleur groupe du monde !
A mi m'agraden molt els Red Hot però crec que alguns dels grups que heu dit són massa comercials... Però tot i així, estic bastant d'acord amb l'Asenjo! (MarcA)
Jo estic d'acrod amb el que heu dit la majoria però hi ha grups dels que heu dit (que a mi tambñe m'agraden) però que consider-ho que són massa comercials...
Hola a tots! Jo crec que Michael Jackson és un dels millors cantants de la història! A mi m'inspira molt!
CarlaN, te dejo aquí un link de una canción muy bonita en catalán de un grupo español que es muy bonita. Es de hace ya tres años, pero yo la he descubierto este año y no paro de escucharla... saludos! http://www.youtube.com/watch?v=msj0K5wztkw
a mi la música que mas me gusta es la comercial como david guetta, black eyed peas, y reggeton como juan magan o daddy Yankee ya que me hacen desconectar y desahogarme del estres
Realment, si voleu inspirar-vos en un grup, inspireu-vos en The Beatles (encara que a mi no m'agraden van bé per aprendre)
jo en temes de musica.... la veritat es que escolto grups poc coneguts, anglesos, indie com the xx, clams casino, empire of the sun.... encara que la musica comercial com diu la beth m'agrada quan estic amb gent i tal pero no l'escolto quan estic sola!
Estic d'acord amb tu Adrià, els Beatles són un grup el qual la seva música té cançons per a cada moment. Pot reflectir tan els moments en que estás més sol però també quan t'ho estàs passant bé amb amics. Si més no, jo reconec que normalment escolto música més comercial !

Figure 3 : Représentation en surlignage des reprises thématiques d'une partie du sujet de discussion.

On remarquera la non-concordance entre la représentation des reprises thématiques et de celle des amorces thématiques et des relances interactants. Ce phénomène est dû à la particularité du forum qui est un facteur important à prendre en compte lors des analyses. En conclusion à cette partie, nos remarques portent sur le fait que cette analyse qualitative des fils isotopiques exige un travail rigoureux et nécessite un temps non négligeable, d'autant plus conséquent que le corpus sera important. Notre point de vue situe alors ces analyses comme une base réflexive pour des analyses semi-automatiques. Dans la partie suivante, nous expliciterons de quelle manière ces analyses menées préalablement serviront de base à la création de nouveaux outils pour l'analyse du degré d'interactivité des messages de forum.

2.2. Paramétrisation et choix des marqueurs

La particularité intrinsèque des forums à interlocuteurs multiples est que les tours de parole, s'ils sont liés à des messages antérieurs, ne sont pas forcément liés à des messages immédiatement précédents. L'interaction n'en est pas pour autant plus diffuse, elle est seulement plus complexe à analyser. Les messages sont très divers, pouvant se rapprocher davantage du texte écrit autant qu'ils pourraient être assimilés à des transcriptions d'un échange oral. Cette ambivalence et cette hétérogénéité implique alors une analyse particulière de l'interactivité et la recherche de marqueurs précis pour son analyse. Dans le cadre de notre recherche, l'objectif est de définir ces marqueurs mais également de permettre leur systématisation en vue d'une analyse quantitative pour un traitement semi-automatique. Ce facteur supplémentaire implique donc à la fois une analyse qualitative fine des messages du forum, ainsi qu'une généralisation applicable à d'autres forums.

Kerbrat-Orecchioni (2005) définit des critères qui permettront de déterminer le degré d'interactivité : « la nature des participations mutuelles et, quand on a affaire à une véritable alternance des tours de parole, le rythme de cette alternance (en relation avec la longueur des tours), la répartition des prises de parole […] ; et corrélativement, le degré d'engagement des participants dans l'interaction. ».

Si, dans certains type de discours, ces critères s'avèrent pertinents, dans le cadre de notre approche ils s'avèrent difficilement identifiables et fiables. Comme nous l'avons explicité lors de la partie précédente, le degré d'engagement des participants n'est pas directement mesurable du fait de la particularité du forum. De plus, le fait que les participants à l'interaction globale sont nombreux mais n'interviennent que peu de fois à l'intérieur d'un même sujet de discussion, ne donne pas d'informations pertinentes sur le rythme de l'alternance ni sur la répartition des prises de parole. Cette constatation remet en question la nature des critères qui permettent d'identifier l'interactivité mais non l'interactivité elle-même. L'enjeu est alors de déterminer de nouveaux critères qui amèneront à évaluer le degré d'interactivité d'un message, interactivité intercompréhensive due à la particularité du corpus plurilingue étudié.

Les analyses menées doivent alors prendre en compte deux grands axes, complémentaires, le degré d'interactivité et l'alternance des langues. L'alternance des langues est facilement identifiable manuellement comme de manière semi-automatisée et sera détaillée par la suite. Par

contre, l'analyse du degré d'interactivité des messages est plus complexe et nécessite le recours à un modèle d'analyse du discours.

Nous avons opté pour une référence aux fonctions du langage de Jakobson et à son schéma qui présente encore actuellement un caractère universel, y compris pour l'analyse de forums de discussion. Ce schéma a certes été critiqué par de nombreux auteurs (en France par exemple : Ducrot, Jacques, Milner) mais il reste cependant encore aujourd'hui une base solide à la construction d'autres modèles, chacun centré sur des types de dialogues plus précis. Ces modèles sont toutefois plus ciblés (ceux de Kerbrat-Orecchioni[37] ou Moirand[38] par exemple) et s'inscrivent déjà dans une certaine vision de l'analyse du discours qui ne nous semble pas pertinente dans le cadre de notre étude, car ce serait déjà prendre parti pour l'une ou l'autre des orientations en termes d'interactivité. Ce qui nous intéresse au contraire, c'est de partir sur un fondement commun à tous ces courants d'analyse afin de l'adapter à notre contexte de recherche et d'analyse. Les six fonctions de Jakobson seront alors revisitées sous un nouvel angle, dans le cadre de l'analyse du degré d'interactivité de messages de forums. La fonction poétique a été absente de ce sujet de discussion et seule une occurrence de la fonction métalinguistique aura été relevée (« *Et j'ai quelques petites lacunes au niveau de vos langues. Alors si vous pouviez écrire tous les mots correctement* »). Sans faire totalement abstraction de ces deux fonctions qui peuvent avoir une importance et une pertinence plus importante dans d'autres forums, elles ne semblent toutefois que relever de contextes de forums particuliers que nous ne prendrons pas en compte. En ce qui concerne la fonction référentielle de Jakobson, c'est en fait une fonction qui va être réduite à l'intérieur du sujet de discussion, dans le sens où les références au monde extérieur se rattachent aux thèmes traités dans les sujets de discussion, même si les références au monde sont présentes par les messages eux-mêmes. On peut alors considérer que la fonction référentielle de Jakobson peut s'assimiler aux thèmes développés dans les sujets de discussion et donc être prise en compte dans l'analyse des fils isotopiques et de la répartition thématique. Restent alors trois fonctions majeures, la fonction phatique, la fonction conative et la fonction expressive.

Par des analyses manuelles des messages sous l'angle de ces trois fonctions, trois catégories de marqueurs ont posé problème de par leur insertion possible à différentes fonctions, que seule une analyse fine et une interprétation des messages pouvaient résoudre. Cet obstacle à l'analyse semi-automatisée a induit la nécessité d'identifier et d'isoler ces cas particuliers et ainsi de créer de nouvelles catégories à part entière, que nous décrivons ci-dessous.

Les références aux participants

Les pseudos, prénoms, noms de famille, noms d'équipe ou encore noms de pays des différentes équipes peuvent être identifiés comme des marqueurs de la fonction conative, car ils sont utilisés afin d'impliquer l'autre dans l'échange, de solliciter une interaction de sa part *(« XXX, te dejo aquí un link… »).* Dans certains cas cependant, on peut également y voir une fonction phatique, dans le but de favoriser le suivi d'une séquence dialogique entre deux ou plusieurs interlocuteurs *(« XXX, molto bella la canzone che hai messo. »*). Mais encore une fois, seule une analyse qualitative fine peut permettre une distinction de ce type, au risque même

[37] Kerbrat-Orecchioni (1980), *L'énonciation : de la subjectivité dans le langage*, Paris, A. Colin, p. 6.
[38] Moirand, Sophie, (1979), *Situations d'écrit*, Paris, CLE internationale, p.10.

parfois d'interprétations possiblement erronées ou du moins non vérifiables. Le contexte du message, c'est-à-dire autant les messages précédents et suivants ainsi que le contenu du message lui-même sont cependant dans bien des cas des moyens fiables et clairs qui classent les termes dans l'une ou l'autre des fonctions, informations cependant indisponibles par les outils de l'analyse semi-automatisée. Une nouvelle catégorie « références aux participants » est alors créée, représentative d'une interactivité dans le message, tantôt conative, tantôt phatique.

Les connecteurs

En ce qui concerne les connecteurs, ils sont nombreux et peuvent être rattachés à différentes fonctions, de par leur nature propre mais également par rapport à leur place dans le message. Ils peuvent à la fois être utilisés à un niveau inter-messages en tant que marqueurs discursifs afin d'assurer la cohérence, de poursuivre un thème ou encore d'argumenter une opinion en relation, mais possèdent également des fonctions à l'intérieur des messages du même type. Ainsi, les mêmes connecteurs se situent à différents niveaux dans le dialogue, sans pour autant perdre leurs fonctions premières (pragmatique, métadiscursive, etc.) Il ne nous semble donc pas pertinents de les répartir dans des catégories fonctionnelles mais plus judicieux de créer une catégorie spécifique aux connecteurs, qui inclut ceux-ci dans les différentes langues romanes du forum (catalan, espagnol, français, italien, portugais). Cette catégorie « connecteurs » serait alors constituée sur la base de connecteurs français, traduits dans les différentes langues, et complétée par l'analyse des messages en cas de besoin ou d'identification de spécificités liées aux forums.

Les émoticônes et la ponctuation

Les signes de ponctuation et les smileys sont particuliers du fait de leur possible appartenance à la fois aux fonctions, phatique, expressive et conative. Il est alors difficile (voire impossible) d'identifier de manière automatique leur appartenance à l'une ou à l'autre des fonctions. Une catégorie « émoticônes et ponctuation » est ainsi créée, regroupant ces différentes occurrences, comme des marqueurs d'interactivité spécifiques, propres à la particularité du medium, au fait que nous soyons dans une interaction particulière, un forum de discussion. C'est en réalisant une analyse manuelle message par message que nous avons pu dresser une liste des différents marqueurs d'interactivité présents dans ce sujet de discussion, liste qui devra être complétée pour obtenir un caractère plus exhaustif en langues romanes. Cependant, il faut garder à l'esprit que dans les forums, et d'autant plus dans les forums plurilingues, ce repérage ne pourra qu'être partiel, du fait des variations importantes d'une langue à l'autre, des erreurs de frappe, des abréviations propres à chaque locuteur et de la créativité sans cesse renouvelée dans les échanges, pour ne citer que ces composantes majeures.

3. Systématisation des marqueurs d'interactivité intercompréhensive

3.1. Création de catégories (pluri-)fonctionnelles

Nous avons identifié de manière qualitative les différents marqueurs d'interactivité liés aux différentes fonctions en jeu dans les forums, c'est-à-dire les fonctions expressive, conative et phatique principalement. Afin de pouvoir automatiser cette recherche des marqueurs dans d'autres forums et pouvoir ainsi procéder à des comparaisons, la plate-forme Calico nous a semblé la plus adaptée à notre recherche, dans laquelle sont analysés des forums plurilingues.

La démarche suivie afin de pouvoir automatiser l'analyse du degré d'interactivité a consisté en la création de ce qui est nommé « thèmes » dans Calico, pour chaque fonction, reprenant ainsi tous les marqueurs identifiés. Ces « thèmes » correspondent en fait aux catégories définies précédemment. Nous conserverons le terme de « catégories », afin de garder une cohérence et de limiter les confusions. Concrètement, il s'agit d'insérer dans un cadre préconçu des mots ou symboles permettant le repérage automatique d'occurrences de ce qui est entré dans la catégorie. Ainsi, lorsque l'on souhaite que Calico identifie et colorie « hola », il suffit d'entrer « hola » dans le cadre. Seulement, de nombreux obstacles peuvent se présenter dans le cas de notre recherche dans un forum. On peut notamment citer la présence ou non de majuscule en début du mot de l'expression (hola vs. Hola), les erreurs de frappe (hola vs. hla par exemple, ou inversions de lettres) ou encore l'insertion du terme dans une expression plus complète (hola a todos). Dans le cas des marqueurs tels que les rires ou les smileys, la manière dont ils sont écrits dans les messages varient selon les personnes, les langues, l'intensité du message. Un rire, par exemple, peut se rencontrer comme « hahaha », « ha ha ha », « jajaja », « ja ja » et toute autre forme qu'il plairait au locuteur de lui donner. D'où une complexité accrue au moment d'inclure ces marqueurs dans la thématique dans un souci de repérer un maximum d'occurrences de ces marqueurs, quel que soit le contexte. Il faut alors recourir à des codes, dont nous indiquons ici un exemple.

> ~(ha|ah)(?:h|a)+~i
> Dans ce code, il est demandé à Calico d'identifier toutes les occurrences de suites de lettres tel que l'enchaînement de caractères ainsi créé contienne au début une occurrence de « ha » ou « ah », suivie d'au moins un « h » ou un « a », ceci répété sans limitation du nombre d'occurrences. Le « i » permet d'inclure comme indifférent la majuscule.

Dans le cadre de cette présentation, nous avons construit les catégories à partir du forum étudié, en introduisant les marqueurs identifiés précédemment. Ce choix nous a semblé judicieux pour la création des catégories et une première analyse exploratoire de l'interactivité qui pourra être complétée ultérieurement. Cette opération pourra se faire indifféremment par l'analyse d'autres forums ou par l'implémentation personnelle de marqueurs. Il ne faut pas oublier que l'objectif est ici de proposer un modèle pouvant s'adapter à une analyse semi-automatisée et les limites technologiques rencontrées par l'utilisation de la plate-forme Calico mettant à disposition des outils d'analyse prédéterminés affectent alors les choix méthodologiques. En effet, les cadres des catégories sont limités (cela contraint le nombre de marqueurs pouvant être insérés dans les catégories) et l'outil de « colorisation » ne peut mettre en corrélation que six catégories (limitation intrinsèque à l'outil), qui ne peuvent pas contenir des marqueurs identiques car ils seraient alors identifiés dans une catégorie particulière et non dans plusieurs.

D'où les catégories suivantes, telles qu'elles sont introduites sur Calico.

<u>Catégorie conative (limitée aux marqueurs de sollicitations, couleur verte ci-après)</u>
has de, us, merci%i, os, te, vos, muchas gracias, grazie, vale a pena conferir, tua lingua, vous

<u>Catégorie expressive (limitée aux marqueurs d'opinions personnelles, couleur rose ci-après)</u>
a mi, m%i, em, personalment%i ,sincerament%i, crec%i, d'acord, veritat, jo%i, ens%i, me%i, personalmente%i, yo%i, muchas%i gracias, sin duda, creo%i, io%i, vorrei sapere, j%i,je, exatamente%i

Catégorie phatique (limitée aux rituels des échanges, couleur rose foncé ci-après)
hola%i a tots, ..., huum%i, hmmmm%i, hola%i ,gracias%di, ciao%i, merci%i

Catégorie « références aux participants» (couleur saumon ci-après)
Il s'agit de tous les pseudos des participants (avec et sans majuscule), des noms des équipes, des lieux éventuellement cités etc.

Catégorie « connecteurs » (couleur violet ci-après)
Il s'agit d'une liste de connecteurs usuels en français, italien, catalan, espagnol et portugais. Les termes pouvant avoir un sens erroné dans une des langues ont été enlevés de la liste, comme par exemple *mais* qui est bien un connecteur en français mais pas en portugais.

Catégorie « émoticônes et ponctuation » (couleur jaune ci-après)
~!+~, :), ;), ~(ha|ah)(?:h|a)+~i, ~[?]+~, :-), :(,^^,;), ~(ja|aj)(?:j|a)+~i

Ces catégories situées sont alors sélectionnées et mises en évidence dans le sujet de discussion de l'analyse. Calico permet de « colorier » chaque mot, expression ou symbole des catégories, en assignant une couleur à chaque catégorie sélectionnée et donne ainsi accès à une visualisation complète de l'interactivité des messages.

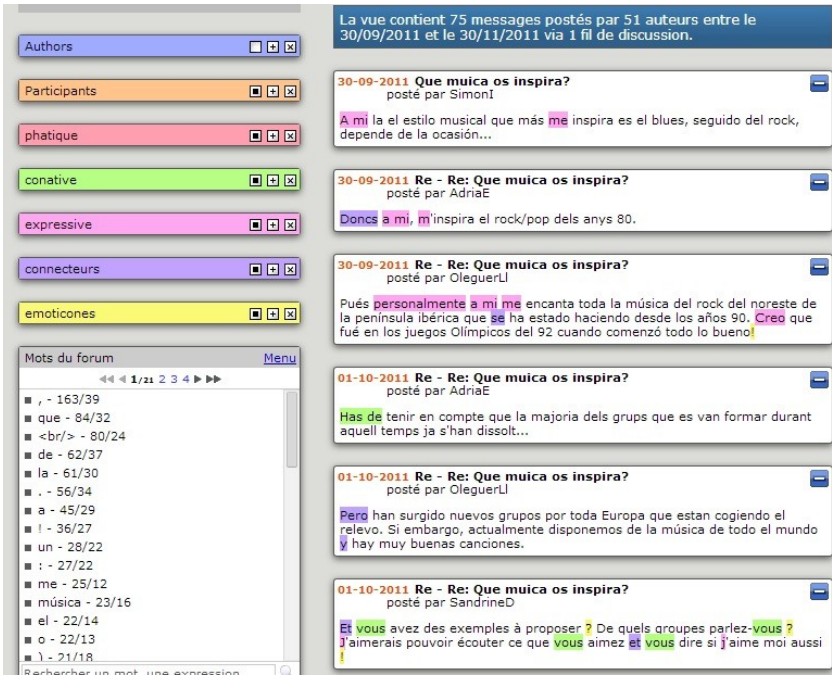


Figure 4 : Capture d'écran de la coloration des thématiques sélectionnées par Colagora

Cette procédure permet d'identifier de manière systématique, automatisée et visuelle les différentes catégories en présence dans les différents messages des forums. Cette automatisation permet alors de contempler les fils de discussion mais aussi de les restreindre à certains sujets ou groupes de sujets afin de mettre en évidence de possibles particularités de l'interactivité. Il est ainsi possible de quantifier les différents marqueurs d'interactivité dans le cas où la thématique serait le plus exhaustif possible. Dans le contexte particulier des forums de Galanet, mais aussi des forums plurilingues en général, cela restera obligatoirement incomplet, mais il nous semble toutefois que la tendance générale en termes de degré d'interactivité ainsi dégagée serait respectée.

3.2. Création de catégories linguistiques (alternance de langues).

La *colorisation* des messages de forum en fonction de la présence d'une ou plusieurs langues n'est pas réalisable en même temps que la « colorisation » des catégories au moment de l'analyse, du fait des contraintes des outils de Calico. Cette analyse sera donc menée en parallèle puis confrontée aux autres analyses.

Afin de déterminer quelles langues sont présentes, il faut déterminer des termes propres à chacune des langues, ce qui permettra de les identifier à l'intérieur des messages. Une liste non exhaustive a alors permis de créer des catégories de langues qui sont ensuite utilisées sur Calico avec l'outil *Colagora* et les messages sont alors colorisés en fonction des langues qui les composent. L'exemple ci-dessous illustre cette action.

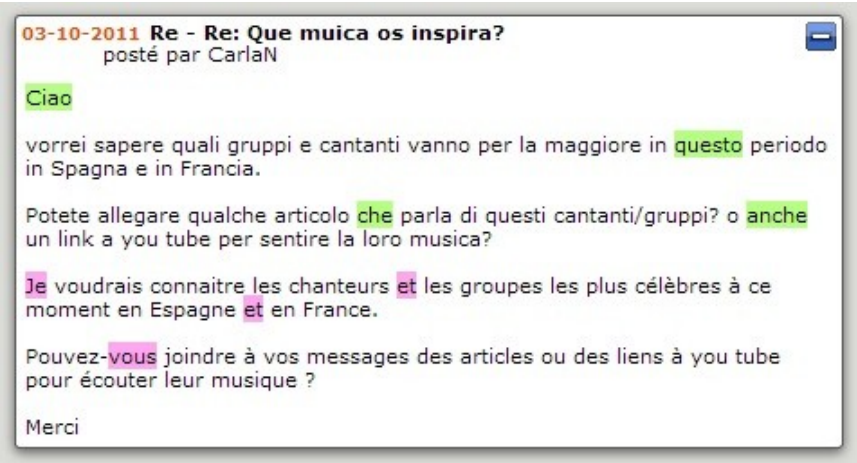


Figure 5 : colorisation de la langue des messages (en vert l'italien et en rose le français)

4. Résultats et discussion

Nous nous situons clairement dans l'analyse de l'interactivité intercompréhensive des messages de forums dans le but de faciliter et compléter les analyses possibles de la part des enseignants qui souhaitent pouvoir évaluer la participation de leurs élèves à une session de formation plurilingue collaborative en ligne, ici sur la plate-forme Galanet. Cette évaluation se base d'une part sur le nombre de connexions et de messages des élèves et d'autre part sur la qualité interactive et intercompréhensive de leurs échanges. Afin d'illustrer de quelle manière un enseignant pourra apprécier l'(inter)activité de ses élèves, nous présenterons les résultats sur un message unique de l'auteur nommé ici *SujetEx*, choisi parce qu'il permet de mettre en évidence les analyses. Ce choix est critiquable du fait qu'il est subjectif mais l'objectif est de permettre une illustration représentative du point de vue méthodologique.

4.1 Nombre de connexions et de messages

Afin de prendre en compte la globalité de l'interaction, il est indispensable de relever le nombre de connexions de chaque participant ainsi que le nombre de messages déposés. Pour ce faire, la plate-forme Galanet possède déjà ses propres outils qui permettent de quantifier le nombre de connexions de chaque participant, le nombre de messages déposés dans l'ensemble des forums de la session mais également pour chaque phase du scénario ou chaque sujet de

discussion, ainsi que les dates de ces messages. L'utilisation d'outils d'analyse adaptés et semi-automatisés de ces mêmes données sur Calico permet une amélioration de l'analyse par gain de temps, du fait d'outils qui permettent de sélectionner des sujets de discussion ou des auteurs/groupes d'auteurs.

Le SujetEx s'est connecté 30 fois sur Galanet et a déposé 17 messages sur l'ensemble de la session. Le nombre total de caractères sur ces messages est d'ailleurs de 9398, ce qui place SujetEx dans la catégorie des participants efficaces dans le sens où les connexions ne sont pas excessives mais régulières, le nombre de message relatifs est important et la taille de ces messages est conséquente.

4.2 Degré d'interactivité

A partir des catégories fonctionnelles prédéfinies sur Calico, les messages de SujetEx peuvent alors être *colorisés* et l'enseignant obtient des messages comme celui présenté ci-dessous.

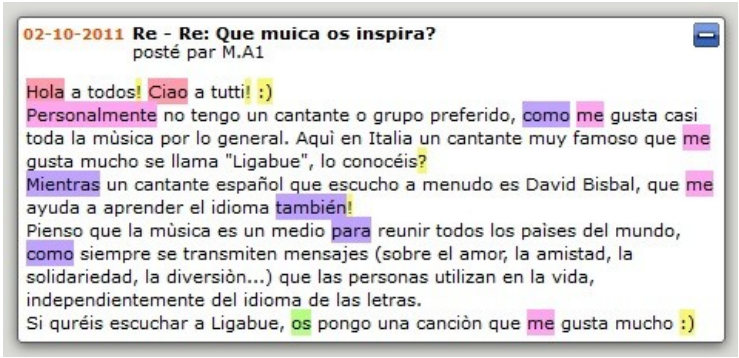


Figure 6 : colorisation des catégories présentes dans le message de SujetEx (rose foncé : catégorie phatique, violet : catégorie connecteurs, rose : catégorie expressive, vert : catégorie conative, jaune : catégorie émoticônes et ponctuation)

Une vue générale de l'ensemble des messages de SujetEx (à l'aide de l'outil *bobinette*) montre que les messages contiennent globalement entre 2 et 5 catégories représentées. Tous les messages comportent des marqueurs de connecteurs et de fonction expressive, et seulement 3 n'ont pas d'émoticônes ou de ponctuation marquée. Ce qui montre que SujetEx donne son opinion et argumente ses propos, qu'elle tente de faire parvenir aux autres participants par des stratégies diverses (émoticônes et ponctuation, référence aux participants- 3 occurrences, fonction phatique-4 occurrences, fonction conative-5 occurrences)

4.3 Degré d'interactivité intercompréhensive

Dans un premier temps, il est intéressant d'observer le comportement en termes de choix de langues pour SujetEx dans l'ensemble de ses messages et d'essayer d'identifier ce qui aurait pu influencer ces choix. Globalement, sur les 17 messages déposés dans le forum, SujetEx en a déposé 11 monolingues, dont 5 en espagnol, 5 en italien et 1 en français. Les autres sont bilingues dont 4 espagnol-italien et 2 français-espagnol. Globalement, le choix de la langue utilisée dans les messages semble lié aux langues des messages utilisées dans les sujets de discussion et précédant les messages de SujetEx. En effet, il semble que SujetEx s'exprime dans une langue la plus proche de celle déjà utilisée et qu'elle maîtrise. Par exemple, quand le fil de

discussion est en français, elle choisit cette langue, quand les échanges se font en catalan, en espagnol et/ou en portugais, c'est l'espagnol que SujetEx choisira. L'italien semble être utilisé lorsque les messages qui précèdent sont dans cette langue.

A partir des catégories créées dans Calico pour identifier les langues, les messages analysés en fonction de leur degré d'interactivité peuvent être comparés avec la vision de l'alternance de langues. Ainsi, pour SujetEx, nous pouvons conclure que ses messages ont globalement un degré d'interactivité intercompréhensive élevé du fait de messages denses, contenant de nombreux marqueurs d'interactivité et écrits dans plusieurs langues en s'adaptant au contexte du sujet de discussion.

Ces analyses menées sur les messages de SujetEx ont pu être réalisées dans un cadre plus large (Déprez, 2014) et se sont avérées pertinentes pour l'identificaction de différentes catégories d'interactivité (basse, intermédiaire basse, intermédiaire haute et élevée). Par l'appréciation de la qualité des échanges des apprenants, il est alors possible de procéder à l'évaluation de leur comportement interactif global.

5. Conclusion

Face à des contraintes d'évaluation nécessaires dans le cadre didactique, les enseignants ont élaboré de nombreux cadres évaluatifs, adaptés à leurs méthodes et objectifs, évoluant au cours des différentes orientations didactiques et des outils à leur disposition. Face au nouveau défi de l'enseignement à distance et des plates-formes virtuelles favorisant les interactions plurielles, l'objectif est de construire de nouveaux dispositifs d'évaluation. Cet article aura permis d'exposer une démarche et/ou une réflexion sur l'utilisation d'outils semi-automatisés pour l'analyse des forums plurilingues, dans une optique pédagogique. L'élaboration du dispositif évaluatif à l'aide d'un outil de traitement de corpus n'est pas complète et des analyses complémentaires devront être menées, au sein de ce même forum aussi bien que sur des corpus plus larges, afin d'aboutir à une proposition adaptée et pertinente face aux attentes des enseignants. Cette systématisation naissante pourra alors progresser au gré des besoins des enseignants et des chercheurs en fonction de leurs objectifs didactiques.

Partie 2. L'intercompréhension réceptive en contexte universitaire

L'IC réceptive en contexte universitaire est le « cœur historique » de l'intercompréhension puisque c'est dans ce contexte et sur cette habileté de « lecto-compréhension » plurielle que le champ didactique de l'IC s'est développé dès le début des années 90 du siècle dernier (notamment avec les projets EuRom4, Galatea, EuroCom…). Les quatre chapitres rassemblés ici illustrent néanmoins des aspects spécifiques de cette IC réceptive, notamment en raison de l'originalité de l'itinéraire pédagogique proposé, tout en ayant pour point commun la centration sur la dimension lexicale.

Dans le 1er chapitre, après avoir fait un tour d'horizon des principes et méthodes actualisés par différents outils et projets pour traiter du niveau lexical en IC, Claudine Franchon Cabrera développe son hypothèse selon laquelle l'IC réceptive est facilitée si l'apprenant développe sa capacité à générer des compétences lexicales lui permettant de construire et d'analyser le sens et les formes des mots et, plus largement, de mettre en œuvre un travail sur les relations sémantiques translinguistiques. En prenant appui sur les travaux d'Elisabeth Calaque, elle montre comment faciliter la compréhension lexicale mutuelle du français, de l'espagnol et du portugais sur la base de mécanismes inférentiels et de leur ancrage par une approche ludique. Cette approche permet de relier l'expérience extrascolaire de l'apprenant aux apprentissages sur lesquels vont se construire les activités lexicales ludiques grâce à la manipulation de cartes de jeux selon le principe des *mots construits* (morphologie dérivationnelle). Se met en œuvre ainsi une « pédagogie de l'alternance des langues inscrite dans un rapport entre pensée, mot et action ». Marquée par le caractère ludique et sectoriel (centré sur le lexique), cette AIC est difficilement reliable à une seule fonction. Ainsi peut-on lui voir une fonction propédeutique, mais toute autre fonction pourrait être justifiable dans la mesure où elle peut sans doute être proposée, en tant que ressource de systématisation complémentaire favorisant la réflexion métalinguistique autour du lexique, à tout moment de toute AIC.

Le 2ème chapitre de cette partie fait écho au 1er en se situant dans un contexte spécifique, celui de l'enseignement *parallèle* du français et de l'italien dans l'université lettone, un contexte linguistique par conséquent non romanophone. Les questions que Jelena Gridina y aborde sont les suivantes : peuton envisager l'optimisation de l'apprentissage du lexique des deux langues romanes par le biais de l'IC ? Selon quelles modalités ce concept pourrait-il être décliné pour être adapté au public cible ? Quelles pourraient être des démarches ayant pour base la complémentarité lexicale des langues romanes ? L'auteure base son analyse sur deux types de données, un questionnaire soumis aux étudiants et leurs productions dans le cadre de travaux pratiques visant l'introduction du concept d'IC et la sensibilisation à la transparence interlinguistique autour des alternances graphiques, des analogies partielles et autres aspects lexicaux. Elle distingue trois groupes d'étudiants de lettres abordant cet apprentissage parallèle du français et de l'italien : les étudiants de 1ère année débutants en langues romanes et les étudiants de 3ème année possédant un bon niveau en français et en italien ou en français et en espagnol. Les résultats obtenus par le questionnaire et les activités métalexicales proposées dans

les travaux pratiques sont tout à fait significatifs. Les étudiants perçoivent la portée, les apports mais aussi les écueils éventuels, des opérations d'analogie entre les langues –y compris avec l'anglais– et des opérations d'association en langue cible. Les débutants bénéficient ainsi de la fonction propédeutique de l'IC –notamment pour le développement de stratégies compensatoires– et les plus avancés de la fonction de soutien et de renforcement des langues déjà connues par effet de répercussion.

Dans le chapitre suivant, Christine Rodrigues s'intéresse pour sa part à un terrain moins courant dans les travaux sur l'IC, celui de l'apprentissage de l'anglais sur objectifs spécifiques par des francophones. Son positionnement l'amène à y voir à juste titre une dimension intercompréhensive entre anglais et français et un apport stratégique –dans le domaine lexical là aussi– pour l'apprentissage des langues par des étudiants en technologie (communication et multimédia). La tâche proposée aux étudiants consiste en une activité de production écrite collaborative, sous forme de wiki, d'un texte explicatif en anglais où des justifications interlinguistiques autour de la similarité (désignées comme stratégies lexicales d'IC) sont demandées. Il s'agit ainsi, dans des *hypermots*, d'expliciter leurs déductions à partir du français et/ou d'autres langues –sept autres langues sont mentionnées dans l'analyse– pour comprendre le sens des unités lexicales utilisées par le groupe. Les exemples donnés, en dépit d'une tendance à la simple mise en correspondance unités lexicales/stratégies d'IC dénuée de réelle réflexion chez certains étudiants (une remédiation est du reste envisagée), permettent d'apprécier la pertinence et l'intérêt de la démarche pédagogique qui actualise là aussi la fonction répercussive (de soutien) de l'IC. Au vu des résultats obtenus, des pistes prometteuses pour développer cet itinéraire pédagogique sont proposées.

Le quatrième chapitre de cette 2ème partie nous emmène au Brésil, à l'Université de São Paulo plus précisément. Dans ce contexte, la *lecto-compreensão* a une longue tradition dans la mesure où les étudiants candidats au master et au doctorat, pour intégrer ces niveaux de formation, doivent faire la preuve de leur compétence à comprendre des textes de « genres circulant dans des milieux universitaires » dans deux langues étrangères, une compétence longtemps qualifiée d'*instrumentale*. Heloisa Albuquerque-Costa et Lívia Miranda de Paulo, en prenant appui sur des expériences menées depuis quelques années, expliquent ici pourquoi et comment elles ont recours aux propositions des AIC pour donner une dimension plurilingue et décloisonnée, jusque-là inexistante, au développement de cette compétence. L'IC est ainsi mise à contribution dans des cours où le français est la langue cible principale au moyen de séquences portant sur d'autres langues que le français –et le portugais– placées au début et à la fin de l'itinéraire pédagogique. Un itinéraire de ce type est ici présenté *in extenso*. On y vérifie que l'accent est mis sur les stratégies de compréhension, de manière plus large que dans les chapitres précédents car ne se limitant pas aux stratégies lexicales, et sur la question des genres textuels. Le bilan de la mise en œuvre de ce parcours apporte des précisions sur ces deux points et leur appréhension par les étudiants. La fonction de l'IC est donc ici soit répercussive (de soutien au français) soit instrumentale au sens que nous avons posé dans le chapitre introductif, à savoir centrée sur une habileté langagière –la compréhension de l'écrit– et impliquant un « bouquet » de langues apparentées.

Chapitre 2.1.

Les mots en jeu : une stratégie intercompréhensive des langues romanes

Claudine Marie-Jeanne FRANCHON CABRERA
Universidade de Brasilia-UnB, Instituto de letras-IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e tradução-LET
claudine_unb@yahoo.fr

1. Introduction

Dans le cadre d'une éducation aux langues, l'on envisage de plus en plus fréquemment une appropriation linguistique qui réalise l'acquisition sur la base d'une prise de conscience de stratégies d'apprentissages transposables.

Nous aborderons simultanément le français, l'espagnol et le portugais dans leur dimension lexicale en visant chez l'apprenant comment décoder les informations provenant de la combinatoire lexicale des mots et comment cette combinatoire agit sur la compréhension.

Le travail centré sur les stratégies lexicales de compréhension que nous conduisons s'avère essentiel pour que l'apprenant soit capable de reconnaître et comprendre une information textuelle et pour qu'il puisse acquérir des habiletés d'inférence. Inférer par contexte immédiat, inférer par contexte proche ou inférer par contexte large pour une famille de langues, c'est faire face à des parallélismes mais aussi établir des relations de cohérence pour cerner au plus près la compréhension. Comme le rappelle Blanche-Benveniste, « le réseau des propriétés de combinatoire du lexique augmente avec des textes plurilingues auxquels le locuteur est confronté, et dont le lexique n'est pas toujours transparent, mais qu'il peut calculer à partir de sa langue maternelle, par une série d'inférences bien ordonnées. » (Blanche-Benveniste, 2004).

L'approche pédagogique que nous présentons s'inscrit dans la continuation de notre article publié en ligne dans les Actes du colloque IC 2012 (Franchon, 2012) *Enseignement/apprentissage du lexique : apprendre-entre-les-langues dans un contexte romanophone* où nous avons pris pour objet d'étude le lexique. Nos travaux faisaient état, dans la lignée des hypothèses de travail de Calaque et plus spécifiquement de son ouvrage, *Les mots en jeu* : *L'enseignement du vocabulaire*, d'une traduction-adaptation pour le traitement de la langue espagnole vs la langue française. Cette démarche avait permis d'établir entre les deux idiomes, des espaces communicatifs de référence, appréhendant interactions, interdépendances et interférences issues des processus morphologiques de dérivation, de catégorisation lexicale, et ce sur la base de répertoires d'affixes et de radicaux. Nous nous proposons aujourd'hui de présenter une démarche lexicale élargie, enrichie du traitement du portugais (également sur la base de répertoires d'affixes et de radicaux) afin d'ancrer notre itinéraire pédagogique dans une perspective lexicale plurilingue foncièrement transversale.

2. L'approche linguistique romane : cadre de réflexion

Les idiomes romans possèdent une caractéristique qui leur confère un intérêt particulier : ils bénéficient, d'une part de renseignements fort précis sur leur langue-mère commune, le latin, et,

d'autre part, l'évolution de plusieurs idiomes romans est bien documentée grâce à des sources écrites. Cette observation fait de cette famille de langues génétiquement apparentées un laboratoire d'observation riche qui permet à la romanistique de développer sa plus grande puissance analytique dans les travaux historiques, comparatifs et variationnels. Dans ces trois domaines, son importance pour la compréhension du fonctionnement linguistique demeure essentielle.

Le regard romanistique revêt toute sa pertinence en ce sens qu'il révèle la compréhension des phénomènes grammaticaux, lexicaux ou sociologiques en édifiant chez l'apprenant, par la prise en compte d'un cadre, une certaine conscience de la trajectoire générale des langues et de certaines de leurs particularités.

L'application des critères d'identification des langues romanes (linguistiques internes vs critères linguistiques externes) dans la Romania permettra de clarifier nombre de situations linguistiques même si elles s'inscrivent dans un continuum qui ne connaît pas de ruptures nettes (Glessgen, 2007).

3. Ressources disponibles en IC

3.1. Contexte et fondement

Il convient de présenter ici l'intercompréhension en établissant un tour d'horizon des principaux projets européens qui ont vu le jour depuis deux décades et leurs implications en termes d'enseignement/apprentissage.

Rappelons que les travaux sur l'intercompréhension prennent comme point d'ancrage « une modalité de communication spontanée ou décidée par les interlocuteurs, durable ou ponctuelle, constatée dans diverses situations de contacts de langues où chacun parle sa propre langue et comprend celle de l'autre » (Degache et Garbarino, 2012). Autrement dit l'intercompréhension passe par « des échanges multilingues, chaque interlocuteur pouvant s'exprimer dans sa langue maternelle à défaut de pouvoir le faire dans celle du destinataire, et non pas, [...] une intercompréhension qui prendrait appui sur l'utilisation d'une langue tierce ou véhiculaire » (Degache, 1997, p.23). Ainsi, le concept d'intercompréhension renvoie à une pédagogie de la convergence où le sujet qui apprend est conduit à exploiter soit des éléments communs, soit des éléments différents dans une situation de communication nouvelle où il s'agit de comprendre et de faire comprendre.

Fort des principes qui viennent d'être évoqués, on assiste depuis plusieurs années à des recherches linguistiques, didactiques et des expériences d'enseignement qui démontrent la faisabilité de projets d'intercompréhension par groupes de langues ouvrant sur une didactique intégrée via des démarches portant sur la compréhension de la famille des langues germaniques (danois, suédois, norvégien, ... / hollandais, anglais, allemand, ...), des langues slaves (russe, polonais, ...) ou bien encore du groupe roman (catalan, espagnol, français, italien, portugais, roumain, ...).

Nous rapporterons un certain nombre d'expériences cumulées en matière d'entraînement à l'alternance linguistique en considérant le traitement lexical.

3.2. Traitement du lexique

Les ressources actuelles privilégient le lexique et son stock lexical commun comme accroche méthodologique. Elles permettent aussi de glisser vers des unités combinatoires de traitement moins réduites et plus complexes que le mot, en l'occurrence des actes de parole contextualisés,

des éléments de dialogue plurilingues, des marques dans les discours et plus largement dans les genres discursifs.

Nombre de ressources disponibles sur et pour l'intercompréhension se fondent sur une comparaison positive ou négative et privilégient des opérations didactiques qui se manifestent et se segmentent à plusieurs niveaux d'observation et d'activité en reprenant la structuration des 7 tamis (Stegmann, 2005 ; Meißner et al., 2004).

Ces champs linguistiques principaux de traitement/reconnaissance vont garantir le transfert d'une langue connue à une langue qui ne l'est pas. Ils fonctionnent comme des filtres et servent à "élucider" le code d'une langue cible en analysant les éléments des langues en deux catégories fondamentales : les formes transparentes ou intercompréhensives et « les formes dites *de profil* par l'équipe du projet EuroCom. Les premiers éléments fourniront des "bases de transfert" permettant d'identifier formes, fonctions et concepts d'une langue proche qu'on n'a jamais "apprise" tandis que les formes *de profil* concerneront « finalement tous les mots qui résistent à l'identification avec un mot connu » (Klein, 2004 : 414) ou, autrement dit, « l'ensemble des mots qui ne sont pas compréhensibles à partir d'une langue romane ou du vocabulaire international » (Meißner et al., 2004 : 255). Il convient de souligner que les formes dites transparentes ne concernent pas seulement les séries lexicales ou encore les mots grammaticaux mais opèrent aussi sur les structures syntaxiques. Aussi « il est évident qu'en comprenant une langue romane, on en comprend déjà plus ou moins une deuxième, une troisième, quatrième ... » (Meißner et al., 2004 : 3).

3.3. Panorama des ressources disponibles

Devant le nombre impressionnant de matériaux et d'outils didactiques visant à développer des compétences intercompréhensives plurilingues, nous nous focaliserons sur les travaux qui s'inscrivent plus particulièrement dans le cadre de projets européens et ont un lien étroit avec le Conseil de l'Europe.

3.3.1. EuRom4 /EuRom5

Initiée dans le cadre du programme Socrates/ Lingua, cette approche réunit un groupe de linguistes des universités de Lisbonne, Salamanque, Rome et Aix-en-Provence (coordinatrice du projet).

Les méthodes EuRom4 et EuRom5, dont les publications respectives remontent à 1997 et 2011, proposent un entraînement à la lecture globale initialement de quatre langues romanes (portugais, espagnol, italien et français) puis d'une cinquième (catalan). Cet exercice (compétence réceptive) repose sur trois facteurs : l'approche simultanée dans l'apprentissage de plusieurs langues romanes, le transfert du processus de compréhension entre les langues romanes, l'attention portée aux caractéristiques du processus de lecture (Bonvino et al., 2011 : 68).

Conçue à partir d'une phase expérimentale (habiliter les participants à lire des journaux dans 3 autres langues romanes que la leur), l'expérience s'est focalisée sur la lecture d'articles de presse faisant appel à un savoir commun partagé. A partir des observations recueillies dans les pays partenaires, l'on a conçu un système de repérages et d'annotations portés sur les textes qui constituent le manuel. Le cédérom qui accompagne l'ouvrage rassemble la lecture de tous les articles oralisés par un natif de la langue et sert d'entraînement à la perception auditive. Le volume EuRom5 est accompagné d'une version on-line[39].

[39] Sur www.eurom5.com

Ce projet a mis en lumière différents mécanismes de compréhension lexicale d'une langue étrangère. Ainsi, lorsque les participants commencent à lire dans une langue romane étrangère en ayant reçu la consigne de deviner les mots non transparents, l'on observe qu'ils prennent appui sur tous les mots transparents rencontrés dans l'article puis, qu'ils activent, une association faite de plusieurs mots (il s'agit de reconstituer une expression qui fonctionne comme un stéréotype) en y superposant le cadre (au sens de *frame* que propose Fillmore 1985). Plus largement le déchiffrement des mots par inférence, largement observé, facilite la mémorisation tout comme la fréquence d'occurrences facilite aussi la mémorisation, les mots sont ainsi stockés plus facilement, exception faite des connecteurs qui demeurent des mots particulièrement opaques et difficilement mémorisables (Blanche-Benveniste, 2004 : 9). En dernier lieu, l'expérience EuRom4 a fait émerger la notion capitale de *connaissances approximatives* liée au profil du bon lecteur (vs lecteur moins averti) qui « tolère, pendant un temps plus ou moins long, d'avoir des zones de compréhension *approximatives* » (Blanche-Benveniste, 2004 : 12).

3.3.2. De Galatea à Galanet

Liée au programme Socrates/ Lingua et sous le pilotage de l'Université Stendhal Grenoble 3, cette approche associe les universités de Madrid et Barcelone, d'Aveiro, du DORIF Universitá (Italie) puis, dans un second temps avec Galanet, de Lyon, Cassino, Mons, Pise et Iaşi. Le programme Galatea a pour objectif « l'élaboration de documents didactiques destinés à entraîner des sujets de langue maternelle romane à la compréhension écrite et orale rapide d'une autre langue romane » (Degache, 1997 : 1).

La phase de recherche qui porte ce projet comprend plusieurs étapes, qui permettent, outre de recueillir et d'analyser des processus et stratégies empiriques de construction de sens des sujets pour comprendre des documents écrits/oraux dans une langue romane inconnue d'eux, de considérer la dimension des représentations des langues et de dresser l'inventaire des obstacles linguistiques à la compréhension (analyse contrastive). On aboutit à l'élaboration de documents didactiques favorisant l'auto-apprentissage via les moyens multimédia et l'hypertexte.

Comme dans le projet antérieur, la diversité des processus et stratégies de lecture/compréhension conditionne la performance. Il s'établit un équilibre et un échange entre les traitements global et analytique pour résoudre les difficultés sémantiques. Ici encore, la logique d'inférences pour l'élucidation du sens dans une langue voisine inconnue est une donnée clef. Elle est stratégique et les transferts de connaissance peuvent être de type lexical, syntaxique ou encore extralinguistique. On constate également que les stratégies varient certes individuellement mais également en fonction des langues. Comme dans le cadre d'EuRom4/5, l'on relève que la confrontation contrastive entre langues romanes conduit à faire réfléchir le sujet sur sa langue maternelle. Pour les sujets initiés (formés par la discipline historique du latin ou par la pratique des langues vivantes), ils disposent d'une sorte de réserve de lexique sur laquelle ils peuvent s'appuyer pour aller plus avant dans leurs connaissances.

La conception pédagogique du cédérom mis à disposition comprend 6 modules dont un module introductif qui sensibilise le lecteur à la romanophonie et fait le point sur les stratégies de lecture personnelles (en LM et LE). Quant aux 5 autres modules, chacun d'eux prévoit la contextualisation de la lecture du texte ciblé ; la lecture/compréhension globale (sans apport d'aide) ; la lecture/compréhension détaillée au moyen d'une lecture en profondeur qui conduit le sujet à réfléchir sur la langue en tant qu'objet d'étude, avec accès au fichier d'aides ; un bilan linguistique de type inductif (facultatif) ; un bilan avec le tuteur sur la base des traces du travail de l'apprenant sauvegardées par le système.

Quant à Galanet (www.galanet.eu), il fait suite aux travaux de Galatea et met à la disposition des locuteurs de portugais, d'italien, d'espagnol et de français puis, dans un deuxième temps, de catalan et de roumain, une plate-forme de formation à distance sur Internet permettant la

pratique de l'intercompréhension. L'élaboration d'un projet commun plurilingue "le dossier de presse" stimule l'interaction qui est facilitée par des outils et des ressources disponibles sur la plate-forme. La plate-forme se présente sous la forme d'un générateur de sessions thématiques auxquelles participent des groupes de participants éloignés géographiquement. Les sessions sont finalisées par la réalisation du dossier de presse plurilingue collectif et consultable sur le portail de Galanet. Ajoutons qu'en ce qui concerne les ressources, Galanet met à disposition de l'apprenant des ressources d'auto-formation en ligne. A titre illustratif, nous disposons pour le roumain de modules de compréhension écrite et de compréhension orale pour francophones ainsi que d'une fiche descriptive introductive. C'est à travers la présentation de documents, de taille et de difficulté croissante, exploités via des activités de compréhension soutenues par des documents-commentaires qui permettent de systématiser les connaissances lexicales (et syntaxiques) acquises, que l'apprenant peut réfléchir à la façon d'accéder au sens en identifiant le contexte, la forme des mots et les similitudes interlinguistiques.

3.3.3. EuroCom /EuroComRom

Ce projet de recherche regroupe un nombre important de partenaires dont notamment les universités allemandes de Francfort, Hagen, Wuppertal et Giessen, et s'applique aux langues voisines dans les trois grands groupes linguistiques européens. Il s'agit de mettre à disposition des Européens disposant d'une bonne connaissance d'une langue germanique, romane ou slave, une méthode *intercompréhensive* pour l'apprentissage d'un deuxième ou troisième idiome de la même famille linguistique. Ce faisant, EuroCom valorise les pré-connaissances qui fournissent des bases de transfert. Il vise à « développer une compétence de lecture et une compétence auditive en plusieurs langues d'une même famille » (Klein, 2004 : 404).

Il s'agit initialement d'un cours d'initiation à la linguistique romane appliquée destiné aux étudiants allemands en philologie romane ainsi qu'aux enseignants désireux de familiariser leurs étudiants avec le plurilinguisme pratique. Il s'adresse aussi à ceux qui possèdent déjà des connaissances opérationnelles dans une langue romane et veulent en acquérir une deuxième.

Les adaptations du manuel de base en CDROM englobe la pluralité des langues romanes en envisageant simultanément les 6 langues de l'espace roman. Quant à la transposition de la méthode en modules via internet[40] (sur www.eurocomprehension.info), elle permet le choix d'un programme individualisé adapté à la biographie linguistique de l'apprenant.

L'apprentissage réceptif, se fera via l'introduction/activation d'une langue-pont baptisée « langue dépôt » opérant l'association interlinguistique panromane. La/les langues(s) de départ sont initialement germaniques (allemand + anglais), la « langue dépôt », le français et la/les langues(s)-cibles, l'italien, l'espagnol et le roumain. La poursuite du projet oeuvre pour la constitution de différentes « langues dépôt » et la possibilité de perfectionner la compétence réceptive dans des langues romanes autres que celles qui viennent d'être évoquées tout en modifiant également les langues de départ.

La méthode semble s'écarter de celles décrites car si le but d'EuroComRom est bien de doter le lecteur d'une compétence en langues-cibles, la démarche est différente conceptuellement en se fondant sur l'hypothèse d'un processus didactique déterminé par une série de 7 filtres, "les 7 tamis" (voir supra) actionnés successivement pour affiner le décodage linguistique. C'est en sollicitant ces niveaux de ressources que le sujet va produire des transferts pour obtenir dans un temps restreint une compétence de décodage dans la langue ciblée ou élargir l'horizon vers les autres langues romanes. La déduction d'un texte est ainsi facilitée du point de vue lexical et grammatical via le filtrage des tamis.

[40] Voir aussi www.eurocomprehension.com

Dans le cadre de la version en ligne, EuroComRom présente une organisation modularisée, avec des outils informatifs supplémentaires d'ordre culturel et des options d'aide à l'apprentissage renvoyant à des liens ouvrant sur des informations basées sur le filtrage des 7 tamis, sur les *mots de profil* (ce qui consiste en une liste des éléments lexicaux qui ne sont pas identifiables avec les 7 tamis) et les mini-portraits des langues ciblées (qui ont pour objet de systématiser le savoir linguistique mobilisé et le complètent stratégiquement).

4. Fondements de notre démarche

4.1. Lexique mental

Le lexique, à l'instar de tout autre aspect du langage, comporte deux faces, une face formelle et une face sémantique, qui toutes deux sont indispensables au fonctionnement des mots dans la communication. Aussi chaque mot connaît une forme et une signification, ces deux aspects étant inséparables. En ce qui concerne l'organisation du lexique mental/interne, le traitement psychologique des mots peut procéder d'une forme à un sens (dans la compréhension orale et la lecture) ou bien dans l'autre direction (dans la production orale et l'écriture). Mais comme le rappelle Singleton « Certains indices suggèrent, pourtant, que les réseaux mentaux associés aux opérations lexicales dans la langue maternelle chez un locuteur adulte sont primordialement de nature sémantique ». (Singleton, 1994 : 4). Il convient cependant de souligner que les enfants ont tendance à produire nettement plus d'associations purement phonologiques (*clang responses*) que les adultes.

Comme le souligne Van der Linden, l'on peut concevoir les mots du lexique comme « les noeuds d'un réseau, chaque noeud pouvant être relié à d'autres noeuds par des liens multiples : relations de sens, de forme (phonologique ou orthographique), caractéristiques communes, etc. » (Van der Linden, 2006 : 35).

En termes de morphologie dérivationnelle, les travaux consacrés aux questions relatives au rôle de la morphologie sur les procédures d'accès au lexique et sur le mode de représentation lexicale des mots complexes morphologiquement ou mots construits n'obtiennent pas de réponse définitive et tranchée. Plusieurs théories et modèles ont vu le jour. Une importante question qui se pose est de savoir comment, sur quelle base, les mots complexes ou mots construits, c'est-à-dire analysables en radical et affixes, sont représentés et comment ils sont identifiés, par rapport aux mots morphologiquement simples dans notre lexique mental. Alors que certains travaux semblent vérifier l'hypothèse décompositionnelle (les mots sont représentés dans le lexique mental selon leurs composantes morphologiques), d'autres recherches soutiennent l'hypothèse que les mots construits y sont représentés individuellement, de façon unitaire comme les mots simples, autrement dit que les formes de surface sont traitées directement et ont une entrée indépendante dans le lexique mental (Manelis et Tharp, 1977).

Pour notre part, nous retiendrons l'approche de Champagnol des codes d'accès aux mots construits dans le lexique mental qui déclare « Il semble que le mode de représentation, et sûrement le mode d'accès au lexique, soient dépendants des propriétés des items morphologiquement complexes » (Champagnol, 1989 : 93).

4.2. Acquisition translexicale

Certains travaux affirment que tout se passe très différemment en langue cible qu'en L1, tablant sur l'hypothèse d'une différence qualitative d'accès. L'on peut lire que « *while in the native speaker's lexicon there are strong semantic links between the words, the connections between words in additional languages are primarily phonological* » (Laufer, 1989).

L'organisation mentale du lexique en langue étrangère est dès lors associée à un traitement phonologique (exclusivement fondé sur l'analogie sonore du type pêche – prêche).

Cette position est néanmoins contestée par un certain nombre de chercheurs qui observent que les performances des enfants dans un contexte monolingue, au vu de tests d'association verbale, sont fondées exclusivement sur l'analogie sonore (*cf.* supra) et que la production de réponses "phonologiques" et "syntagmatiques" varie en fonction du degré de compétence du sujet dans la langue cible plutôt que du statut des langues (L1 vs LE). Nous pouvons, à ce propos, faire référence aux études de Söderman qui réfute l'hypothèse selon laquelle le lexique mental en L2/LE aurait une organisation intrinsèquement différente du lexique mental en L1, se basant d'une façon permanente sur des interconnexions et des processus phonologiques. Il observe que *« the word associations of the most proficient learners still contained a surprising amount of syntagmatic and clang responses »* et que *« the least proficient group gave evidence of an impressive number of paradigmatic responses »* (Söderman, 1989, p.119). Ce constat va nettement à l'encontre d'une conception phonologique exclusive du lexique mental en L2/LE.

5. Nos propositions didactiques

5.1. Quelques règles de base

La nécessité d'imaginer, en didactique des langues, des méthodes d'apprentissage fondées sur l'exploitation systématique des propriétés linguistiques du lexique demeure d'actualité. Ceci nous pousse à reconsidérer le mode d'intégration du travail lexical qui oscille souvent entre travail occasionnel et travail ponctuel, empêchant par là-même la construction progressive de la signification des mots à partir d'un ancrage dans l'expérience personnelle de l'apprenant.

Il conviendra donc de partir de l'apprenant pour qu'il intègre dans le cadre du discours un système construit afin d'éviter l'écueil de connaissances imprécises et déstructurées (connaissance du mot dépourvu de sa signification, incompréhension du concept auquel renvoie le mot, connaissance du concept mais ignorance du mot qui le désigne, etc.).

Travailler sur la maîtrise des formes et sur l'organisation du sens en prenant soin de déceler dans le mot le sens conventionnel (relativement stable) mais également ses significations potentielles qui peuvent surgir dans l'utilisation individuelle de la langue dans des contextes communicatifs particuliers s'avère également primordial.

5.2. Développement de compétences transversales

C'est sur la base de l'ouvrage *Les mots en jeu* : *L'enseignement du vocabulaire* de Calaque (2002) qui prend en compte le rapport du lexique à la langue (outil) mais aussi son rapport au sujet (moyen) que nous avons construit notre approche plurilingue.

Nous développerons chez l'apprenant la capacité de transfert et d'inférence au moyen de la manipulation de cartes de jeux selon l'approche par les mots construits (morphologie dérivationnelle). Il pourra procéder à l'établissement de relations sémantiques entre les mots dans une dynamique romane qui le sensibilisera à la régularité combinatoire plurilingue (reconnaissance/interprétation/distribution des préfixes, suffixes et radicaux dans le vocabulaire). La dimension ludique de l'apprentissage est ici capitale car elle permet de produire un processus d'apprentissage actif vs passif qui met en oeuvre une pédagogie de l'alternance des langues inscrite dans un rapport entre pensée, mot et action.

L'apprentissage est organisé selon trois types d'activités : associations, constructions, classements. Les associations sont centrées sur l'exploitation des différents types de relations

formelles et sémantiques existant entre les mots. Les constructions portent sur l'observation et la mise en oeuvre des règles "d'assemblage" des éléments du mot (affixes, radicaux considérés comme éléments de forme et de sens). Les classements sont basés sur la manipulation des affixes et radicaux, dont le rôle est essentiel dans la structuration du lexique car ils ont la propriété de s'associer pour générer des mots.

5.3. Matériel lexical

Nous disposons pour mener a bien nos ambitions d'enseignement/apprentissage plurilingue de plusieurs supports qui pourront s'associer les uns aux autres de façon modulaire. Les ressources linguistico-ludiques pourront être élargies ou réduites dans leur format et leur exploitation selon les objectifs pédagogiques et le niveau des apprenants. On pourra réorienter la nature des corpus (focus sur le vocabulaire courant ou sur le lexique spécialisé).

Plus précisément, le fonctionnement lexical sera abordé à partir des outils combinatoires/modulaires suivants :

1. cartes-éléments : cartes-préfixes, cartes-suffixes, cartes-radicaux qui servent de support aux jeux de constructions et classements
2. cartes-mots (mots constitués) ;
3. répertoires constitués de listes de mots avec préfixes de base, avec suffixes de base, avec radicaux de base.
4. Descriptif des activités et règles des jeux

5.4. Répertoires plurilingues, quelques exemples

Nous illustrerons notre démarche pédagogique par la présentation d'exemples associant à la langue source (français), les transpositions en langues cibles (espagnol et portugais). Les exemples sont extraits des listes fermées qui composent les éléments combinatoires des jeux.

5.4.1. Corpus des préfixes

Le tableau ci-dessous (tableau 1) établit les correspondances entre la langue source et les deux langues cibles sur la base de préfixes grecs et latins.

Français	Espagnol	Portugais
1. com- (co, con)	com (co,con)	com (co, con)
2. contra-	contra	contra
3. dia-	dia, diá	dia, diâ
4. extra-	extra	extra
5. hyper-	hiper, hipér	hiper, hipér
6. hypo-	hipo, hipó	hipo, hipó
7. im-, in-, ill-, irr-	im, in, i	im, in, i
8. micro-	micro	micro
9. mini-	mini	mini
10. mono-	mono	mono
11. sym-, syn-	sím, sin, sín, síl	sím, sin, sín, síl, si
12. télé-	tele	tele

Tab.1 – Tableau transversal des préfixes

5.4.2. Corpus des suffixes

Le tableau ci-dessous (tableau 2) établit les correspondances entre la langue source et les deux langues cibles sur la base de préfixes grecs et latins.

Français	Espagnol	Portugais
1. -able	able	ável (ével, ível, óvel,úvel)
2. -ade	ada	ada
3. -age	aje	agem
4. -ain	ano, ana, iana, iana, tano, tana	ano, ana, iano, iana, ão
5. -aire	ario,aria	ário, ária
6. -ation, -aison	ción	ção (são)
7. -cide	cida, cidio	cida, cídio
8. -er, -ier	ero, era	eiro, eira
9. -ible	ible	-ível (ével, ível, óvel, úvel)
10. -if	ivo, iva (tivo, tiva)	ivo, iva

Tab.2 – Tableau transversal des suffixes

5.4.3. Corpus des radicaux

Le tableau ci-dessous (tableau 3) établit les correspondances entre la langue source et les deux langues cibles en partant de bases grecques et latines (introduction de bases non autonomes également). Le choix des radicaux a été conçu pour introduire une combinatoire et véhiculer des notions générales avec des racines productives dans le processus d'affixation.

Français	Espagnol	Portugais
1. biblio	biblio, biblió	biblio, biblió, bibliô
2. graph (e ,i, o)	graf (e,i,o,ó) gráf (i)	graf (e, i, o, ó, ô) gráf (i)
3. phil (e,o)	fil (o)	fil (o)
4. thèque	teca	teca
5. thérap (eu,i)	terap (éu, eu, ia)	terap (eû, eu, ia, i)
6. thèse	tesis	tese

Tab.3 – Tableau transversal des radicaux

6. En guise de conclusion

Au regard de notre démarche, nous observons que le travail sur le fonctionnement lexical de langues génétiquement apparentées exige, pour certains items, un important travail d'harmonisation et d'adaptation (processus morphologique de dérivation, processus d'affixation, catégorisation lexicale, choix des lexèmes, critère sémantique) pour en maîtriser l'usage dans une perspective intercompréhensive au niveau syntagmatique et paradigmatique.

Nous observons que les ressemblances formelles sont plus fortes entre les langues du sous-groupe ibérique, les transparences plus ou moins opaques ou bien encore qu'il existe des usages plus marginaux des équivalents d'une langue à l'autre.

La version plurilingue (français/espagnol/portugais) de l'ouvrage *Les mots en jeu* : *L'enseignement du vocabulaire,* qui fera l'objet d'une publication prochainement, montre aux apprenants qu'ils disposent d'une sorte de réserve de lexique sur laquelle ils peuvent s'appuyer pour aller plus avant dans leurs connaissances.

Chapitre 2.2

Alterner les langues pour étendre les compétences en langues romanes à l'Université : implications et effets au niveau lexical.

Jelena GRIDINA
Université de Lettonie,
elgr23@yahoo.fr

1. Introduction

L'Université de Lettonie a une longue tradition de l'enseignement des langues romanes qui remonte aux années 1920 (Bankavs, 2004, p. 170). De nos jours l'intérêt pour les langues romanes croissant, il est nécessaire de revoir les modalités d'enseignement/apprentissage des langues dans le contexte plurilingue non romanophone, un contexte qui est nouveau pour la didactique des langues romanes, car il ne fait pas partie du continuum roman et s'adresse à un public cible dont la langue maternelle n'appartient pas au groupe roman.

Cette problématique touche principalement le contexte universitaire, dont la situation change en 2009 avec l'introduction du nouveau programme de Licence en Philologie française à la Faculté des Sciences Humaines de l'Université de Lettonie. Ce programme prévoit l'enseignement de deux langues romanes en parallèle dès le niveau débutant et s'articule en 2 modules : le français - l'italien, le français – l'espagnol.

2. Matériel et méthodes

Le but de la présente contribution est d'étudier les modalités de l'enseignement parallèle du français et de l'italien, afin d'envisager l'optimisation de l'apprentissage de deux langues apparentées pour un public cible de non natifs. Pour atteindre cet objectif nous avons recouru aux données issues des corpus suivants :

- les résultats de l'enquête élaborée dans le cadre de notre recherche, constituée de 23 questions ouvertes, visant à révéler les spécificités du rapprochement des langues romanes dans un contexte plurilingue non romanophone. Le traitement des résultats des 63 questionnaires obtenus a été soumis à une analyse de contenu quantitative et qualitative**,** selon les catégories délimitées ;
- les résultats des travaux pratiques, visant l'introduction du concept de l'intercompréhension et la sensibilisation à la transparence interlinguistique.

Ces résultats nous permettront d'envisager les questions suivantes **:** Peuton envisager l'optimisation de l'apprentissage du lexique des deux langues romanes par le biais de l'intercompréhension (IC) et suivant quelles modalités ce concept pourrait-il être décliné pour être adapté au nouveau public cible afin d'être inséré dans les programmes universitaires ? Quelles pourraient–être de nouvelles approches ayant pour base *la complémentarité* des langues romanes ? L'enjeu consiste à déterminer aussi l'applicabilité et le rendement de *l'apprentissage parallèle, de l'apprentissage « par transparence »* des langues romanes en dehors de l'aire romanophone.

3. Définir les notions: enseignement parallèle / consécutif / simultané

Ce nouveau contexte exige la reconsidération de certaines notions. Il nous paraît primordial d'éclaircir d'abord le terme d'*apprentissage parallèle.* Pour définir les modalités de l'enseignement des langues romanes à la Faculté des Sciences Humaines de l'Université de Lettonie nous utilisons le terme *parallèle* (adj.)*,* qui, provenant du domaine de la géométrie, caractérise la situation actuelle, une des acceptions de ce terme étant : « Se dit d'une ligne, d'une surface qui est également distante d'une autre ligne ou d'une autre surface sur toute son étendue. Se dit de choses qui se développent dans la même direction, qui ont lieu en même temps ou présentent des caractères semblables » (Larousse, 1992, p.1006). Ce terme permet donc de mieux comprendre cette situation : la cohabitation des langues romanes au niveau curriculaire, mais non pas leur rapprochement au niveau didactique.

Paolo Balboni plaide pour la synergie didactique dans l'enseignement de plusieurs langues étrangères : « L'enseignement de deux langues étrangères devrait être indispensablement un enseignement coordonné et, dans le mesure du possible, intégré[41] » (Balboni, 2003, p. 84). Dans l'optique de l'enseignement des langues parentes il existe plusieurs modalités d'approches contrastives. Nous allons analyser les plus importantes dans ce domaine afin de trouver une approche adoptable et exploitable dans le contexte non romanophone.

Déjà en 1990, lors du séminaire de Nice dédié à l'enseignement des langues romanes, on envisageait des options possibles du rapprochement des langues latines. Maria Pilar Benito Conduras proposait deux options « simultanée et successive ». Dans l'option simultanée, l'enseignement des quatre langues romanes – espagnol, français, italien et portugais – s'envisageait conjointement. L'apprenant, ayant comme langue maternelle une langue latine, pourrait acquérir une connaissance passive des autres langues. L'option successive prévoyait deux étapes, une première d'enseignement approfondi d'une seule langue romane – différente de la langue maternelle de l'apprenant – et une seconde étape d'enseignement simultané des autres langues romanes. (Benito Conduras, 1991, p.131).

Guy Capelle a présenté une autre vision du problème sur la quantité des langues enseignées et sur les modèles d'enseignement à partir d'une langue maternelle romane : « Commencer avec une autre langue, puis mettre en place les outils conceptuels nécessaires pour passer à une deuxième langue, puis à une troisième. Commencer par deux langues et, avec un décalage dans le temps, passer à la troisième. Mener de front l'étude des trois langues » (Capelle, 1991, p. 137).

Christian Degache propose deux modèles: « l'apprentissage simultané et apprentissage consécutif » qui diffèrent selon les modalités de traitement des affinités plurilingues, et selon la présentation de ces affinités dans les dispositifs d'aides. (Degache, 2002, p. 272). À ce propos nous voulons rappeler une autre notion introduite par Louise Dabène qui parle de l'apprentissage « répercuté » : « Le travail de passage d'une langue à l'autre peut permettre à l'apprenant de rebondir sur la découverte d'une troisième langue romane. [...] Une différence très nette est apparue entre les sujets qui ne connaissaient aucune langue romane en dehors de leur langue maternelle et ceux qui avaient déjà fait l'effort d'en apprendre une autre (qui peut être évidemment le latin). On peut considérer, s'agissant de langues typologiquement apparentées que l'apprentissage est d'autant plus rapide que la langue est loin d'être la première apprise. Diverses formules d'apprentissage « répercuté » pourraient être imaginées dans cette perspective : notamment au niveau de la variation des apports d'information selon l'acquis linguistique de l'apprenant » (Dabène, 1995, p. 110).

[41] « L'insegnamento di due lingue straniere è necessariamente un insegnamento coordinato, e,per quanto possibile, integrato. »

Comme on a pu le constater plusieurs modalités de rapprochement entre les langues et de traitement des affinités sont possibles. Ces théories concernent tout d'abord le public cible des romanophones et sont applicables surtout dans le cadre de l'IC. Cela nous amène à une réflexion sur l'applicabilité de ces modalités dans le contexte de notre intérêt. Ainsi il faut délimiter deux critères :

- l'apprentissage de deux langues romanes par un public cible non romanophone, sans pré-acquis « romans » ;
- l'apprentissage d'une nouvelle langue romane sur la base des pré-acquis en langue appartenant à la même famille (par exemple l'italien après le français).

C'est en particulier selon ces axes que nous allons articuler les travaux pratiques en classe.

Une autre notion qui mérite d'être précisée, c'est celle de l'intercompréhension. Depuis les années 1990 de nombreux ouvrages ont été dédiés à ce nouveau concept qui a été défini le plus souvent de la façon suivante : « L'intercompréhension est une forme de communication dans laquelle chaque personne s'exprime dans sa propre langue et comprend celle de l'autre » (Doyé, 2005, p. 7). L'IC se base aussi sur la recherche des régularités entre les langues, comme le souligne Paolo Balboni : « Il y a une valeur supplémentaire : le français et l'italien sont des langues romanes, et quand l'apprenant, sous la conduite de l'enseignant aperçoit que à *alto, caldo, calvo* correspondent *haut, chaud* et *chauve,* il commence à saisir des régularités dans l'évolution parallèle des langues romanes, devenant ainsi un linguiste *in nuce* (en germe). Sur le plan éducatif cela signifie beaucoup plus que l'apprentissage des formules pour saluer ou prendre congé, cela signifie construire les bases pour continuer d'apprentre la langue pendant toute la vie.[42] (Balboni, 2003, p. 83).

Nos expériences précédentes (Gridina, 2012) ont démontré que, dans le cas de l'apprentissage de plusieurs langues romanes, dans un contexte non romanophone, l'IC est considérée d'abord comme un moyen l'intégration des stratégies pour la recherche, l'exploitation et l'appropriation des transparences interlinguistiques.

4. La présentation de la situation de l'enseignement parallèle par le biais de l'analyse des résultats de l'enquête

L'analyse de la situation actuelle nous permettra de réfléchir sur des implications didactiques dans le contexte de l'enseignement parallèle des langues romanes dans un contexte plurilingue. Dans le cadre de notre recherche, nous avons réalisé une enquête avec 23 questions ouvertes, proposée aux étudiants de la 1ère, 2ème et 3ème année du nouveau programme de Baccalauréat (Licence) en Philologie française de l'Université de Lettonie. Ce questionnaire nous a permis d'approcher le nouveau public et de délimiter un nouveau contexte pour l'insertion de l'intercompréhension et pour la sensibilisation aux transparences interlinguistiques. Les résultats de ce questionnaire ont abouti aux conclusions suivantes :

1. La majorité (65% des informants) définit le terme d'apprentissage parallèle comme la possibilité de faire des rapprochements entre les deux langues. Pour eux, l'apprentissage est donc basé sur la recherche des analogies entre les langues.
2. La majorité des répondants affirment faire des parallèles à partir des langues apprises auparavant, surtout avec l'anglais. Ceci est confirmé également par l'analyse du corpus des travaux écrits des débutants en italien (Gridina, 2011, p. 211-225). Ainsi, les données

[42] C'è anche un valore aggiunto sul piano della lingua: il francese e l'italiano sono lingue romanze, e nel momento in cui, sotto la guida dell'insegnante, lo studente nota che ad "alto", "caldo", "calvo" corrispondono" haut", "chaud" e "chauve" inizia a cogliere delle regolarità nell'evoluzione parallela delle due lingue – diventa un linguista in nuce. E sul piano educativo questo significa molto di più che il semplice apprendere alcune formule di saluto o di congedo: significa mettere le basi per continuare ad apprendere lingua per tutta la vita.

statistiques prouvent que les stratégies les plus utilisées par les apprenants durant l'apprentissage parallèle sont celles basées sur la langue source, le recours au rapprochement et à la comparaison avec les langues apprises auparavant. Ce fait est affirmé par 58% des étudiants de la 1ère année, par 37% des étudiants de la 2ème année, et par 73% des étudiants de la 3ème année. Une autre catégorie délimitée lors de l'analyse des réponses, ce sont les stratégies basées sur la langue cible ou le recours à des facteurs internes comme les règles de dérivation pour pouvoir former de nouveaux mots etc. En témoignent 15% des étudiants de la 1ère année, 26 % des étudiants de la 2ème année, contre 0% des étudiants de la 3ème année.[43]

3. Selon les résultats de l'enquête le lexique et la morphologie dérivationnelle sont la source à la fois des confusions et des progrès des étudiants. Parmi les difficultés majeures liées à l'apprentissage parallèle 66% des informants ont nommé la confusion entre les langues. D'autre part, parmi les avantages de ce type d'apprentissage 33% ont souligné les similitudes entre les langues et pour 38% c'est surtout la possibilité de faire des analogies interlinguistiques.

Les résultats de ce questionnaire nous ont fait réfléchir sur les moyens d'optimiser l'enseignement parallèle des deux langues romanes dans un contexte non romanophone surtout au niveau lexical, car à plusieurs reprises les étudiants ont souligné la nécessité de renforcer l'enseignement du lexique. Ainsi, des exercices basés sur la complémentarité entre le français et l'italien ont été élaborés. Ces exercices suivent les éléments lexicaux panromans exploités dans de nombreux projets de l'IC et notamment :

- les alternances graphiques entre le français et l'italien, ou les « correspondances consonantiques et/ou vocaliques » (Degache, Masperi, 1998, p. 364). Selon la terminologie de *EuroComRom,* ce sont des correspondances phonétiques, « groupes phonétiques et phonologiques qui diffèrent d'une langue à l'autre et qui se correspondent systématiquement » (Stegmann, 2005, p.38) ;
- le supplétisme diagonal, ou « des transparences indirectes (ou diagonales) entre mots semblables ou synonymes qui sont en mesure de révéler l'origine commune des langues » comme le définit le projet *EuRom5* (Bonvino *et al.*, 2011, p.445), par exemple, « un lecteur non francophone peut avoir des difficultés à comprendre le mot français *enfant*, mais peut y parvenir à partir de mots à racine commune du même champ lexical : IT : *infantile / infanzia* » (*ibid.*, 2011, p.76) ;
- les paires synonymiques, ou des mots intercompréhensibles entre le français et l'italien. Ces mots comportent des nuances particulières. Ils peuvent appartenir à un autre registre, différent de celui de la langue source, par exemple : IT : *patata* - > FR : *patate* (familier ou populaire). Souvent dans la chaîne synonymique d'une langue, il y aura un mot ayant des ressemblances formelles et sémantiques avec la langue cible, qui sera privilégié par l'apprenant dans les transferts intelinguistiques. Par exemple, dans la chaîne synonymique IT : *bugia – frottola – falsità – menzogna*, *menzogna* correspond formellement et sémantiquement à FR : *mensonge* ;
- les semi fauxamis, ou « les faux-amis ayant une forme semblable et un de leurs sens en commun » (Celotti, Cohade, 1994, 100).

Nous avons privilégié des mots transparents, les mots ayant le même étymon, dont, d'une part, la forme est semblable et reconnaissable dans les deux langues, grâce aux conversions graphiques, et dont, d'autre part, au moins une des significations est commune. Les travaux pratiques avaient pour but l'optimisation du processus de l'enseignement parallèle par

[43] Une autre catégorie est celle des stratégies instrumentales (mises en oeuvre dans l'appropriation d'une langue étrangère, ces stratégies ne seront pas traitées ici car elles sont externes à notre problématique).

l'introduction des transparences interlinguistiques et la sensibilisation aux moyens de conversion des connaissances pour passer d'une langue à l'autre. Durant les travaux pratiques nous avons utilisé les outils élaborés spécialement pour le public cible en question, basés sur l'exploitation et la mise en place de stratégies inférentielles.

Les stratégies inférentielles ouvrent de nouveaux horizons dans la perception des analogies interlinguistiques. Dans ce processus la compétence métalinguistique a un rôle crucial car l'inférence lui est étroitement liée. Avant toute approche d'une langue étrangère l'apprenant possède des informations d'ordre non seulement linguistique mais également métalinguistique, comme la conscience métalinguistique (angl. : *metalinguistic awareness*). (Jessner, 2006, p.34). C'est cette conscience métalinguistique qui est le résultat d'interaction et d'apprentissage de plusieurs langues.

5. Le rapprochement du français et de l'italien au niveau lexical : les implications didactiques

Notre recherche vise un public cible assez large. Pour les travaux pratiques 3 groupes distincts d'étudiants ont été choisis. Les expériences ont eu lieu au mois d'avril – mai 2012, à la Faculté des Sciences Humaine de l'Université de Lettonie. Le but de ces travaux pratiques consistait à tester l'application de l'approche interlinguistique plurielle « par transparence » selon la terminologie employée par Philippe Reynés (Reynés, 2004, p.456), basée sur les stratégies inférentielles. Le travail avec chaque groupe prévoyait un protocole différent, conçu à partir des objectifs bien précis pour le public en question.

- GROUPE 1 : 11 étudiants de première année du nouveau programme de Licence en Philologie Française de l'Université de Lettonie, apprenant le français et l'italien en parallèle pendant 8 mois. Objectif de l'introduction des transparences : optimisation de l'enseignement parallèle à un niveau débutant (A2).
- GROUPE 2 : les étudiants de troisième année du nouveau programme de Licence en Philologie française de l'Université de Lettonie, apprenant le français et l'italien en parallèle. 4 personnes ayant le niveau B1-B2 en deux langues. Objectif de cette expérience : introduction des transparences à un niveau moyen / avancé (B1-B2).
- GROUPE 3 : les étudiants de troisième année du nouveau programme de Licence en Philologie française de l'Université de Lettonie, apprenant le français et l'espagnol en parallèle. 9 personnes, ayant le niveau B1-B2 en français et en espagnol. Objectif : introduction d'une troisième langue romane inconnue, à travers les transparences, présentées dans une optique d'apprentissage « répercuté » (Dabène, 1995).

Les exemples seront marqués selon la modalité suivante : G [numéro du groupe 1/2/3] _ [numéro progressif de la copie avec exercices telle que distribuée aux étudiants].

5.1 Le protocole du travail avec le Groupe 1

Matériel utilisé : support papier des outils élaborés, visant les conversions grapho-phonologiques et le supplétisme diagonal.

Le déroulement du travail : au début de l'expérience, des notions comme la complémentarité[44] entre le français et l'italien et les correspondances phonétiques ont été présentées. Les étudiants sont invités à appliquer ces règles de conversions et notamment selon les correspondances *ct/tt ;*

[44] C'est-à-dire comment les éléments d'une langue peuvent servir d'appui à une autre au moment du transfert de connaissances, grâce aux liens de parenté.

pt/tt ; it/tt ; cl, bl, fl, pl, gl/chi, bi, fi, pi, ghi, ch/c ; au/al ; ou/ol ; eau/ello ; e+consonne/s+consonne ; accent circonflexe/s.

Le travail a été fait individuellement avec les corrections en classe. Les exercices visaient la découverte des transparences graphiques entre le français et l'italien. Les étudiants devaient appliquer les règles de conversions selon le modèle, en écrivant l'équivalent français ou italien. Dans le premier temps nous leur avons proposé de faire des hypothèses sur la graphie des mots français et/ou italiens.

Les zones sujettes à l'aménagement graphique dans la majorité des cas ont été transcrites correctement. Les difficultés majeures sont dues au fait que la graphie du français, étant complexe, exige plus de temps pour l'élaboration vu son opacité. Les erreurs relevées dans les exercices concernent surtout la graphie des mots français. Ainsi, les apprenants ont tendance à transcrire les mots français finissant par *–ct, -pt,* comme **aspecte, *concepte* (G1_9), (G1_8), (G1_7). D'autres erreurs relevées sont dues à la non-correspondance du suffixe *-eur/ -ura.* Deux personnes ont écrit **rupteur* ou lieu de *rupture.* On peut en conclure que pour le public de débutants, vu l'instabilité de leurs connaissances, pour éviter la fossilisation, il serait opportun de les guider dans la découverte des transparences et surtout, pour les mots français de fournir le maximum d'information sur la graphie opaque du français en l'explicitant dans les exercices.

Un autre type d'exercices portait sur la valeur compensatoire du rapprochement entre le français et l'italien pour l'alternance de FR : *accent circonflexe /* IT : *– s-*.

Exercice 2 : Observez le mot italien, puis placez, si nécessaire, au bon endroit l'accent circonflexe sur le correspondant français :

a. IT : battello FR : bateau
b. IT : pasticceria FR : patisserie
c. IT : pesca FR : peche
d. IT : cappello FR : chapeau
e. IT : castello FR : chateau

Grâce au rapprochement entre les langues, les apprenants ont su détecter et appliquer la stratégie compensatoire :

Exemple : G1_1

a IT : battello FR : bateau
b IT : pasticceria FR : pâtisserie
c IT : pesca FR : pêche
d IT : cappello FR : chapeau
e IT : castello FR : château

Dans les exercices suivants, les étudiants étaient guidés par l'enseignant dans la découverte des liens supplétifs/ allomorphiques :

Exercice 3a : En vous basant sur la complémentarité et l'interdépendance des racines d'origine savante entre les deux langues, complétez les tableaux. À partir de la forme savante, faites des hypothèses sur leur équivalent en italien/français.

FR : avion IT :.....
aérien
aéroport

FR : autre IT :.....
alternance
altérité
alternatif

FR : chauve IT :.....
calvitie

FR : chèvre IT :.....
caprice
Capricorne
caprin

Exercice 3b:

FR : viande IT : carne
.....
.....

FR : tête/chef IT : capo/testa
.....
.....

FR : bonheur IT : felicità
.....

FR : travail IT : lavoro
.....
.....

FR : magasin IT : negozio
.....
.....

FR : bateau IT : nave
.....
.....

Ce type d'exercice a suscité un grand intérêt de la part des étudiants. Le passage du FR → IT était beaucoup plus positif, grâce à la graphie italienne qui est beaucoup plus abordable pour les étudiants de la 1ère année. Certaines erreurs orthographiques ont été relevées, par exemple : G1_3 *negosier,* G1_8 *negotier* pour *négocier*; G1_3 *carnivaux* pour *carnivore.*

À la fin de cette expérience, nous avons proposé aux étudiants de faire un exercice portant sur la reconnaissance du mot grâce aux alternances interlinguistiques.

Exercice 4. En vous basant sur les alternances choisissez la variante correcte.

1) FR : chaussure
a) calura (it)
b) calzatura (it)
c) calore (it)

2) FR : haut
a) alto (it)
b) unto (it)
c) guanto (it)

3) FR : chemise
a) ceramica (it)
b) camera (it)
c) camicia (it)

4) IT: peccato

a) péché (fr)
b) pêche (fr)
c) poids (fr)

5) FR : hausser
a) alzare (it)
b) esaltare (it)
c) osare (it)

6) FR : oiseau
a) ossigeno (it)
b) sella (it)
c) uccello (it)

7) IT : arrosto
a) rouge (fr)
b) rôti (fr)
c) arrosé (fr)

8) FR : couple
a) coppa (it)
b) coppia (it)
c) cavallo (it)

Les résultats de cet exercice prouvent que les aménagements graphiques selon les règles de conversion augmentent la reconnaissabilité des mots même au niveau débutant :

2 personnes ont reconnu 5 mots sur 8 : 62.2%
5 personnes ont reconnu 6 mots sur 8 : 75%
3 personnes ont reconnu 7 mots sur 8 : 87,5%
1 personne a reconnu 8 mots sur 8 : 100%

Suite à cette expérience des modifications dans les outils ont été apportées. Par l'introduction des signes typographiques, nous avons délimité le champ de l'application de règles des alternances, ce qui permet d'éviter les erreurs et de réduire les interférences. Par exemple : FR : do_ _eur ← IT : do**tt**ore.

5.2 Le protocole du travail avec le Groupe 2

Matériel utilisé : support papier des outils élaborés visant les conversions graphophonologiques, les paires supplétives et les paires de synonymes interlinguistiques.

Déroulement du travail : on procède comme pour le groupe 1 : présentation de la complémentarité entre l'italien et le français et de la notion de correspondances graphiques. Les étudiants appliquent les règles de conversions. Le travail individuel est suivi d'une correction avec l'aide de la part de l'enseignant. Les erreurs n'étaient pas relevées lors de la correction des exercices, le processus était facilité par les signes typographiques : FR : do_ _eur ← IT. : do**tt**ore.

On procède à l'exploitation des synonymes par application des stratégies inférentielles en proposant aux étudiants les exercices suivants :

Exercice 5 : Pour les mots suivants, relevez des synonymes en français à partir du mot transparent en italien :

1. deuxième (adj. num.) -> FR : .....-> IT: secondo
2. mot (nm) -> FR : ..... -> IT: parola

3. dernier (adj.) -> FR : .....-> IT: ultimo
4. lourd (adj.) -> FR : ..... -> IT: pesante
5. danger (nm) -> FR : ..... -> IT: pericolo
6. bateau (nm) -> FR : ..... -> IT: nave

Exercice 6 : À partir des mots transparents français et italien, relevez les synonymes italiens. Exemples : FR : réserver – IT : riservare IT : .....

FR : réserver – IT : riservare IT : prenotare

1.	FR **:** monter	IT **:** montare	IT **:** .....
2.	FR **:** chambre	IT **:** camera	IT **:** .....
3.	FR **:** apprendre	IT **:** apprendere	IT **:** .....
4.	FR **:** ventre	IT **:** ventre	IT **:** .....
5.	FR **:** demander	IT **:** domandare	IT **:** .....
6.	FR **:** poupée	IT **:** pupa	IT :.....

Les étudiants pouvaient recourir aux dictionnaires afin de découvrir le synonyme intercompréhensible, mais le plus souvent les inférences ont été faites depuis la langue source. Les inférences ont abouti à des formes correctes, nonobstant quelques erreurs orthographiques relevées dans la graphie française : l'écriture des syllabes finales : (G2_4) **navir, *perile*, (G2_1) **seconde*.

On procède à l'exercice concernant les semi fauxamis, selon la terminologie de N. Celotti et M.-T. Cohade (1994, p.100). Pour tirer profit de cette particularité liée à l'apprentissage des langues étrangères, on peut faire des rapprochements de faux-amis ayant une forme semblable et un de leurs sens en commun. Le but est de découvrir une signification supplémentaire dans l'une des deux langues.

Exercice 7 : À l'aide d'un dictionnaire, trouvez pour chaque mot italien/français deux ou plusieurs significations.

1. FR : argent (nm)
a) IT : ..... b) IT : .....
a) Il faut avoir beaucoup d'argent pour voyager.
b) Ce bijou est en argent.

2. FR : facteur (nm)
a) IT :..... b) IT :.....
a) Quels sont les facteurs économiques de la crise ?
b) Le facteur n'est pas encore passé.

3. FR : parents (nm pl.)
a) IT : ..... b) IT : parenti
a) Mes parents divorcent.
b) Je ne connais aucun de mes parents éloignés.

4. FR : apprendre (v)
a) IT : imparare b) IT : ..... c) IT :.....
a) Pour demain, je dois apprendre par cœur une poésie.
b) Les bêtes nous apprennent à vivre.
c) Il a appris la nouvelle.

5. FR : bleu (adj.) (nm)
a) IT : ..... b) IT ::.....
a) J'ai un pull bleu.
b) J'ai un bleu sur le bras.

6. FR : moyen (adj.) (nm)
a) IT :..... b) IT : .....
a) Ma chambre est de grandeur moyenne.
b) Le tram et le métro sont des moyens de transport.

7. FR : palais (nm)
a) IT :..... b) IT : .....
a) Il a un palais fin.
b) Ce soir, au Palais des sports, il y a un match.

Les étudiants ont inféré la signification de base et, dans certains cas, le sens non partagé. Ainsi, pour FR : *facteur* ils ont relevé IT : *fattore*, FR : *bleu* → IT : *azzurro* (au lieu de *blu*) ; et IT : *blu* au lieu de IT : *livido*. Ils ont recouru à la stratégie d'inférence : FR : *palais* étant interprété comme IT : *palestra*, (FR : salle de sport) vu le contexte : *Ce soir au Palais des sports il y a un match.*

5.3 Le protocole du travail avec Groupe 3

Le déroulement du travail : la même procédure est appliquée que pour le groupe 2.

La spécificité de la démarche consistait à faire découvrir les mots en italien aux étudiants n'ayant pas de pré-acquis en langue italienne, mais ayant atteint le niveau B1B2 en français et en espagnol. Pour rendre le travail plus efficace, la forme graphique du mot qui devait être inféré a été explicitée par le nombre de signes typographiques doublant le nombre de lettres.

Dans les exercices portant sur la découverte des transparences avec l'aménagement formel, aucune erreur n'a été relevée. L'image graphique du mot italien a permis aux étudiants de détecter la place de l'accent circonflexe en français dans l'exercice 2.

Les étudiants ont préféré inférer directement le mot en espagnol à partir de la base savante du français et la comparer après avec celle en italien. Ils ont noté la nécessité de tels outils pour les analogies entre le français et l'espagnol. Pour chaque exercice ils cherchaient des équivalents avec l'espagnol. Par exemple : G3_8 FR : *acteur* → IT : *attore* → ESP : *actor* ; G3_3 FR : *accepter* → IT : *accettare* →ESP : *acceptar*.

En ce qui concerne les exercices sur les liens allomorphiques, il était assez difficile d'inférer la forme du mot italien à partir du mot français, de nombreuses interférences ont eu lieu : G3_6 *altero (*au lieu de IT : *altro*), *altu* (au lieu de IT : *alto*), G6_2 *aerione* (au lieu de IT : *aereo*). Par conséquent, les inférences depuis l'italien ne leur ont pas posé de problèmes. Sans se servir du dictionnaire, ils ont su inférer les mots français ayant le même étymon à partir du mot en italien. Donc on peut constater que la langue romane inconnue peut également servir de « fournisseur », selon la terminologie de B. Hammarberg (2006, p.45), dans le transfert de connaissances et dans l'application des stratégies compensatoires au niveau lexical. Les liens allomoprphiques/ supplétifs présentés ont suscité l'attention des étudiants en tant qu'analogie possible utilisable pour le rapprochement entre le français et l'espagnol (les langues qu'ils sont en train d'apprendre).

Le groupe ayant pour langues d'appui le français et l'espagnol, dans ce type d'exercices préfère s'appuyer sur l'italien pour le rapprochement avec le français et l'espagnol en tant que piste de rapprochement exploitable entre le FR/ESP. Les travaux pratiques nous ont permis de souligner le rôle de l'IC en tant que moyen d'apprentissage du lexique des langues romanes pour un public cible dont la langue maternelle n'appartient pas au groupe roman, et de constater que :

- l'exploitation de la transparence formelle avec ou / sans aménagement est applicable à des niveaux différents, à des moments différents d'apprentissage. Ainsi, pour les débutants

ce processus constitue un point de repère qui permet d'identifier le mot, de le reconnaître, et de l'utiliser en tant que stratégie compensatoire pour déjouer certains pièges graphiques ;

- en ce qui concerne l'exploitation des liens supplétifs (allomorphiques) pour des publics cibles différents (avec/ou sans connaissances préliminaires de l'italien), la différence de l'approche réside dans la direction des transferts. Si pour les deux premiers groupes ce type d'exercice a une valeur bilatérale : FR ↔ IT, le groupe 3 utilise l'italien comme langue fournisseur des éléments pour le français et l'espagnol, donc le schéma utilisé par les étudiants est le suivant : FR ← IT, ESP ← IT.

À notre avis, le rapprochement des langues romanes, en tant que moyen d'apprentissage du vocabulaire, est applicable aux différents niveaux et aux différents moments de l'apprentissage, pour les publics cibles suivants :

1) les débutants apprenant le français et l'italien en parallèle ;
2) les apprenants ayant des pré-acquis dans une ou plusieurs langues romanes qui, grâce au rapprochement de deux langues peuvent approfondir leurs connaissances de la langue d'appui et convertir leurs pré-acquis dans le but d'apprendre une autre langue romane.

6. Conclusions

Les résultats de cette recherche permettent de revaloriser le public cible dont la langue première n'appartient pas au groupe roman, et ils permettent d'appliquer de nouvelles approches plurielles visant les langues romanes dans le contexte non-romanophone.

Ces expériences nous ont permis d'attribuer un caractère explicite aux similitudes interlinguistiques et aux aspects lexicaux, en tant qu'outils d'acquisition de transparences lexicales et par les transparences lexicales. Alterner les langues selon les transparences est un moyen d'apprentissage du vocabulaire, applicable à différents niveaux, et s'adressant à un public cible plurilingue hors continuum roman.

À notre avis, vu qu'il s'agit d'un public cible plurilingue, dans l'apprentissage/enseignement des langues, l'accent doit être mis sur les possibilités d'apprendre une nouvelle langue par conversion des connaissances des langues apprises auparavant ou parallèlement à la langue cible.

Vu les tendances de l'enseignement des langues romanes, les facteurs à prendre en considération pour l'insertion curriculaire de l'IC auprès d'un public cible de non-natifs plurilingues sont les suivants :

- insertion d'un cursus visant l'approche contrastive de deux langues, basé sur l'exploitation du concept de l'IC en tant que moyen et/ou but ;
- élaboration du matériel didactique ad hoc pour un public cible de non-natifs plurilingues ;
- formation des enseignants à l'intercompréhension des langues romanes.

Chapitre 2.3

Stratégies lexicales d'intercompréhension pour l'apprentissage de l'anglais en IUT

Christine RODRIGUES
Département de linguistique de l'université Clermont 2
Laboratoire de Recherche sur le Langage.

Christine.RODRIGUES@univ-bpclermont.fr

1. Introduction

Le présent chapitre s'intéresse à l'extensibilité du concept d'intercompréhension (IC) entre l'anglais et le français, via la mise en place de stratégies lexicales. Notre étude est motivée par le contexte particulier des formations universitaires et professionnalisantes en France, en Institut universitaire de technologie (IUT) notamment, qui incluent dans leurs cursus des enseignements portant sur les langues étrangères (L2), dont l'anglais. Ces cours s'adressent ainsi à des non-spécialistes de la langue, devant suivre un programme déjà chargé en termes de volumes horaires. L'IC semble ouvrir des pistes intéressantes pour aider et motiver ce public, en lui proposant des stratégies favorisant l'apprentissage des L2, partant de leurs connaissances en français vers la ou les L2.

Dans une première partie, nous introduisons le cadre théorique de notre recherche, axé sur les liens possibles entre l'anglais et le français et les stratégies lexicales d'IC (repérage de vrais ou faux-amis, mots relais, opaques, partagés). Puis nous présentons le dispositif sur lequel s'appuie notre étude. Cette formation, menée à l'université, visait l'utilisation des Tice et l'initiation à l'IC pour des apprenants d'anglais, étudiants en première année de communication et multimédia. Ces derniers devaient produire de manière collaborative un texte explicatif en L2 en lien avec les domaines abordés dans leur formation. Ils devaient finaliser leur travail sous forme de wiki, contenant des hypermots liés à des pages explicitant les stratégies d'IC appliquées. La troisième partie concerne l'analyse des données. Celle-ci est guidée par les questions de recherche suivantes :

- Les apprenants, débutants en IC et non spécialistes de la langue, ont-ils appliqué des stratégies lexicales d'IC ?
- La formation a-t-elle permis de susciter chez les étudiants un intérêt pour l'IC ?

2. Cadre théorique

2.1. Extensibilité du concept : IC entre le français et l'anglais

L'IC est généralement considérée comme une approche entre langues apparentées, et les études qui y sont consacrées concernent principalement les langues romanes. Toutefois, plusieurs auteurs ont montré que des rapprochements sont également possibles entre des langues appartenant à des familles différentes. L'étude de Klein (2008), basée sur la méthode des sept

tamis d'Eurocom, démontre par exemple que l'anglais est adapté pour l'IC en langues romanes. Pour Castagne (2008), l'anglais et le français, langues proches, mais n'appartenant toutefois pas à la même sous-famille, présentent des caractéristiques qui en font des « alliées » en IC. Le contexte d'IC peut ainsi s'étendre à plusieurs langues, comme le suggère Doyé :

> Le fait de se concentrer sur les processus d'IC au sein des trois grandes familles de langues ne signifie pas que les frontières entre ces familles sont insurmontables. De même, cela ne signifie pas que les langues appartenant à d'autres familles doivent être exclues (Doyé, 2005 :13).

Cette extensibilité potentielle du concept d'IC ouvre des perspectives intéressantes en didactique des L2. Il s'agit alors de s'interroger sur le traitement stratégique de la similarité entre ces langues non apparentées pour en favoriser leur apprentissage.

2.2. Traitement stratégique de la similarité entre le français et l'anglais

L'une des entrées possibles pour une intercompréhension entre le français et l'anglais concerne le repérage de certaines caractéristiques du vocabulaire. Nous supposons en effet qu'un ancrage lexical de ces stratégies peut être un point de départ vers une découverte de l'IC, sans toutefois prétendre constituer une méthode intercompréhensive globale (l'activité inférentielle en IC se produisant également à d'autres niveaux ; Castagne, 2004).

Les rapprochements entre les unités lexicales (désormais UL) peuvent se réaliser par le traitement de similarités ou non similarités, bien que cela soit subjectif (Castagne, 2007 ; Caure, 2009). Castagne et Chartier (2007) proposent de « mettre en relation les séquences transparentes entre langues » en tant que stratégie de compréhension de l'écrit, pour une L2 « proche de sa langue maternelle ou d'une langue étrangère connue ». Pour Castagne (2007)[45], il est ainsi possible de repérer :

- les UL directement transparentes, dont la forme et la signification sont presque identiques (« *universidade*/université »)
- les UL semi-transparentes, dont le sens se déduit grâce à une UL relais (« *umbrella*/ombrelle/parapluie »)
- les UL opaques, qui soit ne suggèrent aucune UL (« *mela*/pomme »), soit font penser à une UL en langue maternelle (LM) n'ayant pas la même signification - ou faux-amis (« *alcune »*, signifiant en français « quelques », mais pouvant être interprété comme un synonyme d '« aucune »).

Enfin, Doyé (2005), Reissner (2008), ou encore Meißner (2010) préconisent de faire prendre conscience aux apprenants qu'ils possèdent déjà du vocabulaire grâce au lexique international, premier tamis dans la méthode Eurocom (Stegmann, 2005) : « par le lexique international, les apprenants sont sensibilisés pour les traits et éléments communs des langues » (Reissner, 2008). Dans un contexte non-romanophone, on permettra ainsi aux apprenants d'« activer le lexique 'international' » dans leur LM (Meißner, 2010 : 31). Pour notre part, nous proposons d'utiliser l'expression « vocabulaire partagé » (qui nous semble moins accentuer les différences ou mettre en avant certaines cultures) afin de désigner ces UL.

[45] Les exemples de rapprochements ci-après sont extraits de cet article.

À partir de ces travaux, nous identifions plusieurs stratégies lexicales d'IC : repérage de vrais-amis (UL transparentes,), d'UL relais (permettant d'accéder au sens d'UL semi-transparentes), d'UL opaques, de faux amis et d'UL partagées.

3. Étude menée

Pour vérifier l'hypothèse de l'extensibilité du concept d'IC par le biais de stratégies lexicales, nous avons réalisé une étude de terrain en contexte universitaire.

3.1. Terrain d'étude

La formation à l'IC a eu lieu de fin mars à mai 2012 au département MMI (Métiers du Multimédia et de l'Internet, anciennement Services et Réseaux de Communication) à Vichy (IUT d'Allier, université Blaise Pascal). Elle a été menée dans le cadre du projet Vocales (Vocabulaire en langue étrangère en services et réseaux de communication), qui s'intéresse à l'apprentissage du vocabulaire en L2 via les Tice.

Ce terrain nous a semblé favorable à une étude portant sur l'IC en raison de trois caractéristiques de l'apprentissage des L2 dans le Diplôme Universitaire de Technologie (DUT) MMI. Le premier point concerne l'importance des L2 dans la formation. Les étudiants suivent des cours d'anglais comme langue vivante 1 (LV1), dont le volume préconisé par le programme pédagogique national (PPN, MESR - Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2013) représente 120 heures sur les deux ans de la formation, et 60 heures de cours dans une autre langue (allemand, espagnol ou français langue étrangère à Vichy). Le volume total d'heures consacrées aux L2 équivaut à 10 % du volume total d'heures du DUT MMI (tableau 1), ce qui n'est pas négligeable dans un cursus très volumineux en nombre de matières abordées et d'heures de formation. Le PPN encourage en effet la pratique intensive de deux L2, car « considérées comme des conditions majeures d'employabilité » (MESR, 2013 : 9).

	Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4	Total
LV1 (anglais)	30h	30h	30h	30h	120h
LV2	20h	20h	20h	0h	60h
Total LV1+LV2	50	50	50	30	180h
Total d'heures de la formation [Diplôme]	500h	510h	520h	270h	1800h

Tableau 1 – Enseignement des L2 en volumes horaires en DUT MMI.

Le deuxième point concerne le volume considérable de vocabulaire qu'entrainent les divers domaines abordés dans la formation. En effet, le DUT comprend des cours magistraux, travaux dirigés et pratiques, en multimédia, audiovisuel, communication pratique et théorique, événementiel, infographie, droit, gestion de projet, mathématiques et informatique.

Enfin, la formation vise des compétences académiques et professionnelles :

> Formation technologique et professionnalisante, la spécialité MMI est également une formation universitaire dont l'objectif est d'apporter un socle solide et conséquent de compétences aux diplômés (MESR, 2013 : 8).

La L2 est dans ce contexte une langue d'action académique et professionnelle (LAAP, Rodrigues, 2012). Il s'agit en effet d'acquérir des compétences dans une langue de spécialité (Challe, 2002) pour être capable de :

- communiquer, à l'oral et à l'écrit, par exemple, rédiger un résumé de son rapport de stage en anglais (objectifs universitaires)
- réaliser son stage de fin d'année en L2 à l'étranger, voire travailler dans les domaines de la communication à l'échelle internationale (objectifs professionnels).

3.2. Participants

Dix-neuf étudiants de la promotion ont accepté de participer à notre étude. Il s'agit d'étudiants en formation continue, en première année du DUT, âgés de 18 à 23 ans en mars 2012, et ne connaissant pas l'IC. Le français est la LM de dix-huit d'entre eux (dix-sept de nationalité française et une gabonaise) ; un étudiant est chinois. Les niveaux en anglais sont assez variables (en raison notamment de l'admission possible de tous les baccalauréats dans ce DUT), allant de C1 (un étudiant), à B2/C1 (un étudiant) B1/B2 (onze étudiants), A2/B1 (cinq d'entre eux), et A1 (un étudiant).

Ces étudiants sont tous motivés pour l'apprentissage de l'anglais en vue de leur vie professionnelle. Une majorité d'entre eux est également sensible à l'intérêt de la connaissance de cette L2 pour lire (15 d'entre eux) et comprendre les médias (14). Certains pensent que l'anglais est important pour l'obtention de leur diplôme, et dix d'entre eux s'y intéressent pour le plaisir (figure 1).

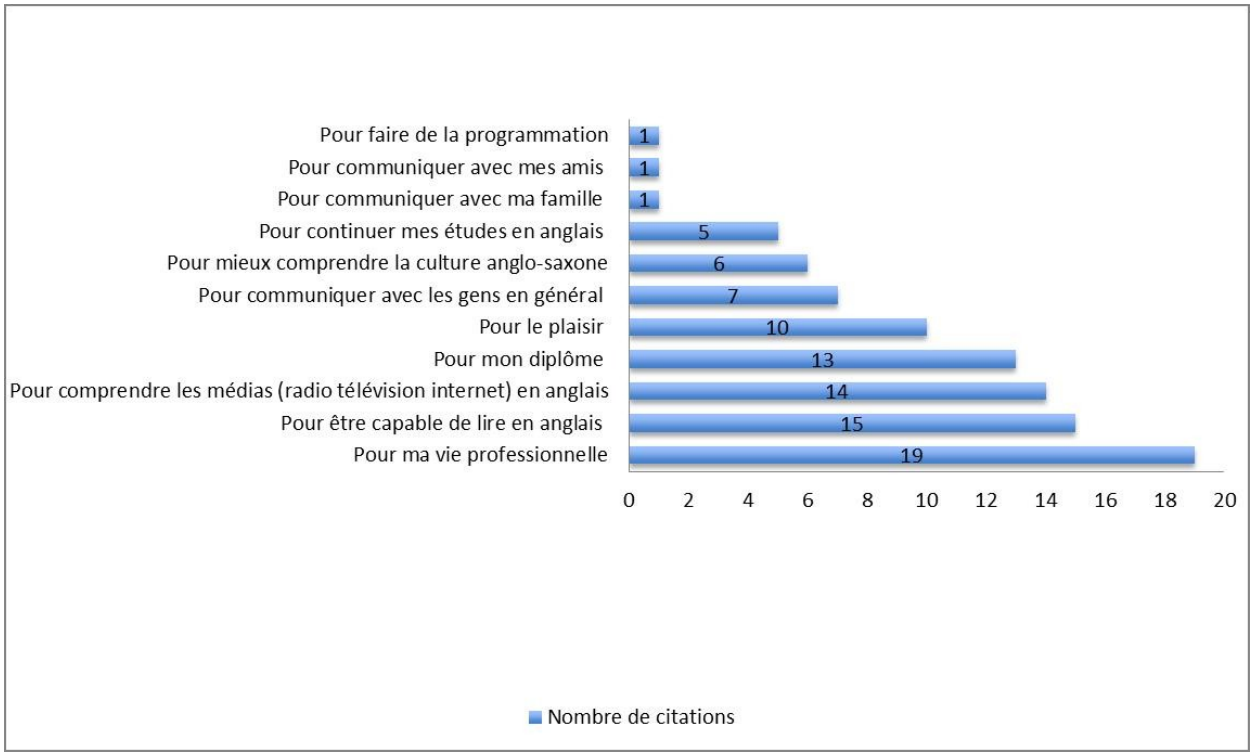


Figure 1 – Motivations des apprenants pour l'apprentissage de l'anglais

Les étudiants ont bénéficié de trois formes d'encadrement. L'enseignante d'anglais du DUT les soutenait pour la rédaction en L2 et l'IC. Pour notre part, nous avons présenté les objectifs et le déroulement du projet, la production écrite finale attendue, et expliqué l'IC aux apprenants. Ce dispositif se complète avec l'intervention asynchrone et à distance de quatre tuteurs natifs, professionnels ou étudiants, futurs professionnels, via *Facebook*, pour aider les apprenants suivant leurs domaines de spécialité (audiovisuel, photographie et webdesign).

Nous avons constitué cinq groupes d'apprenants (G1 à G5), composés de deux à quatre étudiants. Nous souhaitions un mode de travail collaboratif, afin de favoriser les interactions, domaine privilégié dans la recherche en IC (Melo et Araújo e Sá, 2007), et valorisant le rôle de l'apprenant (Alarcão et al, 2009). L'étudiant G6a (G6) a quant à lui travaillé seul car il n'a pas pu assister à toute la formation (tableau 2).

Identification des groupes	G1	G2	G3	G4	G5	G6	Enseignante d'anglais	Tuteurs professionnels
Identification des participants	G1a	G2a	G3a	G4a	G5a	G6a	E	T1
	G1b	G2b	G3b	G4b	G5b			T2
	G1c		G3c	G4c	G5c			T3
	G1d		G3d	G4d	G5d			T4

Tableau 2 – Identification des participants

3.3. Tâche demandée

La macro-tâche finale consistait en une production écrite en anglais, sous forme de wiki, décrivant l'un des domaines professionnels auxquels prépare le DUT. Les apprenants pouvaient recourir à diverses sources d'information (notes de cours, ouvrages ou sites internet). Ils devaient utiliser un *pad*, c'est-à-dire un document d'écriture collaborative au format etherpad (Greenspan et al, 2009), pour préparer le contenu de leur wiki. Ce format leur permettait d'accéder depuis plusieurs ordinateurs à une même page blanche virtuelle, et d'y écrire de manière synchrone. L'enseignante pouvait se connecter aux *pads* pour lire et commenter les productions. Les apprenants pouvaient également contacter les tuteurs dans un groupe *Facebook*[46].

Pour placer cette activité dans une *perspective intercompréhensive* (Degache *et al.*, 2012), nous avons demandé aux apprenants d'appliquer des stratégies lexicales d'IC à leurs productions. Les apprenants devaient ainsi expliciter par écrit (en anglais, en français ou dans une autre langue) leurs déductions pour comprendre le sens des UL à partir du français et/ou d'autres langues.

L'utilisation d'un wiki, « système informatique permettant à plusieurs personnes d'écrire ensemble un seul et même texte publié en ligne grâce à un éditeur d'utilisation assez simple » (Ollivier, 2007) nous a semblé pertinente dans cette formation. Le wiki permet en effet de sélectionner des UL dans le texte et de les convertir facilement en hypermots. L'explicitation des stratégies lexicales d'IC était ainsi rédigée sur des pages liées au texte de la page principale du wiki. De plus, les UL choisies suivant ces stratégies étaient présentées au sein du contenu

[46] Sauf l'étudiant G6a qui correspondait par email avec la tutrice.

textuel. Ceci favorise la « pression du contexte » (Stegmann, 2005), c'est-à-dire les stratégies de déduction de la signification grâce au contexte, qui ont un rôle important en IC (Castagne, 2002 ; Berthele et Lambelet, 2009) et qui s'additionnent ainsi aux stratégies lexicales d'IC.

Nous soulignons que l'intégration des Tice dans une approche intercompréhensive est valorisée par diverses études (Degache et Tea, 2003 ; Ferrão Tavares, 2007). Par ailleurs, le choix de supports informatiques (*pad* et wiki) pour cette activité respecte la recommandation du PPN MMI suivant laquelle :

> deux langues sont obligatoires : l'anglais et une autre langue définie par chaque département en fonction du contexte local. Les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) sont mobilisées pour favoriser leur apprentissage (MESR, 2013 : 9).

Enfin, une approche par tâche (CECR, Conseil de l'Europe, 2001) nous a semblé adaptée à ce public, qui se prépare notamment à la réalisation de tâches professionnelles (Mourlhon-Dallies, 2008).

3.4. Organisation du dispositif

Le dispositif a débuté fin mars 2012, date à laquelle nous avons distribué les formulaires de consentement et soumis les pré-questionnaires, pour s'achever en mai 2012, avec l'envoi des post-questionnaires et la finalisation des wikis. Nous avons déterminé le calendrier et le contenu des activités (tableau 3) suivant les séances en présentiel (J1 à J5), en nous basant sur les phases de l'activité d'écriture décrites par Hayes et Flower (1980).

Séance	Date de la séance (2012)	Environnement	Contenu de la séance	Production attendue	Correspondance avec les phases de l'activité d'écriture
J1	03/04	Salle de cours	Brainstorming sur le thème donné. Ecriture (papier)	Brouillon papier	Planification
J2	04/04	Salle informatique	Mise en forme du contenu dans un *pad*. Réflexion sur le vocabulaire de spécialité et le vocabulaire général Questions aux professionnels sur *Facebook* en fin de séance Découverte du fonctionnement du wiki	Document écrit collaboratif informatisé (etherpad)	Mise en texte
J3 et J4	23, 24 et 25/04		Mise en forme du wiki Sélection et explications des UL choisies Corrections linguistiques et de contenu Demandes de vérifications auprès des tuteurs	Contenu du wiki Sélection d'UL	Révision
J5	04/05		Finalisation du wiki	Version finale du wiki	Publication

Tableau 3 – Calendrier et descriptif du dispositif

Lors de la première séance, chaque groupe présent a tiré au sort un sujet (audiovisuel, photographie, ou webdesign), choisi un sous-thème (tableau 4) et réalisé une activité de remue-méninge pour déterminer un champ lexical et des idées de développement de la production écrite. Pour cela, les apprenants pouvaient s'appuyer sur des sites internet consultés à partir d'ordinateurs portables ou de *Smartphones,* et sur des dictionnaires d'anglais.

Groupe	Thème	Nombre de mots contenus dans le wiki
G1	Photo : techniques de prise de vue	2175
G2	Audiovisuel : Post-production	1060
G3	Audiovisuel : Effets spéciaux	983
G4	Audiovisuel : Prise de vue	652
G5	Audiovisuel : Post-production	1538
G6	Webdesign	(non connu)

Tableau 4 – Thèmes et sous-thèmes des wikis par groupes

Les séances suivantes se sont tenues en salle informatique. Elles étaient consacrées aux phases de mise en texte, de révision et de publication des productions écrites (tout d'abord dans les *pads*, puis dans les wikis).

Les étudiants ont sélectionné les UL à convertir en hypermots au cours des séances 3 à 5. Ils pouvaient s'appuyer sur une fiche expliquant les stratégies lexicales d'IC, que nous avons élaborée avec l'enseignante, et sur les consignes données lors des séances. Nous avons notamment encouragé les apprenants à ne pas se limiter aux liens entre le français et l'anglais, mais à effectuer des rapprochements entre la L2 et une autre L2 connue pour découvrir un vocabulaire commun (Doyé, 2005), et à ajouter d'autres langues peu ou pas connues. Les productions finales (figure 2) ont été déposées une semaine après la séance 5.



Figure 2 – Extrait d'un wiki

3.5. Méthodologie de collecte d'analyse des données

Lors de la formation, nous avons recueilli diverses données : enregistrement vidéo des séances en présentiel (à l'aide de caméras et de microphones), contenu des échanges sur *Facebook* et par email, productions écrites collaboratives des apprenants (*pads* et wikis[47]).

Nous disposons également des réponses aux questionnaires pré-formation et post-formation (mesurées par échelle de Likert, de « tout à fait d'accord » à « pas du tout d'accord », et de « très souvent » à « jamais ».). Le questionnaire pré-formation a été envoyé sous forme électronique le 29 mars 2012. Il comporte seize questions fermées (chacune laissant la possibilité de s'exprimer plus longuement grâce à un champ « autre »), et une question ouverte. Il servait à recueillir l'opinion des étudiants sur leurs activités préférées ou supposées les plus efficaces pour apprendre dans et en dehors de la salle de cours, les stratégies d'IC, le vocabulaire de spécialité et l'utilisation du multimédia. Le questionnaire post-formation est constitué de huit questions fermées et d'une question ouverte, portant sur l'opinion des apprenants au sujet de la formation et sur leurs stratégies d'intercompréhension lors de la réalisation de la tâche.

Nous suivons une approche d'analyse qualitative (Huberman et Miles, 1991). Nous avons procédé à une observation par balayage (Degache, López Alonso et Séré, 2007 ; Dejean-Thircuir, 2008 ; Arismendi, 2011) afin de dégager des éléments exemplifiés représentatifs dans le corpus, en ayant anonymisé au préalable les données.

4. Analyse

4.1. Stratégies lexicales d'IC

L'analyse des productions écrites finales montre tout d'abord que sur l'ensemble des wikis observés, 65 UL ont été sélectionnées suivant des stratégies lexicales d'IC anglais/français, et converties en hypermots. Ces UL ont été classées suivant les catégories proposées sur la fiche explicative des stratégies d'IC (figure 3). L'extrait suivant contient un exemple d'explication de stratégies lexicales d'IC liées à la transparence par les étudiants du groupe G2 :

> En français, « shot listing » correspond au « découpage technique ». En le traduisant mot à mot, cela n'aboutit à rien. En considérant que la personne connaît le mot « shot », cela devient facile, le mot « listing » étant quasi transparent et faisant référence au mot « liste ». L'objectif premier du découpage technique est de recenser les différents plans à tourner. Il s'agit donc, entre autre, d'une « liste » de plans » (extrait de wiki, G2)[48].

[47] Wikis des groupes G1 à G5.

[48] Les extraits d'interactions et de productions sont repris dans ce chapitre sans corrections de notre part ; nous avons traduit ce qui n'était pas en français.

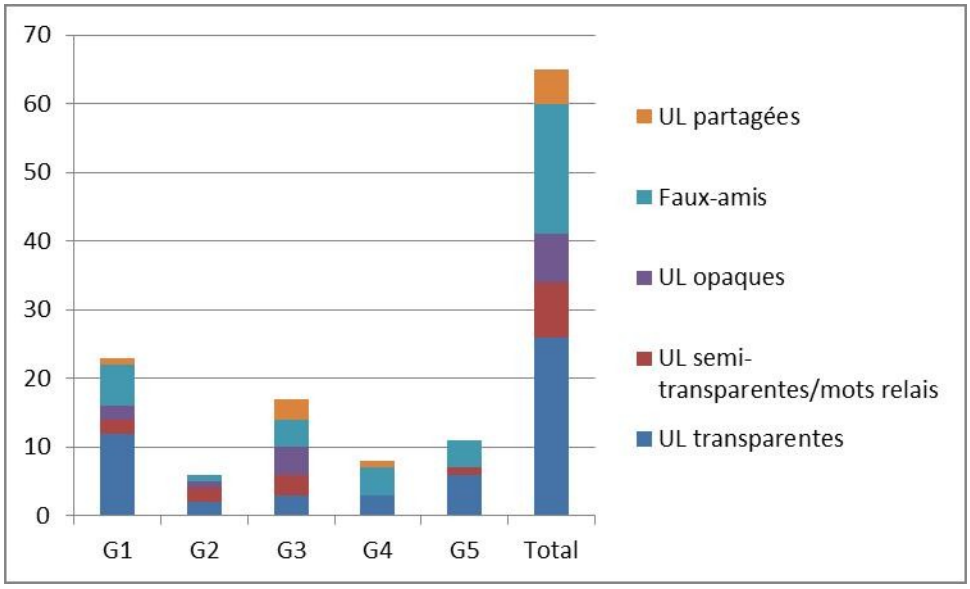


Figure 3 – UL expliquées suivant l'IC entre l'anglais et le français, par groupes (de G1à G5) et au total

Nous relevons également que chaque groupe a choisi entre trois et cinq catégories de liens entre les UL, variant ainsi les repérages lexicaux. De plus, nous constatons que les apprenants font référence aux liens avec sept autres langues, en particulier, l'espagnol et l'allemand, LV2 de 18 participants (figure 4).

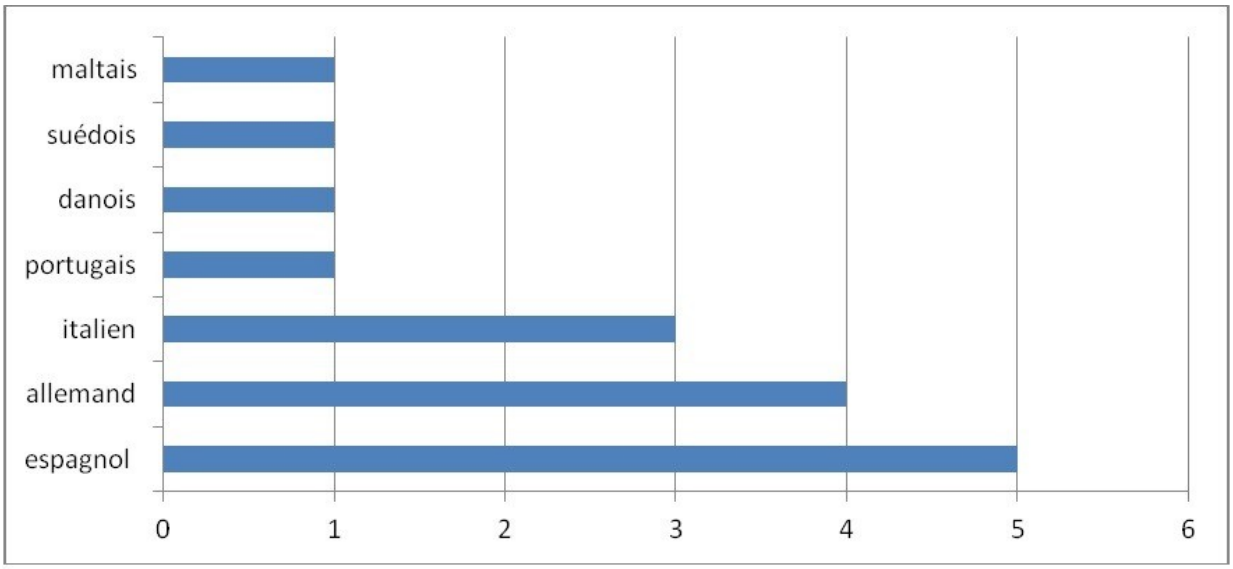


Figure 4 – Langues évoquées dans les recherches de liens d'IC

Les extraits suivants montrent la réflexion des apprenants autour du vocabulaire suivant l'IC dans les wikis :

> Camera se dit « appareil photo » en français, et non « une caméra ». Cela peut aussi signifier « chambre » en italien (extrait de wiki, G1, n.t.)[49].
> "Production"' à la même signification et s'écrit exactement de la même manière en français et quasiment pareil pour l'espagnol : "producción", l'italien : "produzione", l'allemand et le danois: "produktion" » (extrait de wiki, G3).

[49] *Camera is « un appareil photo » in french and not « Une camera ». It can also mean « chambre » in italian ».*

L'enregistrement des séances de travail en présentiel (J4) nous permet d'observer la manière dont les stratégies lexicales d'IC ont pu être appliquées. La séquence choisie montre deux étudiants (G3) lisant le contenu de leur wiki. Ils pointent sur l'écran les UL à convertir en hypermots, tout en consultant la fiche des stratégies pour vérifier l'explication concernant les UL partagées. Ils utilisent par ailleurs *Google traduction* sur internet. Nous constatons que leur attention est plutôt portée sur les catégories à compléter que sur les stratégies elles-mêmes :

(G3a) On a trouvé des mots euh partagés
(G3b) T'as rajouté quoi là ?
(G3a) J'ai rajouté un mot en allemand en espagnol en italien
(G3b) Mais c'est chaud hein les mots partagés
(G3a) En fait ça c'est un mot transparent
(G3a) Mais nous on a mis que c'était pareil en allemand en français en italien en allemand en français en anglais
(G3b) On rajoute un mot transparent ou deux ça suffit ? (extrait de la session G3-J4).

4.2. Effet des interventions tutorales sur l'approche intercompréhensive

L'enseignante d'anglais est intervenue en temps réel dans les *pads* (comme on le voit dans la figure 5). Nous avons constaté que ses interventions correctives ont été prises en compte par les apprenants, dans le *pad* puis dans le wiki, mais n'ont pas été exploitées pour la réflexion sur l'IC.

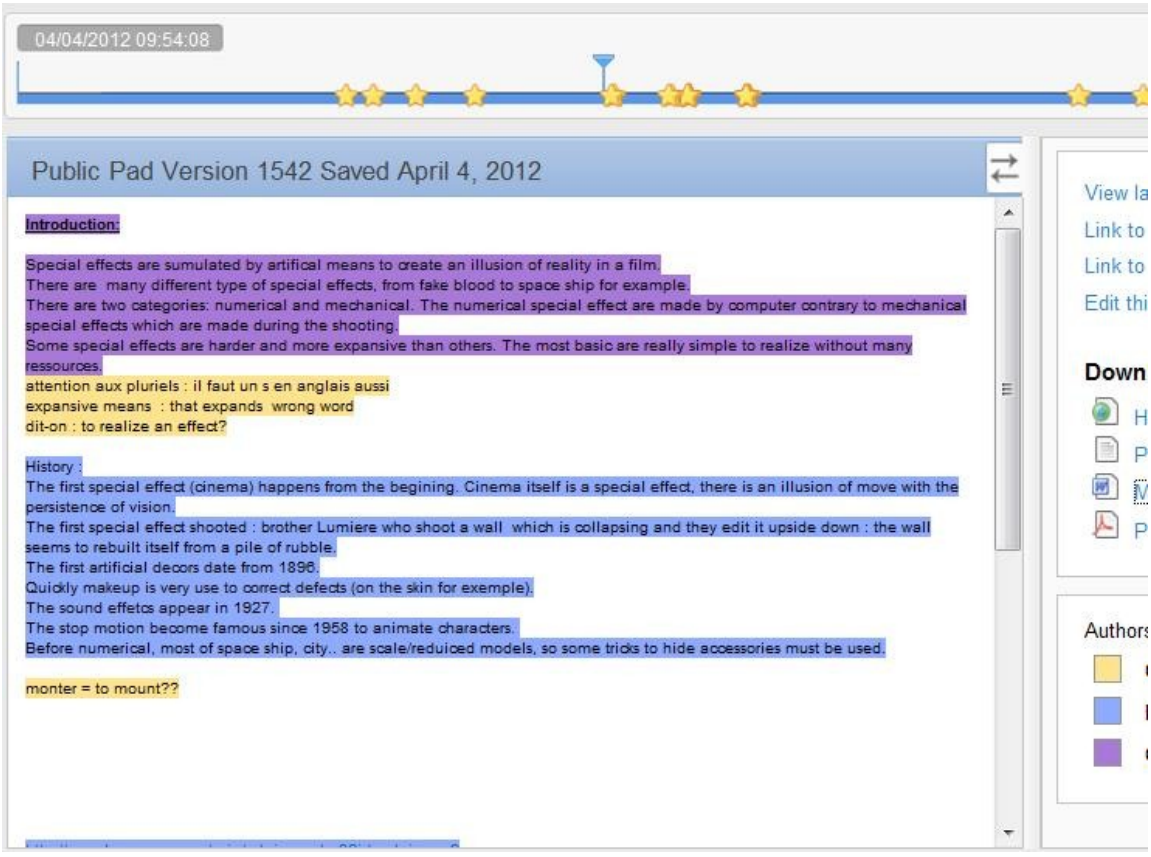


Figure 5 – Extrait d'un *pad* contenant des interventions de l'enseignante

Les interventions tutorales des natifs, qui visaient l'explication du vocabulaire de spécialité, ont pu amener des apprenants à développer leur réflexion suivant l'IC. Par exemple, le wiki du groupe G3, contenant l'extrait « Credit est un faux-ami car sa définition en anglais est "générique

(film..)" », a bénéficié de l'échange entre l'apprenant G3b et le tuteur T2 dans le groupe *Facebook* :

> **(G3b) Comment appelez-vous le texte de début/fin dans un film ?**
> *(T2) Si vous voulez dire le texte qui énumère les acteurs et l'équipe du film, j'utiliserais le terme « credits, » si vous voulez dire le texte qui aide à décrire la scène, j'utiliserais le mot « inter-title » (n.t.)*[50]

Cette utilisation est toutefois rare, notamment en raison du peu d'interactions produites sur *Facebook*.

4.3. Opinion des apprenants

Les réponses des apprenants au post-questionnaire nous permettent de connaitre leur opinion sur la formation et sur les stratégies d'IC. La formation (appréhendée de manière générale) a satisfait 47% des étudiants (5% tout à fait d'accord et 42% d'accord, figure 6).

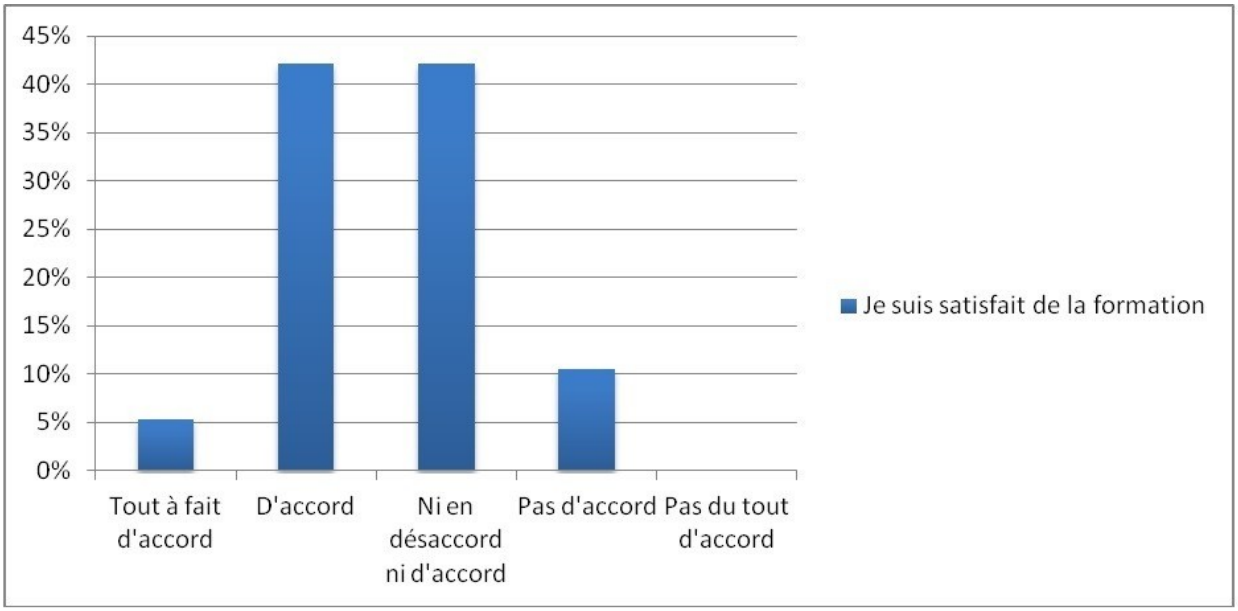


Figure 6 – Opinion des apprenants sur la formation.

Concernant les stratégies d'IC, 48% des participants s'accordent sur l'intérêt de la recherche de liens entre les langues pour les comprendre (figure 7). Un tiers (37%) pensent qu'ils réutiliseront des stratégies lexicales d'IC pour comprendre une personne ou un texte dans une langue peu ou pas connue.

[50] - (G3b) How do you call beginning/end text in a movie?
- (T2) If you mean the text listing the actors and film-crew, I would use the term "credits," if you mean text that in some way helps to describe the scene, I would use the term "inter-title".

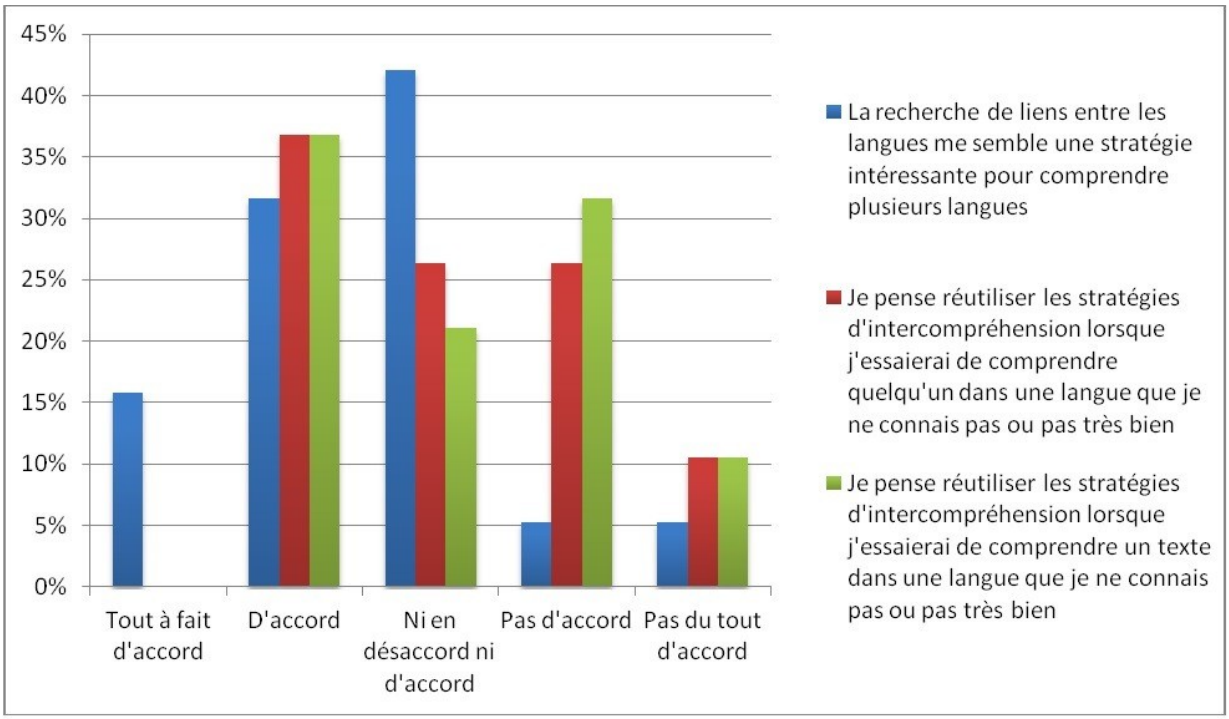


Figure 7 – Opinion des apprenants sur les stratégies lexicales d'IC.

Enfin, 42 % des apprenants préfèrent la recherche de la signification des UL par des stratégies lexicales d'IC à la consultation du dictionnaire ; 47% choisiraient tout de même le dictionnaire. En revanche, 58% d'entre eux privilégient l'usage d'internet dans ce but ; seuls 10% ne sont pas d'accord ou pas du tout d'accord (figure 8).

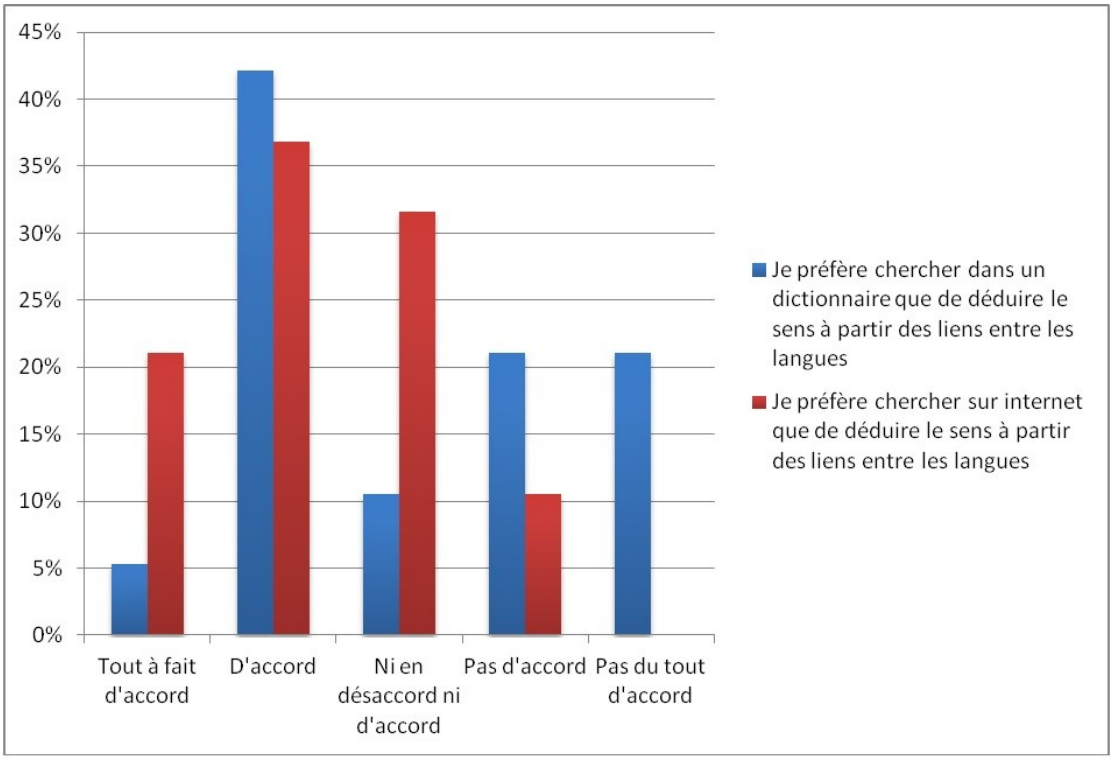


Figure 8 – Préférences des apprenants en stratégies lexicales

5. Discussion

Les résultats de notre analyse montrent que les apprenants ont appliqué et explicité des stratégies lexicales d'IC entre le français et l'anglais. En effet, ils ont identifié dans leurs productions écrites des relations entre ces langues, pourtant non apparentées, en suivant les stratégies suggérées. Toutefois, certains semblent vouloir uniquement faire correspondre des UL aux catégories proposées. Une solution, pour les amener à entrer dans une réelle démarche d'IC, consisterait à leur faire étudier des productions en L2, déduire des stratégies et constituer ainsi de manière collaborative leurs propres fiches sur l'IC.

Par ailleurs, les apprenants ne se sont pas limités aux rapprochements entre l'anglais et le français, faisant notamment référence à leurs LV2 (espagnol et allemand). Ces résultats sont encourageants du point de vue de LAAP, dans cette formation qui donne une place importante aux langues.

Plus généralement, la formation a permis de susciter un intérêt pour l'IC chez les apprenants : de nombreux étudiants sont satisfaits de la formation, et la moitié d'entre eux pense que les stratégies lexicales d'IC sont intéressantes pour comprendre les langues. Certains envisagent même de s'en servir de nouveau, et un peu moins de la moitié des participants préfèrent cette approche à la recherche de la signification des UL dans le dictionnaire. Ces résultats montrent un intérêt de la part de certains étudiants, pourtant non spécialistes en langues et sans connaissances de l'IC. Cependant, une partie d'entre eux reste indécise quant à l'IC, peut-être en raison d'un manque de motivation pour une approche uniquement axée sur le lexique dans la formation proposée.

L'impact de l'IC est ainsi positif pour la didactique des langues en IUT, mais exige la mise en place d'activités variées. Celles-ci doivent favoriser une certaine autonomie de l'apprenant dans sa pratique intercompréhensive, ne se limitant pas à appliquer ce qui lui est suggéré.

6. Conclusion

À l'issue de notre étude, nous suggérons plusieurs pistes pour l'IC anglais/français en contexte universitaire :

- des séances en présentiel plus nombreuses, lorsque cela est possible, consacrées à l'IC, permettant également une réflexion sur les liens entre l'IC et la LAAP
- l'étude de productions textuelles en L2, favorisant une activité de repérage lexical et de réflexion en IC
- la constitution de fiches sur l'IC par les apprenants à partir de leur réflexion sur leur propres stratégies, ne se limitant pas au vocabulaire, mais incluant les aspects culturels (Candelier, 2008), ou encore les correspondances phonologiques (Cilento, 2009)
- la mise en place d'activités collaboratives avec d'autres apprenants, via les Tice, en prenant soin de ne pas se restreindre à un repérage lexical en raison des potentiels problèmes de compréhension lors de l'interaction (Hédiard, 2003)
- la formation des enseignants de L2 à l'IC (Andrade et Pinho, 2003 ; Degache, 2008) et à l'utilisation des Tice dans cet objectif.

Remerciements : aux étudiants participants de première année de DUT SRC, promotion 2011/2012 et aux tuteurs étudiants et professionnels, au département MMI Vichy, IUT d'Allier et au Pôle Universitaire Lardy, Campus Albert Londres, à Cécile Dumas, Cyril Sodaigui, Christophe Rey, Elodie Soisson, au Professeur J. Gray Cox, à Grégory Lasne, ainsi qu'à Sophie Blanchard (CréaTICE, université Clermont 2) qui ont permis la mise en place de la formation Vocales anglais 2012.

Chapitre 2.4

Etude de cas : des lectures bilingues de genres textuels variés aux lectures plurilingues de genres académiques

Heloisa ALBUQUERQUE-COSTA & Lívia MIRANDA DE PAULO
Faculté de Philosophie, Lettres et Sciences Humaines de l'Université de São Paulo
Centre de Langues
heloisaalbuqcosta@usp.br, livia.miranda.paulo@usp.br

1. Introduction

L'enseignement de la lecture en langue étrangère au Brésil a accompagné les changements qui ont eu lieu dans l'évolution de la didactique des langues. Depuis les années 60, en Amérique Latine, cet enseignement s'est tourné vers des demandes spécifiques liées aux besoins des enseignants/chercheurs désirant apprendre à lire des textes dans leurs domaines d'études (Candido, 1977; Albuquerque-Costa, Pietraróia, 1997; Jover-Faleiros, 2002). Appellé enseignement intrumental de langues, l'objectif des cours était celui de développer des compétences en lecture au moyen des stratégies (Cornaire, 1993 ; Giasson, 1990 ; Pietraroia, 1997) afin de comprendre des textes en langues étrangères de différents genres – plus particulièrement, des genres circulant dans des milieux universitaires –, pour faciliter leur réussite aux examens d'accès aux programmes de master et doctorat (3ème cycle), ou même pour les rendre capables de faire des citations d'auteurs dans les travaux académiques. L'objectif principal de ce type d'enseignement consistait, donc, à considérer la langue étrangère, dans notre cas, le français, comme "instrument" visant à faciliter la compréhension globale de textes dans les domaines d'études des apprenants.

Jusqu'à aujourd'hui, dans les centres de langues des universités, ces cours de lecture occupent une place importante qui vient de cette tradition et du constat qu'en termes de besoins, la demande des apprenants reste encore axée sur la compréhension écrite de publications *en langue étrangère* (en anglais, en espagnol, en français, en italien). Ceci justifierait le maintien des cours de langues instrumentales tels qu'ils ont été conçus, plutôt dans une perspective multilingue, où l'apprentissage se fait langue par langue.

Cette structure d'enseignement correspond en général à l'organisation des langues étrangères dans les départements de Lettres Modernes au Brésil où chaque langue – français, espagnol, anglais, italien, allemand et d'autres – regroupe autour de soi des actions d'enseignement et de recherche de manière isolée avec peu d'actions interlangues, peu de projets de collaboration et coopération dans une perspective plurilingue, comme c'est le cas en intercompréhension en langues romanes (dorénavant IC).

Les changements sociaux, économiques, politiques, culturels des dernières années et aussi les habitudes créées par l'avènement de l'Internet ont déterminé dans le quotidien des individus de nouveaux besoins pour communiquer dans différents contextes.

Dans les universités brésiliennes, dû aux accords de mobilité internationale[51] établis avec les établissements d'enseignement supérieur, de nouvelles demandes d'enseignement et de pratiques de langues ont eu comme effet principal la création de cours qui se proposent d'enseigner à lire, à comprendre et à communiquer en plusieurs langues dans des situations de communication en milieu universitaire où les compétences en compréhension et production orales et écrites sont développées en fonction des besoins des apprenants[52].

En ce qui concerne l'enseignement des langues à l'Université de São Paulo (dorénavant USP), l'une des initiatives concrètes vers la formation en langues étrangères dans une perspective plurilingue a été le travail en IC, mis en place depuis 2011 dans les *Cours de Pratiques de Lecture en Français et les Modules de formation de professeurs en IC du Centre de Langues de l'USP* (dorénavant CL-USP, *cf.* Albuquerque-Costa et Miranda-Paulo, 2012). Ces derniers ont plus particulièrement été proposés à des étudiants de la Licence Lettres dont le but était de se former à l'IC pour devenir enseignant et intégrer cette approche dans des cours divers en langue étrangère. C'est à partir de ces expériences qu'on a pu montrer qu'il est possible de travailler à partir des approches plurilingues plutôt que multilingues, comme traditionnellement sont offerts les cours de langues étrangères à l'USP.

C'est le premier cas, les activités en IC insérées dans le *Cours de Pratiques de Lecture en Français* que nous présenterons et discuterons dans cet article, en nous centrant tout d'abord sur les démarches méthodologiques que nous avons suivies pour travailler le développement de compétences dans une perspective plurilingue. Tout en considérant que ces cours étaient censés viser une seule langue cible –du portugais vers le français–, nous avons réalisé des activités basées sur les présupposés de l'intercompréhension comme moyen de sensibilisation au travail avec les langues romanes visant à changer les représentations sur l'apprentissage de la lecture en plusieurs langues chez les apprenants.

Les études sur la lecture (Jover-Faleiros, 2006 ; Albuquerque-Costa, 2000 ; Pietraróia, 1997; Kleiman, 1996 ; Jouve, 1993 ; Giasson, 1990) nous ont donné les références pour travailler le développement de compétences en lecture dans une perspective complexe et plurielle dans la mesure où le travail avait comme objectif central l'utilisation de stratégies pour la construction du sens. Ceci veut dire que l'apprenant devait prendre en compte ses expériences de lecture en langue maternelle (le portugais) et dans d'autres langues étrangères, ses connaissances du monde et les éléments linguistiques présents dans les textes pour réaliser ce travail.

L'IC est introduite dans ce travail de développement de stratégies complexes de lecture (Escudé et Janin, 2010 ; Capucho, 2008 ; Degache, 2012) en nous appuyant aussi sur le principe de « *l'interaction entre les facultés linguistique de l'homme et sa capacité d'exploiter les connais-*

[51] Selon les données de l'université, 1600 étudiants étrangers sont arrivés à l'USP en 2014, soit une hausse de 78% depuis 2011, et plus de 1000 bourses ont été accordées à des étudiants brésiliens pour la réalisation de programmes d'échange.

[52] Le programme « Ciência sem Fronteiras » du gouvernement brésilien a envoyé plus de 90000 étudiants à l'étranger dans la période de 2011 à 2014 selon les données du Ministère de l'Education et Culture du Brésil.

sances acquises antérieurement » (Doyé, 2005), de construction et/ou de déconstruction de langues et, par ce biais, de restructurer son lexique mental (pluri-langues).

Selon Meissner (2010), l'approche en IC a fait découvrir chez l'apprenant la grammaire et le lexique de la langue cible ainsi qu'une sorte d' « inter-grammaire pluri-langues» qui enregistre à la fois les bases de transferts positifs et les écarts de schémas correspondants entre les langues activées.

Les hypothèses à confirmer dans le travail en IC dans un cours de lecture en français étaient appuyées sur le fait que l'apprenant pourrait « s'appuyer sur une aptitude qu'il possède dans une langue pour construire des aptitudes dans d'autres langues, pour que le résultat ne soit pas une juxtaposition artificielle de compétences, mais une articulation des compétences intégrées au sein d'une même compétence globale » (Candelier, *apud* Pishva et Thamin, 2012).

Ainsi, au moment du travail avec les textes en langue étrangère, l'apprenant devrait être stimulé à reconnaître et à mettre en jeu tous ces aspects. En ce qui concerne spécifiquement la question linguistique, dans un contexte de travail avec des langues d'une même famille, comme le portugais et le français, l'approche par l'intercompréhension propose une série de procédures et stratégies qui rendent plus efficace le travail de développement de la compréhension écrite, pas seulement vers une langue-cible, mais en considérant toute la famille de la langue maternelle de l'étudiant. Ainsi :

> « Pour comprendre un texte dans une langue cible, les locuteurs du même groupe linguistique disposent déjà de nombreux éléments pour l'apprentissage au niveau lexical, phonologique, morphologique et syntaxique auxquels s'ajoutent les indices discursifs, textuels ou culturels liés à une communauté linguistico-culturelle déterminée. » (Bonvino et al., 2011)

Dans cet article notre but est de répondre aux questions suivantes :

- Comment le développement de la compétence de compréhension écrite *en langue française* pourrait favoriser la compréhension écrite en *langues voisines*?
- Comment introduire l'approche par l'intercompréhension de quelques genres académiques visant la formation de l'apprenant/lecteur plurilingue dans le cadre d'une formation en lecture de départ bilingue (français/portugais)?
- Comment l'étude de genres textuels pourrait favoriser le développement de compétences de lecture en contexte universitaire ?

Pour mieux comprendre les enjeux auxquels nous sous sommes confrontées, nous présenterons dans la section suivante le contexte de cette recherche.

2. Contexte de recherche

2.1. Le Centre de Langues de l'USP (CL-USP) et le Cours *Práticas de Leitura em Francês*

Le CL-USP a comme objectif général de contribuer à la formation académique des étudiants de l'Université et des adultes au moyen de cours de lecture en allemand, arabe, espagnol, français, italien, japonais, latin et portugais et aussi dans d'autres cours réguliers comme portugais pour étrangers, grec, latin, japonais.

Les enseignants sont des étudiants de licence ès-Lettres, de master ou de doctorat. En français langue étrangère (dorénavant FLE), les enseignants trouvent au CL-USP un espace de formation continue, d'échanges d'expérience, d'initiation à l'enseignement et à la recherche à partir de la réflexion sur les étapes de l'apprentissage, d'élaboration de matériel didactique et de participation aux groupes de recherche en didactique du FLE.

Chaque semestre, six groupes de 60 heures du Cours *Práticas de Leitura em Francês* de niveau 1 (PLF-USP 1) sont ouverts et ont comme objectif de développer les stratégies et les compétences nécessaires pour comprendre des textes de genres variés en français (faits divers, articles de journaux et internet, publicités parmi d'autres). La suite de la formation se fait dans les cours de PLF-USP 2 (4 groupes par semestre), formation de 30 heures par semestre où le travail est fait seulement avec des genres textuels académiques.

Les séquences didactiques des cours PLF-USP 1 sont conçues pour viser la compréhension de textes afin d'identifier et traiter les informations concernant les genres textuels, la reconnaissance des éléments transparents (entre le portugais et le français), les références iconographiques présentes dans les textes, et aussi pour activer les connaissances sur le monde dont disposent les apprenants. Pour introduire l'IC au PFL-USP 1, les compétences de lecture en langue maternelle ont été le premier point d'ancrage dans la mesure où l'apprenant a été invité à mobiliser ses compétences en portugais pour la construction du sens des textes en langues romanes.

Dans l'étude de cas de 2013 nous avons fait deux changements dans le programme initial du cours PFL-USP 1 "approche en lecture bilingue" : le premier, qu'on appelle sensibilisation en IC (module 1) et le dernier nommé IC-genres académiques (module 2). L'introduction anticipée de la lecture de genres académiques au cours de PFL-USP 1 a été le point central de notre analyse. Notre hypothèse est que l'IC contribuerait effectivement à la formation du lecteur plurilingue en milieu universitaire et que l'apprenant qui suivrait le cours PFL-USP 2 par la suite serait mieux formé pour travailler avec des genres académiques en langues romanes. Par conséquent, cette étude a eu lieu dans un contexte mixte dans la mesure où le travail en IC est de 24 heures sur un total de 60 heures du cours PFL-USP 1.

2.2. De l'approche bilingue à l'approche plurilingue par l'Intercompréhension

L'introduction de l'IC en contexte bilingue s'est présentée comme un défi vis-à-vis du programme de cours annoncé au public, à savoir, "enseignement de la lecture de genres textuels divers ***en français***".

Selon Degache (2012), en contexte bilingue ou plurilingue les stratégies de lecture passent par :

- le transfert des connaissances et procédures déjà utilisées en langue maternelle ;
- l'association de termes en français ;
- l'analogie entre des termes en français et en portugais ;
- l'inférence, comme instrument utile pour surmonter les difficultés lexicales, sans nécessairement recourir au dictionnaire ou au professeur ;

- la déduction/induction à partir des éléments qui favorisent l'activité métalinguistique et la réflexion sur la langue.

L'apprenant est censé activer ses compétences de lecture en portugais langue maternelle dans la mesure où il est capable de reconnaître des mots transparents, de sélectionner des informations, d'identifier le sujet d'un texte, de construire un champ lexical mobilisant ses connaissances et procédures.

> « La lecture du texte se fait, donc, à partir de ce qui est « reconnaissable », c'est-à-dire, l'identification de mots ou d'unités sémantiques qui, dans un contexte déterminé, sont transparentes d'une langue à l'autre. Chez le lecteur, l'utilisation d'une telle procédure est une possibilité de construction d'hypothèses sur le sens général du texte, un processus de découverte de signification. » (Albuquerque-Costa, 2000 : 67)[53]

Ce faisant, l'apprenant est appelé à identifier des mots ou expressions transparents entre le portugais et le français en s'appuyant sur le portugais comme « porte d'entrée » pour comprendre la langue cible (français) ou les langues romanes introduites dans les cours. En lecture, il s'agit donc d'activer des procédures de compréhension de texte et de reconnaître les ressemblances entre les deux langues.

> « Lorsque des lecteurs, adultes comprennent un texte dans une langue nouvelle en peu de temps, ils sont surpris par leur bon résultat qui semblait *a priori* impossible à atteindre puisqu'ils n'avaient pas appris à lire ladite langue. Sous l'aspect « magique », c'est une série de mécanismes cognitifs généraux de la lecture qui se mettent en place, qui sont déjà activés sur la langue 1, et qu'il faut apprendre à transférer en langue étrangère. » (Caddéo et Jamet, 2013 : 66)

En effet, en IC, les « ressemblances » entre les langues apparaissent comme l'idée fondatrice de cette approche, comme l'affirme Blanche-Benveniste : « si les langues romanes se ressemblent à des degrés divers, les personnes qui en parlent une comme langue maternelle devraient être en mesure de comprendre plus ou moins les autres langues de la même famille, en comptant sur ces mêmes ressemblances. » (*apud* Bonvino et ali, 2011).

Comme le dit Capucho,

> « Une méthodologie de l'intercompréhension ne viserait ainsi qu'à faire apprendre aux gens ce qu'ils sont déjà capables de faire lors de la rencontre entre deux langues, rejoignant simplement une linguistique populaire basée sur le sens commun et le vécu des personnes. En situation d'interaction exolingue, les individus sont appelés à co-construire du sens avec leurs interlocuteurs, tout en visant les usages pragmatiques du discours, soit tout simplement pour s'orienter et survivre dans le contexte où ils se trouvent, soit pour communiquer avec les autres. » (Capucho, 2008 : 242)

Ce travail permet à l'apprenant de "*circuler entre les langues"* (Caddéo et Jamet, 2013 : 25) et de l'amener à développer ses capacités de compréhension à différents degrés (Degache & Masperi, 1995).

[53] Texto original. "A leitura do texto se faz, então, a partir do que é "reconhecível", ou seja, a identificação de palavras ou unidades semânticas que, em um determinado contexto, são transparentes de uma língua à outra. Para o leitor, a utilização de tal procedimento é uma possibilidade de construção de hipóteses sobre o sentido geral do texto, um processo de descoberta de significados".

Un autre aspect retenu a été celui de la formation d'un répertoire langagier chez l'apprenant, comme souligne le Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage des langues, cité par Caddéo et Jamet (2013 : 21-22)[54] :

> « Un répertoire de langues et de variétés linguistiques est formé par des compétences de nature et de niveau différents selon les langues. L'éducation plurilingue encourage la prise de conscience du pourquoi et du comment on apprend les langues choisies ; la prise de conscience de compétences transposables et la capacité à les réutiliser dans l'apprentissage des langues ; le respect du plurilinguisme d'autrui et la reconnaissance des langues et de leurs varietés, quelle que soit l'image qu'elles ont dans la société ; le respect des cultures inhérentes aux langues et de l'identité culturelle d'autrui ; la capacité à percevoir et à assurer le lien entre les langues et les cultures ; une approche globale intégrée de l'éducation linguistique dans les curricula. »

L'approche par l'IC, dans notre étude de cas a eu l'objectif d'élargir les compétences et possibilités vers d'autres langues voisines du portugais, impliquant l'apprenant dans la découverte des éléments de proximité linguistique et aussi extra-linguistiques comme par exemple les caractéristiques du genre des textes, les images ou les connaissances thématiques des domaines d'études.

Ainsi a-t-on mis en place tout un travail autour du transfert pour viser la compréhension de textes en langues voisines au moyen de l'activation de stratégies connues en langue 1 et en langues 2 et 3. C'est à partir de cela que nous discuterons des résultats de notre étude.

3. Méthodologie

La méthodologie utilisée dans cette étude est l'analyse qualitative des résultats obtenus de l'application des activités de lecture de textes en français et dans d'autres langues romanes dans le cours PLF-USP 1, pendant le premier semestre 2013.

Le travail en IC dans ce cours avait comme objectif d'aborder la question de la formation du lecteur plurilingue à partir de la sensibilisation aux langues romanes pendant les premiers cours (module 1, de 16 heures) et à la fin du semestre (module 4, de 8 heures), soit un total de 24 heures.

Le groupe observé était constitué de 10 apprenants, âgés de 19 à 43 ans, étudiants de différentes Licences de l'USP (de sciences sociales, journalisme, théâtre, cinéma, philosophie, lettres, médecine…)[55]. Pour mieux connaître le profil langagier du public cible nous leur avons soumis un questionnaire duquel il ressort que :

- la totalité du groupe (10 apprenants) a déclaré ne pas avoir de connaissances préalables en français ;
- 7 apprenants se sont déclarés capables de lire des textes en anglais ;
- 6 se sont déclarés capables de lire des textes en espagnol ;
- 1 s'est déclaré lecteur en italien ;

[54] Voir CECR : http:/www.coe.int/t/dg4/linguistic/division_fr.asp

[55] Le cours a été assuré par Lívia Miranda de Paulo enseignante du CL-USP, entre les mois de mars et juin 2013, selon le calendrier universitaire brésilien.

- 1 s'est déclaré lecteur en arabe ;
- 1 a déclaré ne lire qu'en portugais.

Deux moments ont été choisis pour introduire les activités en IC. Le premier dans les 4 premières séances (16h) visait à travailler avec de nouvelles procédures de lecture et à réaliser des activités de sensibilisation en langues romanes. Le second, lors des 2 dernières séances (8h), pour donner aux étudiants un accès aux genres propres au milieu universitaire dont ils sont censés lire des textes en plusieurs langues.

Module 1 – Sensibilisation et prise de conscience en langues romanes	**Séances 1, 2, 3 et 4 (16h)** **Activités en IC à partir de textes en espagnol, italien et roumain**
Module 2 – Développement et application des stratégies de lecture travaillées dans le Module 1	Séance 5 – Textes en français
	Séance 6 – Textes en français
	Séance 7 – Évaluation 1
Module 3 – Consolidation des compétences	Séance 8 – Textes en français
	Séance 9 – Textes en français
	Séance 10 – Textes en français
	Séance 11 – Textes en français
Module 4 – Prise de conscience des transferts de stratégies vers les autres langues romanes	**Séance 12 et 13 (8h)** **Activités en IC – genres académiques: résumés, chapitre des livres, introduction d'articles**
	Séance 14 – Évaluation 2
	Séance 15 – Clôture

Tableau 1 : Modules du Cours PFL USP 1

3.1. Activités en IC - Module 1- PFL –USP 1

Les 4 séances avaient comme objectif de sensibiliser le groupe aux lectures en IC de façon à mettre en relief les différentes stratégies pour la compréhension de textes. Selon Kleiman (1996 : 51), un lecteur expérimenté lit et interprète ce qu'il a devant les yeux et quand cela n'arrive pas, il a recours à plusieurs procédures pour réussir ce travail de compréhension. C'est à la première séance du cours que les apprenants réalisent ce travail avec l'aide de l'enseignant pour la formulation d'hypothèses, de reconnaissance d'éléments connus ou transparents entre le portugais et les langues, de construction du sens global des textes travaillés.

Texte	Langue	Caractéristiques	Objectifs
Extrait de *O Ser e o Nada* (SARTRE, J. P., 1943)	Portugais	Il s'agit d'un traité philosophique sur la théorie de l'existentialisme. Thématique spécifique suppose des connaissances préalables pour bien comprendre de quoi il s'agit.	Bien que le texte soit écrit en portugais, la construction du sens ne se fait pas facilement. On met l'accent sur le rôle du répertoire de connaissances du lecteur

Flor Legal[56]	Portugais	Dans ce texte quelques mots ont été changés pour mettre à la place des mots inventés qui n'existent pas pour voir quelles seraient les réactions des apprenants face à des mots inconnus indépendamment de la langue dans laquelle il est écrit.	Mobiliser de nouvelles stratégies de lecture en soulignant que le travail de compréhension ne se fait pas de manière linéaire (mot à mot) mais par la mise en relation de différents éléments linguistiques, lexicaux et discursifs.
Poftiţi la masă!	Roumain Portugais	Le texte fait partie d'une méthode pour l'enseignement du roumain et porte sur les règles de politesse lors d'une visite surprise chez un roumain. Les mots transparents rendent possible la formulation des hypothèses sur le sujet du texte.	Sensibiliser à la formulation des hypothèses, exploration des transparences et sens global du texte. Après le travail en roumain, les confirmations des hypothèses sont faites avec la lecture du même texte en portugais.
Extrait Chat Galanet [Salon de discussion rouge, 22/09/2011, Session Verba Voltant Societatis]	Espagnol Français Portugais Roumain Italien	Cet extrait présente une discussion plurilingue autour de la langue portugaise où les participants du chat des autres langues romanes échangent leurs impressions.	Présenter la session Galanet et les projets d'IC comme moyen d'apprentissage des langues par le développement de la compréhension écrite dans une interaction plurilingue.
Titres et chapeaux des articles de presse	Français	Textes journalistiques, courts, présentant des sujets actuels.	Mettre en valeur les stratégies pour faire l'exercice d'association entre le titre et le chapeau correspondant.

Tableau 2 – Séance 1 du cours PFL-USP 1

Pendant les séances 2, 3 et 4, les activités proposées ont été conçues pour le travail avec des genres textuels. Par exemple, pour travailler le genre "sommaire" on l'a présenté en deux "étapes" : le sommaire d'un magazine italien à propos de la décoration et du *design*[57] et ensuite le sommaire d'une publication française en histoire générale[58].

L'identification de la structure textuelle et de la fonction du genre "sommaire" a été faite sans difficulté. Les différences des thématiques des deux publications et le fait que les apprenants ne connaissaient ni l'italien ni le français ne les ont pas rendus incapables d'identifier les éléments principaux comme le genre, la nature des publications et à qui elles s'adressaient, les thématiques et principales matières du sommaire.

[56] Les textes "Flor Legal" e "*Poftiţi la masă!"* sont extraits du dossier du Cours de Formation de Professeurs de Français Instrumental (Centro de Línguas FFLCH-USP, set-2011). Professeurs responsables: Heloísa Costa, Cristina Pietraróia e Daniela Hirakawa.

[57] *Casa Facile* (Mondadori, dez 2012 : 5)

[58] *Ça m'intéresse – Histoire* (Prisma Média, jan-fev 2012 : 5)

Kleiman (2013 : 30) remarque que la « connaissance textuelle » et la composante des « connaissances du monde » de l'apprenant sont des aspects déterminants pour la construction du sens des textes : « (...) les connaissances acquises déterminent, pendant la lecture, les inférences que le lecteur fera à partir des marques formelles du texte. »

La suite du travail dans les séances 5 à 11 a été faite avec des textes de différents genres en français visant l'application des stratégies précédentes et le développement d'autres stratégies selon les spécificités de chaque texte : genre textuel, identification du champ lexical lié à la thématique traitée, formulation des hypothèses, des mots transparents entre le portugais et le français et structures linguistiques présentes dans chaque texte.

Le travail progressif d'exposition aux situations de lecture a été fait aussi en termes de réflexion métacognitive dans la mesure où dans chaque activité les apprenants étaient amenés à reprendre des procédures déjà acquises pour en rajouter d'autres en fonction du genre textuel étudié.

3.2. Activités en IC - Module 4 PFL –USP 1

Dans le dernier module, après la consolidation des stratégies et compétences de lecture, l'IC revient pour démontrer au groupe que toutes les procédures étudiées pouvaient être réutilisées dans des textes de genres académiques répondant à des besoins plus concrets dans leurs domaines d'études et de recherche.

Les résumés et introductions d'articles ont été choisis du fait que ces genres circulent beaucoup dans le milieu académique et sont publiés dans deux langues permettant à l'apprenant l'accès aux publications de leur intérêt lors des recherches documentaires dans une bibliothèque. Cet effet pratique a beaucoup attiré l'attention du groupe.

Le travail a été fait en deux étapes : la première avec des textes sélectionnés par la professeure et la deuxième avec des résumés des articles académiques choisis par les apprenants.

3.2.1. Résumé en IC - Étape 1

Les résumés en langues romanes ont été sélectionnés par l'enseignant selon deux critères :

- Le titre de l'article et le résumé devaient être écrits dans des langues différentes, l'un des deux en français ;
- Le sujet des articles ne devait pas être du domaine d'études des étudiants.

Il s'agissait de cinq articles de la publication *L'intercompréhension en langues romanes : concepts, pratiques, formations* (2009)[59] dont les titres étaient dans une langue romane et le résumé dans une autre. Les apprenants ont été partagés en cinq groupes et chaque groupe a reçu une enveloppe avec les trois parties des cinq articles (le titre, le résumé et les mots-clés). La consigne de l'activité était : *Associez un titre à son résumé et à l'ensemble de mots-clés*

[59] Les articles choisis sont: SÉRÉ, A. Une pragmatique du concept intercompréhension ; VELA-DELFA, C. La gestíon des malentendidos en los intercambios plurilingües ; GABARINO, S. Le roumain est-il vraiment une langue voisine ?; SPITA, D. ; BIZDIGA, C. ; TARNAUCEANU, C. Observations comparatives concernant la valeur intruccionnelle des connecteurs en langues romanes ; ARAUJO SÁ, M. H. ; MELO-PFEIFER, S. La dimension interculturelle de l'intercompréhension : négociation des désaccords dans les clavardages plurilingues romanophones.

correspondant. Justifiez vos réponses. Les points d'ancrage pour faire l'activité étaient la connaissance du genre résumé et l'application des stratégies de lecture développées dans les autres activités.

3.2.2. Article scientifique en IC - Étape 2

Après la première partie du travail, on a demandé aux apprenants de choisir un article scientifique ou le début d'un chapitre d'un livre, pour l'envoyer à la professeure pour la préparation de l'activité à faire en classe. Ils devaient respecter les consignes suivantes :

- le texte devait être écrit dans une langue romane non-maitrisée par l'étudiant ;
- le sujet devait être lié à leurs domaines d'études et/ou de recherche.

En salle de classe, les apprenants ont été répartis en groupes pour l'échange mutuel et pour surmonter les problèmes concernant l'identification des éléments d'ordre textuel, linguistique et lexical. Dans cette étape, les points d'ancrage pour réaliser la lecture étaient les connaissances des sujets traités et des stratégies de compréhension, surtout celles liées à l'exploration des transparences, des inférences lexicales et des associations référentielles à la thématique.

Un scénario en portugais de compréhension écrite a été distribué à chaque apprenant dont le but était de réaliser :

- l'identification des éléments du paratexte : la langue, le type de texte, la source, le titre, s'il y avait des images et à quoi elles renvoyaient et les motifs du choix du texte ;
- l'identification du domaine auquel le texte appartenait et son sujet, des phrases concernant la présentation de l'objet d'étude, les objectifs/points étudiés dans le texte, l'organisation textuelle et d'autres informations pertinentes pour la compréhension.

Pour clore cette activité, les apprenants ont mené une réflexion métacognitive à partir des questions suivantes :

- Quelles procédures avez-vous utilisées pour lire le texte ?
- Comment a été le travail de lecture dans une langue que vous ne maitrisez pas ? Quelles stratégies avez-vous utilisées ?
- Les connaissances préalables autour du sujet de votre texte ont-elles contribuées à la compréhension du texte ? Justifiez votre réponse en donnant des exemples pris dans le texte.

4. Analyse des résultats

A partir des activités réalisées tout au long du semestre nous avons obtenu des résultats significatifs concernant l'emploi des stratégies pour la lecture de textes en français et dans les langues romanes travaillées.

On peut citer le fait qu'après le module 1 du cours, lorsque le travail portait spécifiquement sur le français, il y a eu plusieurs moments dans lesquels pour justifier leur compréhension du texte, les étudiants s'appuyaient sur les connaissances dans d'autres langues. On a pu le constater aussi à partir d'un questionnaire appliqué à mi- semestre, dans lequel 85% des étudiants ont cité le travail avec les langues voisines comme l'un des points forts du cours au moment de la

sensibilisation au travail de lecture en langues étrangères.

La prise de conscience à la fois du processus de lecture comme un travail complexe où la langue n'est pas le seul facteur d'influence (mais aussi les connaissances du monde langagières, socioculturelles, théoriques etc.) et aussi la reconnaissance des proximités linguistiques existantes entre les langues d'une même famille ont favorisé le passage à la lecture des textes de genres académiques en plusieurs langues. À la fin du semestre, les apprenants savaient déjà comment accéder à un texte écrit en langue voisine en explorant toutes les caractéristiques liées au genre textuel.

La possibilité de tirer parti des connaissances linguistiques, soit en langue maternelle soit en langues étrangères, est au centre du travail ici présenté, car elle démontre que le développement ou plutôt le travail de transfert de compétences de lecture n'est pas lié seulement aux connaissances linguistiques. Les apprenants ont compris qu'en italien ou en français, le premier pas à faire est celui d'explorer ce qui est reconnaissable, transparent entre les langues voisines ainsi que d'éveiller leurs connaissances liées à la thématique traitée en formulant des hypothèses pour le travail de compréhension de textes étudiés.

Un autre aspect à commenter se réfère au fait que les apprenants ont développé des stratégies liées aux particularités de chaque genre textuel ainsi qu'à la construction de champs lexicaux pour chaque thématique travaillée intégrant différentes habiletés de lecture pas nécessairement travaillées dans des cours réguliers de lecture « instrumentale » ou français général.

Il faut signaler aussi que le rôle de l'enseignant dans ce processus a été fondamental dans la mesure où pour mener les apprenants à l'acquisition de nouvelles stratégies de lecture en IC il a fallu les accompagner en leur proposant des activités dirigées. L'enseignant a eu donc pour fonction de les encourager, de les guider et d'organiser l'exploration du texte et la découverte des points d'ancrage y figurant en ayant toujours en tête le fait que « tout ce que l'apprenant peut faire par ses propres moyens, doit être fait par lui-même (...) » (Meissner et al. 2004, p. 62).

5. En guise de conclusion

Les points à retenir de ce travail portent d'abord sur les effets que les activités en IC peuvent apporter en termes de changements de représentations et pratiques d'enseignement et d'apprentissage dans un « contexte d'approche bilingue ».

En deuxième lieu, on relève la remise en cause du rôle de l'apprenant comme quelqu'un de passif face à la lecture en langue étrangère « inconnue » et la mise en valeur de son profil plurilingue tout en considérant le système scolaire ou universitaire fragmenté où il a fait ses études.

Troisièmement, la nécessité de la formation des formateurs en IC se montre fondamentale dans la mesure où le rôle de l'enseignant acquiert des contours et spécificités différents par rapport à ce qu'il a vécu pendant sa formation scolaire et universitaire. Travaillant avec l'IC l'enseignant devient celui qui aide à modifier l'apprentissage vers la construction de nouvelles compétences plurielles et plurilingues.

En milieu universitaire les étudiants sont de plus en plus invités à devenir autonomes dans la réalisation de leurs travaux. Il ne suffit plus de faire une recherche documentaire en suivant des références théoriques dans une seule langue. Des activités comme élaborer un exposé, faire un compte rendu de textes lus dans des langues différentes sur un même sujet de recherche, chercher des documents sur internet, exigeraient des compétences concrètes en IC.

Comme réponse aux programmes d'internationalisation des universités, l'IC pourrait favoriser la formation des étudiants, professeurs et chercheurs pour la préparation et la réalisation de projets à l'étranger dans des domaines spécifiques. L'idée d'élaborer et de proposer des scénarios à multiples voix, télécollaboratifs, visant la mobilité comme par exemple *un guide étudiant pluriligue* ou un *dossier plurilingue de méthodologie à l'écrit universitaire* pourraient être des contributions possibles.

Tout cela entraînerait des prises de décisions vers la création des disciplines de formation en IC dans les universités pour que les futurs enseignants deviennent des formateurs dans le domaine[60] , une vraie rupture avec le système d'organisation de l'enseignement de langues pour donner de la place aux initiatives plurilingues.

[60] "Plurilinguismo e intercompreensão em línguas românicas: formação de professores" (45 heures), offert depuis le premier semestre 2013 et assuré par Cristina Carola e Lívia Miranda (USP).

Partie 3. L'intercompréhension interactive en contexte universitaire

Cette 3ème partie nous amène, toujours en contexte universitaire, à déplacer le regard du côté de l'IC interactive. Le 1er chapitre, proposé par Mariana Frontini et Sandra Garbarino, introduit cette composante des AIC qui s'est développée depuis le début des années 2000 en même temps que la place du numérique –et en particulier des réseaux sociaux– augmentait exponentiellement dans la société. L'IC interactive s'y est développée sous la forme d'interactions plurilingues en ligne inter-groupes, principalement écrites, scénarisées sur différentes plateformes. Une expérience d'une douzaine d'années que le projet Miriadi, ici présenté, cherche à capitaliser. Précisément pour alimenter la réflexion sur la scénarisation, dresser un bilan des usages et faire une analyse des besoins, les auteures livrent ici une analyse d'un nombre important de données, tirées de questionnaires soumis à des enseignants pratiquant les AIC, de travaux, recensements et rapports rédigés dans le cadre du projet Miriadi, de productions finales des sessions de formation à la didactique de l'IC sur la plateforme Galapro. Leur réflexion s'articule autour de la présentation et la comparaison de quatre scénarios-types mis en œuvre sur les plateformes Galanet, Galapro et Lingalog et de l'identification des atouts, manques et insuffisances de ces environnements dans la perspective d'évolutions en lien avec le projet Miriadi. Les quatre scénarios illustrent la fonction immersive de l'IC, avec une fonction spécifique pour chacun d'eux : instrumentale pour Galanet, de soutien pour Aventuras et Puentes, didactique pour Galapro. Mais la question centrale de ce chapitre est « la place que l'interaction plurilingue en réseau de groupes peut avoir à l'intérieur des cours », amenant ainsi les auteures à dresser une typologie qui fait écho à la thématique des itinéraires de cet ouvrage et approfondit les classifications présentées dans le chapitre introductif, notamment autour des fonctions répercussive (de soutien) et instrumentale actualisées dans des cours de langues pour lesquelles des sous-catégories sont proposées au vu des relations entretenues par le scénario avec les contenus.

Dans le 2ème chapitre de cette 3ème partie dédiée à l'IC interactive, rédigé en italien, Maddalena de Carlo et Raquel Hidalgo Downing portent le regard précisément sur le scénario le moins analysé dans le chapitre précédent, le scénario Galapro, pour y prendre la mesure de la dimension affective dans le forum d'une session réunissant des enseignants et autres spécialistes des disciplines linguistico-éducatives, en exercice ou en formation. La dimension affective est en effet de 1ère importance dans une formation de nature didactique à l'IC qui, comme le disent les auteures dès l'introduction, provoque une quadruple décentration. Après un tour d'horizon des principales questions théoriques liées à la formation à distance, et après avoir présenté la session Galapro analysée, l'expression de l'affectivité dans les interactions écrites du forum d'une session de formation est menée par l'identification de différents marqueurs linguistiques (formes vocatives, formules de politesse, modalisateurs, lexique de l'émotion…) sans omettre de prendre en compte les rapports préalables entre les participants et leur influence socio-affective. Sont ainsi mis en évidence des phénomènes comme l'expression du sentiment de familiarité et de proximité, la mise en évidence de l'implication personnelle dans les activités, le renforcement de la relation pédagogique, l'expression des jugements d'évaluation, ou encore le rôle de l'affectivité dans la gestion des conflits, par exemple en cas de manque ou d'absence de

participation ou d'implication. La part des formés est distinguée de celle des formateurs en tenant compte des effets d'atténuation affective de ces statuts à certains moments du scénario. De même, l'influence des différentes phases du scénario st surtout des tâches à réaliser est considérée. Pour les formateurs, le caractère professionnel du suivi à distance (encouragements, relances, fréquence d'intervention, capacité de suggestion…) ressort nettement des extraits rapportés et de leur analyse. Les auteures soulignent à juste titre le degré élevé de coopération qui se vérifie dans tous les échanges et la quasi-absence d'évaluations négatives.

C'est à nouveau la plateforme Galapro qui est concernée dans le 3ème chapitre de cette partie. En effet, Veronica Manole y analyse en portugais, dans la même session que dans le chapitre précédent, la construction discursive de l'image collective de soi et des autres à partir de l'usage des formes de traitement. Après une présentation rapide et contrastive des formes de traitement pronominales et nominales en portugais et dans quatre autres langues romanes (espagnol, français, italien, roumain), l'auteure présente le corpus et ses caractéristiques générales comme une non-hiérarchisation des relations entre formés et formateurs, une expression spontanée des marques d'affectivité et une forte cohésion entre les participants, qui font écho au 2ème chapitre de cette partie. C'est ce constat qui la conduit à s'intéresser à la construction de l'identité collective autour du « nous, professeurs », à la constitution d'une communauté d'enseignants avec ses subdivisions, mais aussi à la construction d'une identité linguistique romanophone où l'IC et les réflexions métalinguistiques, le plus souvent comparatives, ont toute leur place, et où l'impact de l'âge –le fait adulte– est pris en considération. La focale se porte ensuite sur l'identité du « vous » ou, autrement dit, la construction de l'image des autres, les réflexions métalinguistiques associées, les formes de traitement collectives utilisées et leur négociation, voire leur adaptation, à l'attention de tous les participants ou du seul groupe de travail (GT). Cette analyse du discours amène l'auteure à conclure que ce type de formation privilégie le partage de connaissances et la co-construction de savoirs par les participants. En proposant un travail de nature essentiellement collaborative, le déroulement de la formation suscite la création de relations étroites entre les formés et les formateurs. Les participants perçoivent qu'ils appartiennent à une communauté accueillante « démocratique » où les relations montrent un degré d'affectivité surprenant.

Le quatrième et dernier chapitre de cette partie nous invite à considérer l'interaction intercompréhensive théâtralisée. Angela Erazo et Gustavo Gonzalez livrent ici une étude rédigée en espagnol sur le potentiel de la dramatisation théâtrale pour développer la compétence plurilingue et pluriculturelle. Après avoir dressé un rapide panorama des relations entre théâtre et enseignement des langues et des apports des arts de la scène au développement de compétences langagières et culturelles en langue étrangère, suivi d'un état de l'art de cinq initiatives, pédagogiques ou non, impliquant à la fois IC et théâtre (dont le projet CINCO abordé dans le chapitre suivant), ils relatent la mise en place du projet Teatro-lingua où la tâche finale à réaliser est la présentation d'une pièce de théâtre plurilingue créée par des étudiants du Centre des Langues de l'Université de Strasbourg, une pièce de théâtre de 20 à 45 minutes susceptible d'être comprise par un public ne connaissant pas nécessairement toutes les langues utilisées. La proposition pédagogique sous forme d'ateliers incluant, outre la tâche finale, un certain nombre d'exercices de dramatisation en IC dont on trouvera des exemples dans ce chapitre, vise à

déterminer le potentiel de l'activité théâtrale en plusieurs langues dans une perspective actionnelle. Les auteurs expliquent les avantages du théâtre pour le développement de compétences en IC, en particulier à l'oral, et les principes de mise en œuvre de leurs ateliers, de la phase de définition initiale à la tâche finale, comme par exemple la liberté pour les étudiants, au cours d'un même atelier, d'utiliser telle ou telle la langue de son répertoire langagier au contraire des instructeurs. La fonction de l'IC dans cet itinéraire est immersive mais également intégrative puisqu'elle permet d'intégrer son objet principal (le théâtre, ses techniques, ses finalités, etc.) et les compétences langagières et culturelles visées, sans séquence métalinguistique spécifique toutefois.

Chapitre 3.1

Typologie des modalités d'intégration de l'interaction plurilingue en réseau de groupes

Mariana FRONTINI[1], Sandra GARBARINO[2]

[1] Centre de Langues, Faculté des Langues Université Lumière Lyon 2
[2] CRTT, Centre de Langues, Faculté des Langues, Université Lumière Lyon 2
Mariana.Frontini1@univ-lyon2.fr, Sandra.Garbarino@univ-lyon2.fr

1. Introduction et contexte

Après presque un quart de siècle d'activités du consortium de partenaires qui constituent le noyau dur du projet MIRIADI[61], il nous semble essentiel de porter un regard d'ensemble sur les plateformes qu'ils ont créées, et qui s'appuient sur l'interaction plurilingue en réseau de groupes, ainsi que sur les formations qui s'y déroulent, pour en faire un recensement qui prenne la forme d'une typologie. Débutées avec le projet Galatea en 1991, continuées avec le développement des plateformes Galanet, Galapro et Lingalog[62], et parvenues aujourd'hui à la création d'un portail pour l'intercompréhension en ligne, issu du projet Miriadi, les productions de ce partenariat ont un succès de plus en plus important et touchent des publics de plus en plus vastes[63].

Pour cette raison il est indispensable de faire un travail d'*inventaire* qui puisse rendre plus lisible l'offre de formation produite par les universités membres du consortium. Cela afin de permettre aux enseignants et formateurs qui s'intéressent à l'apprentissage de l'intercompréhension en ligne de mieux connaître les plateformes télécollaboratives en réseau de groupes créées à ces fins, et de saisir l'éventail des possibilités d'intégration des sessions de formation dans les cours de langues. En effet, comme cela a été annoncé dans l'introduction du présent volume, l'intercompréhension en ligne touche des publics de plus en plus variés (allant des enfants aux adultes en formation continue, et en passant par la formation des formateurs) et des modalités d'application variées, adaptées aux différents publics et contextes. Une typologie pourrait servir de boussole pour orienter les enseignants au moment de leur choix.

---

[61] MIRIADI: Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à DIstance ; projet triennal (2012-2015) financé par l'Agence Exécutive Education, Audiovisuel et Culture (EACEA) de l'Union Européenne, dans le cadre du Programme Transversal KA2. Ce projet réunit 19 partenaires européens et a pour objectifs prioritaires la création d'un réseau de l'intercompréhension à distance, d'un espace-sessions, d'une base de ressources et d'un référentiel. Site internet : http://miriadi.net.

[62] www.galanet.eu; www.galapro.eu; www.lingalog.net

[63] A ce sujet C.Degache remarque par exemple que les sessions Galanet ont eu 5254 inscrits (au 1/12/2012) dans 20 pays et ont réuni une centaine d'établissements qui ont produit une quarantaine de dossiers de presse (Degache, 2014).

Mais cette étude a aussi une autre raison d'être. Compte tenu de notre rôle de coordinateur du projet européen Miriadi, il nous incombe de rédiger un état des lieux et de l'art dans le domaine de l'intercompréhension en réseaux de groupes, avant de pouvoir créer de nouveaux scénarios. L'un des objectifs du projet étant de créer un générateur de sessions de formations à l'intercompréhension en réseau de groupes, et ces sessions prenant forcément appui sur les expériences antérieures, ce travail aura également une fonction de recensement des usages et d'analyse des besoins.

Cette recherche se fondera en premier lieu sur notre expérience quotidienne d'enseignement de l'intercompréhension[64] sur les différentes plateformes que nous utilisons nous-mêmes dans le cadre de nos cours. La pratique nous a révélé des possibilités de catégorisation des formations, des publics, ainsi que des activités sur les plateformes issues du consortium. Notre travail s'appuie également sur les productions des chercheurs du réseau Miriadi (entre autres Araujo e Sá et al., 2009 ; Carrasco et al., 2010 ; Anquetil, 2011 ; Degache & Garbarino, 2012 ; Degache & Chavagne, 2012) et naît de la nécessité de donner une suite à une de nos recherches, publiée dans les actes du Colloque IC 2012 (Frontini & Garbarino, 2012).

Le corpus de cette recherche est issu d'une série de questionnaires que nous avons administré aux collègues qui enseignent l'intercompréhension et qui intègrent l'interaction plurilingue dans leurs cours ; il s'appuie sur les travaux, recensements et rapports rédigés dans le cadre du projet Miriadi ainsi que sur les travaux finaux de quelques sessions Galapro (notamment la session "Mi-octobre décembre 2014"[65] et de la session "Faisons une place à l'intercompréhension"[66])

Avant de rentrer dans le détail de notre typologie, nous préciserons ce que nous entendons par "interaction plurilingue" et par "réseaux de groupes". Ces précisions nous paraissent fondamentales afin de mieux cerner le contexte de cette recherche.

Or, l'interaction plurilingue telle qu'elle est pratiquée par les partenaires du consortium "Gala-Miriadi" n'est pas basée sur du "translanguaging" d'après la définition donnée par Garcia et Li Wei (2014) ; elle n'est pas non plus une activité qui se fonde sur la traduction, mais elle se base sur la pratique de l'intercompréhension, donc, selon la définition que C. Degache a donné (2006 : 21) :

> « Comprendre la langue de l'autre et se faire comprendre...». Cette formulation, très simple, me parait en définitive la mieux indiquée pour définir l'intercompréhension en toute flexibilité : il s'agit d'abord de s'efforcer à comprendre l'autre, puis d'employer des moyens jugés aptes à se faire comprendre, donc ouverts à la négociation et portant, bien entendu, sur le choix du code linguistique, mais pas seulement tant il est vrai que l'intercompréhension reste trop souvent entendue au niveau linguistique, alors que, comme le souligne Blanchet (2004), elle ne relève pas « que de la proximité typologique, mais aussi d'autres proximités –gestuelles, culturelles, sociales...– et de l'implication des locuteurs ».

Dans les scénarios plurilingues en réseaux de groupes hébergés sur les plateformes Galanet,

[64] Selon la définition de F.-J. Meissner qui observe que la didactique de l'intercompréhension doit «faciliter l'acquisition du plurilinguisme en incitant à explorer les savoirs préalables». (Meissner, 2011: 534)

[65] http://www.galapro.eu/sessions/dokuwiki/session-mi-octobre-decembre-2014:gt:conception-des-programmes-d-etudes-sur-l-intercomprehension:start

[66] http://www.galapro.eu/sessions/ ou http://galapro.miriadi.net/sessions/

Lingalog, Galapro et Miriadi, l'interaction est presque toujours de nature bilingue ou plurilingue et a pour objectif d'agir ensemble dans le cadre d'un scénario télécollaboratif et actionnel. Et c'est justement dans la télécollaboration que le concept de "réseaux de groupes" acquiert tout son sens. En effet, par "groupes" nous entendons deux types d'ensembles différents. D'une part les groupes locaux, dits "institutionnels" (ou GI), liés aux institutions participant à la session (en moyenne entre 8 et 12) et pouvant être assimilés au groupe-classe (Degache, 2008) et d'autre part les groupes de travail (ou GT) plurilingues et en réseau qui se configurent par affinités thématiques, à un moment donné des sessions de formation - qui correspond à des phases différentes selon le type de scénario - dans le but de réaliser la tâche finale.

Après ces quelques précisions liminaires, il nous reste encore à éclaircir un certain nombre d'aspects terminologiques, à savoir ce que nous entendons par session, pour quelles raisons avons-nous intégré l'interaction plurilingue dans nos formations et quelles peuvent-être les fonctions (Degache, 2014) de cette interaction plurilingue.

La première question a une réponse unique : la session est un ensemble organisé de phases ou séquences, « ponctuées par la réalisation de tâches intermédiaires qui contribuent à la réalisation du projet final » (Degache et Chavagne, 2012) et qui se développent sur une durée déterminée (établie au moment de la création de la session).

Pour la deuxième question, les réponses peuvent être nombreuses. D'une part, les partenaires qui pratiquent l'interaction en IC en réseau de groupes se sont rendu compte qu'il fallait une tâche et de l'interaction pour motiver les étudiants : la lecture, proposée par d'autres méthodes d'apprentissage, en elle-même, ne suscite pas un véritable engagement, si l'apprenant n'est pas poussé par une motivation endogène. Par contre, l'accomplissement d'une tâche donne un objectif et le fait de devoir la réaliser ensemble donne une bonne raison de communiquer et d'interagir et, par conséquent, d'apprendre en communiquant. (Araujo, Degache et Spiţa, 2010 : 21) » . D'autre part, comme nous avons pu le remarquer dans notre recherche antérieure, pour certains partenaires, notamment ceux d'Amérique latine ou de Maurice, « les sessions sont principalement une occasion de pratique linguistique avec des locuteurs d'une langue maternelle non parlée dans le pays » (Garbarino et Frontini, 2012).

Quant aux fonctions de l'interaction en intercompréhension, nous pourrions employer par extension celles que C. Degache a défini, lors du 1er cours du MOOC EFAN, comme les fonctions de l'intercompréhension (voir l'introduction du présent volume) et que nous synthétiserons ici en : 1) entrée dans une langue ; 2) soutien ; 3) motivation ; 4) redéfinition de la finalité de l'apprentissage.

Après ces quelques précisions, il est fondamental de décrire les scénarios qui permettent cette interaction plurilingue en réseau de groupes.

2. Les scénarios de l'interaction plurilingue en réseau de groupes

Au sein du partenariat de Galanet, Galapro et Lingalog, l'interaction plurilingue en réseau de groupes a pris plusieurs formes qui se sont déclinées, avant la création du projet Miriadi, en quatre scénarios différents qui ont donné lieu à des sessions ayant fonctionné entre 2004 et 2014. Nous allons les illustrer avant d'avancer dans notre typologie. Ces scénarios, qui ont donc des

traits distinctifs communs - notamment le fait de se baser sur l'intercompréhension - et qui se différencient par les publics, les objectifs, la durée et les tâches, s'appellent "Galanet", "Aventuras", "Galapro" et "Puentes".

Nous tâcherons ici de mettre en évidence les ressemblances et les différences entre ces scénarios mais nous essaierons d'abord de les définir pour mieux comprendre leur historique et les conditions qui ont permis leur création.

1.1. Historique

Galanet est le scénario le plus ancien. Il est issu d'un projet européen qui s'est déroulé entre 2001 et 2004, qui a donné lieu à une plateforme portant le même nom et qui a été développée par les huit partenaires du consortium "Gala" (Universités d'Aveiro, Autònoma de Barcelona, Cassino, Iaşi, Madrid, Mons, Lyon 2, pilotées par Grenoble 3, sous la direction de Christian Degache). Le projet Galanet lui-même naît d'une réflexion qui a suivi la réalisation des CD-Roms Galatea[67] et coïncide avec la naissance du Web social, selon laquelle si nos étudiants ont appris à lire les langues romanes, ils seront aptes à communiquer entre eux et s'ils n'ont pas appris, ils pourront le faire en pratiquant le dialogue avec d'autres étudiants romanophones, grâce aux progrès de l'informatique connectée. Les travaux de recherche sur ce premier scénario foisonnent[68] et les activités pratiques y continuent de manière plutôt intensive encore aujourd'hui car l'ergonomie de la plateforme a du succès et les enseignants qui se sont réunis autour des projets Galanet-Lingalog-Galapro-Miriadi animent de plus en plus de sessions de formation.

En 2005 naît au Centre de Langues de l'Université Lyon 2 la plateforme Lingalog[69] « dont la raison d'être principale est de donner des moyens d'apprendre les langues en mettant en contact des personnes de langues différentes, par la création et l'hébergement de projets pédagogiques, tout en cherchant à promouvoir le développement de compétences plurilingues »[70]. C'est dans ce cadre qu'en 2006 deux enseignants qui avaient participé au projet Galanet, Jean-Pierre Chavagne (Université Lyon 2) et Sérgio Cunha Dos Santos (Fatec - São Paulo), ont créé le scénario **Aventuras** afin de faire travailler ensemble et en intercompréhension leurs étudiants de portugais et de français respectivement (Cunha Dos Santos, 2011).

Deux ans plus tard, le projet européen **Galapro** (2008-2010), réunit les mêmes Universités que Galanet, coordonneées par Helena Araujo e Sá, et donne lieu à un scénario et à une plateforme portant le même nom. Ayant pour objectif la formation des formateurs, cette plateforme naît de la nécessité évidente de former à l'intercompréhension les "professionnels" des langues, tous ces enseignants qui souhaitent intégrer cette approche, en présentiel ou en ligne, dans leurs cours ou qui tout simplement désirent la découvrir ou mieux la connaître. La recherche au sujet de cette plateforme est vaste et a donné lieu à de nombreux livres, articles et actes de colloques (entre autres Araujo e Sá et al., 2009 ; Araujo e Sá & Melo-Pfeifer, 2010 ; Spiţă & Tărnăuceanu, 2010).

---

[67] http://galatea.u-grenoble3.fr/

[68] Entre autres, Dabène, 2003 ; Degache, 2003 ; Martin, 2003 ; Quintin & Depover, 2003 ; Afonso & Poulet, 2003 ; Arismendi, 2011 ; Frontini & Garbarino, 2012.

[69] http://lingalog.net

[70] Citation tirée de la page d'accueil de la plateforme.

Enfin, **Puentes** est le scénario le plus récent. Il a été conçu en 2013 par María Elena Ceberio (Université de Río Cuarto) et Mariana Frontini pour leurs cours de français et d'espagnol respectivement et n'a été testé que par ces deux enseignantes. L'objectif à l'origine de Puentes a été d'initier les étudiants à l'intercompréhension et de leur permettre d'échanger avec des natifs. Comme Aventuras, Puentes a toujours fonctionné sur la plateforme Lingalog. Celle-ci n'est qu'une ressemblance parmi d'autres. Nous en citerons d'autres ci-après, lorsque nous comparerons les quatre scénarios.

1.2. Brève description des quatre scénarios

Les scénarios dont nous venons de tracer l'historique sont donc chronologiquement successifs, Galanet étant le premier et Puentes le dernier à avoir été conçu. D'autres caractéristiques les différencient et les rapprochent l'un de l'autre et elles ressortent du tableau ci-dessous :

	Galanet	**Aventuras**	**Galapro**	**Puentes**
1ᵉ session	2004	2007	2009	2013
Organisation de la session	dans une session dédiée à l'organisation des sessions sur Galanet → sur Lingalog → sur MIRIADI	via courriel, sur Lingalog	via courriel, via messenger et VoIP, sur formulaire e-gala [71]→ sur MIRIADI	via courriel, via VoIP, dans des réunions en présence
Publics	Etudiants universitaires; lycéens; formation continue	Etudiants universitaires	Enseignants de langues	Etudiants universitaires
Equipes (GI)	Plusieurs GI	Deux GI	Plusieurs GI	Deux GI
Langues	Langues romanes	français / portugais	Langues romanes	Français / Espagnol
Objectifs	Former à la pratique de l'interaction bi-plurilingue; développer des aptitudes de compréhension par la pratique de l'IC	Former à la LE par l'IC et l'e-Tandem.	Former des formateurs à la didactique de l'interaction plurilingue par la pratique de l'IC	Former à la LE par l'échange bilingue et interculturel en ligne. Introduire à l'IC.
Articulation du scénario	En 4 phases	En 3 ou 2 phases, selon les semestres	En 5 phases	En 3 phases
Durée	Un semestre universitaire de 12 semaines environ	Un semestre universitaire de 15 semaines environ	Variable. En général, entre 8 et 10 semaines.	4 semaines

[71] http://www.e-gala.eu/inscricoes.php. Ce lien a servi et sert encore comme formulaire de contact pour Galapro et aussi pour Galanet, comme d'ailleurs le formulaire d'inscription de l'AUF : http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/spip.php?article1146

Tâche finale	Réalisation d'un dossier de presse (DDP) plurilingue: les différents GT travaillent chacun sur une rubrique du DDP.	Une publication en ligne, en binôme FR/PT	Réalisation de plusieurs produits, un par GT. Parmi les produits réalisés, des unités didactiques, des articles, des outils d'évaluation, etc.	Non pertinente (jusqu'à présent)
Evaluation	Par l'enseignant du GI	Par les pairs et par l'enseignant du GI	Par les pairs et parfois par les formateurs (cela dépend des GI)	L'évaluation prend la forme d'une appréciation sur l'ensemble de la session
OUTILS	Plateforme Galanet; oral pas prévu au niveau de l'interaction (chat et forum), mais présent dans la salle des ressources et dans l'espace d'auto-formation	Plateforme Lingalog; oral pas prévu	Plateforme Galapro; oral pas prévu	Plateforme Lingalog; oral pas prévu

Tout d'abord, mettons en lumière un trait commun : aucune plateforme ne prévoit d'instruments intégrés pour l'interaction orale. Galanet propose des ressources pour l'intercompréhension orale (modules d'autoformation, salle de ressources), Lingalog propose des activités de compréhension orale en plusieurs langues mais dans les plateformes il n'y a pas d'outils pour le télé-tandem, par exemple, ni pour le forum vocal ou autre activité semblable. Donc, tous les scénarios impliquent des activités d'interaction en intercompréhension écrite et c'est dans le cadre du scénario d'intégration locale qu'est prise en compte cette activité, lorsque cela peut être fait. Cela est possible en particulier pour des équipes institutionnelles comme celle de Lyon, par exemple, qui, dans le cadre des cours d'Apprentissage simultané des langues romanes et de Didactique de l'intercompréhension, accueille des étudiants Erasmus, en études intégrées ou tout simplement étrangers étudiant en France. Cela permet d'avoir un public local plurilingue pour les sessions Galanet et Galapro. Nous y reviendrons lorsque nous traiterons de l'intégration de l'interaction bi-plurilingue en ligne dans les cours.

Relevons ensuite les différences. Une première divergence est située au niveau des publics : trois scénarios sur quatre sont destinés à un public d'étudiants universitaires, Galapro étant destiné à la formation des formateurs, comme nous l'avons vu ci-dessus. Cependant, le scénario Galanet est assez flexible et il se prête également à un usage scolaire (lycée) ainsi qu'à des publics d'adultes en formation continue. Dans une session Galanet peuvent par ailleurs cohabiter plusieurs types de publics, ce qui s'est déjà vérifié de nombreuses fois, par exemple lors de la session "Outono aí primavera aqui" (sep-dec 2007) qui a vu collaborer 12 équipes dont une d'enseignants de langues en formation (à l'époque Galapro n'existait pas encore), d'autres de lycéens et d'autres encore d'étudiants universitaires (de Licence et de Master).

La pluralité des équipes (groupes institutionnels, GI) oppose les scénarios "Galas" et les deux autres. En effet, les équipes des premiers sont d'habitude très nombreuses et plurilingues (les langues systématiquement présentes sont le français et l'espagnol, très souvent aussi le

portugais, un peu moins le catalan et l'italien, et plus rarement le roumain). Les scénarios Puentes et Aventuras prévoient seulement deux groupes institutionnels : D'une part, des étudiants de Langue française II de la "Tecnicatura en Lenguas", de l'Universidad Nacional de Río Cuarto et des étudiants d'Espagnol B2 du Centre de Langues, de l'Université Lumière Lyon 2 (cours optionnel pour Licence 2, toutes filières confondues) pour Puentes; d'autre part, une équipe brésilienne de la Fatec de São Paulo et un groupe d'étudiants de portugais du Centre de Langues de Lyon 2 pour Aventuras. Cette dichotomie se répercute, en principe, également au niveau des objectifs des formations : les "galas" visent à former à l'intercompréhension via l'intercompréhension - mais les équipes locales peuvent avoir des objectifs différents, notamment pour Galanet où ceux-ci peuvent être pédagogiques, interculturels, linguistiques, d'éducation citoyenne. Les deux autres scénarios sont plus centrés sur l'apprentissage d'une langue étrangère via l'intercompréhension et l'e-tandem, ainsi que la création de partenariats entre étudiants brésiliens et français (Aventuras) ou bien l'apprentissage d'une langue étrangère par l'échange bilingue et interculturel en ligne, en sensibilisant à l'intercompréhension (Puentes).

Le scénario de Galanet est assez "figé" car il est basé sur une articulation en phases proposée par défaut sur la plateforme : les phases sont au nombre de 4 et elles ne peuvent pas être modifiées. Issue d'un projet européen, basée sur des financements qui ont permis la mobilisation d'équipes internationales et la création d'un environnement numérique très riche du point de vue de l'ergonomie et des outils (modules pour l'autoformation, ressources pour l'intercompréhension, fiches pédagogiques, et ainsi de suite), la première plateforme "Gala", celle qui est utilisée pour la plupart des formations, est - hélas - plutôt rigide car basée sur un développement informatique ne prévoyant pas de possibilités de modifications ultérieures.

Les sessions Puentes et Aventuras se déroulant sur la plateforme Lingalog n'ont pas pour base un scénario et un parcours préconçus, mais un espace numérique mettant à la disposition des enseignants une série d'outils (profils personnels, forums, wikis, tchattes, messagerie interne), ce qui permet d'une part une extrême flexibilité au niveau de la composition du scénario, en particulier au niveau des phases et des instruments mis à la disposition des étudiants, mais demande, d'autre part, une excellente capacité de structuration de la part des enseignants-encadreurs qui doivent être en mesure de choisir eux-mêmes les outils et créer ailleurs (par exemple sur une page de Lingalog) le canevas de leurs scénarios.

Par contre, ce qui dans tous les scénarios peut être décidé en fonction des besoins des enseignants-animateurs et par le responsable de la session est la durée de la session elle-même, ainsi que celle de chaque phase. Or, en général, le scénario des Aventuras se développe sur une session de 2 ou 3 phases, selon la durée des semestres qui peuvent être de 12 à 15 semaines, et celui de Puentes sur 3 phases étalées sur 4 semaines. Le scénario Galanet s'articule sur environ 12 semaines (un semestre universitaire) et la durée d'une session Galapro est très variable (car elle peut être adaptée aux besoins et disponibilités des publics), mais en général elle se situe entre 8 et 10 semaines.

A la lumière de toutes ces possibilités de personnalisation, plus ou moins amples, il est normal de s'interroger sur la création et la composition des sessions. Comment les prépare-t-on ? Par quels moyens ? Qui décide de leur durée ?

Compte tenu de la collégialité dans la création d'une session, qui n'est pas préparée par une

seule équipe et imposée au reste des partenaires, mais discutée et décidée par tous ceux qui souhaitent y prendre part, jusqu'à présent les sessions Galanet ont été préparées d'abord via le forum de la session "Organisession" de la plateforme, ensuite sur des pages du wiki de Lingalog et aujourd'hui elles le sont sur des pages de la plateforme Miriadi. Sur cette même plateforme sont préparées aujourd'hui les sessions Galapro, qui étaient auparavant organisées de manière plus informelle, via courriel, messenger ou VoIP[72]. On pouvait également s'inscrire à ces formations via le formulaire présent sur le site e-Gala ou le formulaire sur le site de l'AUF[73], qui envoyait un mail aux responsables des deux plateformes mais qui avait la limite de ne pas rendre accessible au partenariat la liste des personnes souhaitant participer à une session (sauf s'il s'agissait d'un groupe entier, alors renvoyait sur Lingalog). Pour Puentes et Aventuras, l'organisation de la session est sans doute plus simple car cette activité n'implique que deux interlocuteurs et elle se fait via courriel, VoIP, lors de réunions à distance ou en présence et sur les pages de la plateforme Lingalog.

Comme nous l'avons expliqué plus haut, ces scénarios sont de type actionnel et trois sur quatre (Galanet, Aventuras et Galapro) se terminent par la réalisation d'une tâche, annoncée dès le début de la session et réalisée à des moments différents selon le type de scénario. Pour Galanet le travail final est commun à tous les membres de la session et prend la forme d'un dossier de presse multilingue (d'habitude en 4 langues). Il est préparé à partir de la phase 2 et finalisé par les groupes de travail (GT) qui se constituent, généralement en phase 4, par affinité thématique et souvent aussi avec un objectif de diversité linguistique. Pour Aventuras, la tâche consiste en la réalisation d'une publication en ligne, effectuée en binôme, par un étudiant français et un étudiant portugais. Pour Galapro la tâche finale consiste en la réalisation d'un "produit" différent par groupe de travail (ce dernier constitué en phase 2). Les productions peuvent prendre la forme d'une unité didactique, d'un article, d'une série de recommandations pour la pratique de l'intercompréhension en classe ou bien d'outils pour l'évaluation. Le scénario Puentes ne se termine pas avec une tâche précise mais pendant les 3 phases d'activité les étudiants échangent dans les Discussions du wiki sur des thématiques de leur intérêt. Ici aussi ils créent des groupes de travail (en phase 1) mais cela pour ensuite répondre en binôme à une question : « ¿Qué quisieras conocer del otro país y por qué, qué quisieras saber de los otros estudiantes ? » (en phase 2). En phase 3 ont lieu les salutations finales et l'évaluation.

Concernant ce dernier point, le scénario Galapro prévoit, en principe, une évaluation par les pairs, mais l'enseignant du groupe institutionnel peut également évaluer ses formés. Sur Galanet, Aventuras et Puentes, c'est l'enseignant du groupe institutionnel uniquement qui décide de manière autonome les critères de son évaluation. Cela est d'autant plus important que les objectifs des groupes institutionnels participant aux sessions peuvent être très différents : linguistiques, culturels, et ainsi de suite (*cf.* supra).

---

[72] Le principe de la voix sur IP est de faire circuler sur Internet, grâce au protocole IP, des paquets de données correspondant à des échantillons de voix numérisée. Cf. http://www.journaldunet.com/encyclopedie/definition/484/48/20/voice_over_ip.shtml

[73] Il s'agit d'un formulaire disponible à la page : http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/spip.php?article1146. Celui-ci envoie ensuite les réponses données à 2 adresses : galanet@u-grenoble3.fr et galapro@ua.pt . Les personnes ayant accès à ces adresses font une réponse adaptée à la demande de participation à des sessions, mais parfois avec un certain délai. Cela constitue une vraie limite aux possibilités d'action et de réaction vis-à-vis de ces demandes et un point à améliorer dans le dispositif d'inscription aux sessions de formation sur Miriadi.

Au total, il y a eu jusqu'à présent 16 sessions Aventuras en 8 ans entre le Centre de Langues de l'Université Lyon 2 et la FATEC de São Paulo ; 2 sessions Puentes, une en octobre 2013 et une en octobre 2014 ; 11 sessions Galapro, en général une ou deux par an depuis 2009; et plus de 60 sessions Galanet, en moyenne six par an : parfois une session "lycéens", une session "universitaires" et une session de démonstration pour enseignants ou une session spéciale ayant d'autres objectifs peuvent avoir lieu parallèlement.

Pour ce qui est des plateformes Lingalog, Galanet et Galapro qui hébergent les scénarios ci-dessus nous pourrions encore mettre en évidence quelques aspects avant de conclure cette partie. Lingalog est un environnement numérique qui a été développé en tant que support pour l'apprentissage d'une langue étrangère et il s'appuie sur le principe de l'intercompréhension. Ayant été développé à partir de logiciels libres, il est suffisamment souple pour permettre plusieurs types d'expériences pédagogiques. L'objectif de cette plateforme est de mettre à la disposition des enseignants et des étudiants de langues un espace d'échange et un ensemble d'outils numériques. Inspiré des projets Cultura et Galanet ainsi que des techniques du tandem, il propose surtout des forums pour la pratique du dialogue par paires de langues et des pages libres pour les activités en ligne des enseignants de langues. Il a également pour but de renforcer les liens entre universités, écoles, enseignants et étudiants, en servant de support à un réseau informel permettant une meilleure mobilité internationale, réelle ou virtuelle. (Chavagne et Frontini, 2009)

Chavagne et Frontini remarquent encore, au sujet de Galanet que le contenu des formations est entièrement apporté par les étudiants, qui ont pour consigne de s'exprimer chacun dans leur langue maternelle ou dans la ou les langue(s) romane(s) qu'ils connaissent en interagissant à l'écrit, de manière asynchrone et synchrone, sur des forums et tchattes, en développant ainsi à différents niveaux la connaissance des langues romanes[74]. L'enseignant-animateur accompagne les formés durant les sessions et les encadre du point de vue pédagogique, en les accompagnant dans leur découverte de cette interaction plurilingue. L'espace-sessions est doté d'une série de ressources d'auto-apprentissage destinées aux étudiants et permettant de développer, entre autres, des stratégies d'accès au sens. Ce qui était novateur, pour cette plate-forme développée de 2001 à 2004, c'était la possibilité pour chacun de correspondre avec les autres membres de la session, via un instrument de messagerie instantanée, et de régler ainsi la plupart des problèmes de compréhension. Ainsi, l'interaction se révélait et se révèle encore aujourd'hui le meilleur moyen d'accès au sens. Toutefois, depuis quelques années, nous constatons que

- la Phase 3 est moins longue ou bien elle est volontairement mise de côté par les enseignants qui passent directement de la phase 2 à la phase 4 ;
- des outils extérieurs à la plate-forme ont été nécessaires : pour l'écriture collaborative, pour la communication orale, pour l'édition conjuguant plusieurs canaux (son, vidéo, écrit, image) ;
- le créole de Maurice, langue non romane mais à base lexicale française, est présent un semestre sur deux depuis 2011 et le corse commence à faire son apparition en 2014-15.
- on constate que des améliorations sont à faire :
- le scénario pourrait comporter une phase de plus ou une phase de moins ;
- l'encadrement pédagogique pourrait être plus ou moins directif du point de vue du

[74] www.galanet.eu

contenu ;

- la longévité exceptionnelle de la plate-forme Galanet permet encore des formations mais avec de nombreuses contraintes et problèmes techniques. En particulier, les tchattes ne sont plus accessibles avec les nouvelles versions des navigateurs, de même que le tableau d'annonces. Plus grave encore, on constate dans la session pour universitaires de mars 2015, des difficultés pour accéder au forum ;
- la survie de l'activité sur la plate-forme est due à un partenariat qui s'est constitué au fil du temps grâce aux relations interindividuelles (Frontini et Garbarino, 2012) alors qu'une dynamique de réseau plus structurée et transparente permettrait aux formateurs une plus grande autonomie et garantirait la survie des formations ;
- le projet Galapro confirme la nécessité d'améliorations d'ordre didactico-pédagogiques.

Or, si les sessions de formation à l'intercompréhension en réseau de groupes ayant lieu sur les plateformes Galanet et Galapro ont du succès, leur pérennisation n'est malheureusement pas garantie par les développements permis par les projets précédents. Si Lingalog a été conçu pour le travail en couples de langues uniquement, il ne propose pas des espaces-sessions pour des scénarios de type Galanet ou Galapro, par exemple, et c'est aux coordinateurs locaux (ou à celui qui a plus de compétences en TIC) de créer "la page d'accueil" de la session, de choisir le dossier qui va la contenir, de regrouper tous les liens vers les différents outils, de donner les droits, de créer les menus, etc. Pour ces raisons, le partenariat a donc choisi de créer la nouvelle plateforme Miriadi en la développant avec des logiciels "libres" afin d'en garantir la pérennisation et dans l'espoir de pouvoir synthétiser les possibilités offertes par les trois plateformes sur un seul portail. Les avantages de cette démarche sont liés au fait que les logiciels libres sont les seuls à laisser la porte ouverte à l'intégration des innovations technologiques au fur et à mesure qu'elles apparaissent, même celles qu'on n'imagine pas aujourd'hui et cela pour deux raisons fondamentales. Tout d'abord ils sont issus de communautés de développeurs qui assurent les mises à jours des codes et, deuxièmement, ces communautés nous "offrent" leur travail, ce qui libère le partenariat des limitations imposées par les demandes de financement et permet finalement la survie d'un espace pour la formation à l'intercompréhension en réseau de groupes.

Et nous revenons ainsi à la question qui est au centre de cette recherche : les formations à l'intercompréhension en ligne et la place que l'interaction plurilingue en réseau de groupes peut avoir à l'intérieur des cours. Autrement dit, comment ces scénarios pour l'interaction en intercompréhension peuvent-ils être intégrés dans les cours ? Pouvons-nous vraiment en dégager une typologie ? Ce sera l'objectif de la section suivante.

3. Typologie des modalités d'intégration des scénarios dans les enseignements et dans les contextes locaux

Avant de nous pencher sur notre typologie, nous préciserons d'emblée que les modalités d'intégration des scénarios dépendent en premier lieu des objectifs des cours et de la formation dans laquelle est insérée l'intercompréhension. Ces objectifs peuvent changer d'une année à une autre (ou d'un semestre à un autre), en fonctions des publics et de contraintes diverses liées à des raisons parfois indépendantes de l'enseignant(e) : manque de partenaires, problèmes techniques, grèves, et ainsi de suite.

Lors de notre recherche sur l'intégration de la plateforme Galanet à l'Université, nous avions pu établir la classification suivante :

- insertion dans "un cours autonome", qui affiche souvent le mot intercompréhension dans l'intitulé;
- insertion dans "un cours de langue vivante étrangère";
- insertion dans "une formation de type master"(Garbarino et Frontini, 2012).

A la même époque une autre recherche, développée à partir du projet Redinter, établissait trois macro-formats d'intégration curriculaire de l'IC :

1 Enseignement d'une/de matière(s) avec IC intégrée;
2. Formation IC à dominante didactique;
3. Enseignement IC à dominante langagière et communicative. (Degache et al., 2012)

Aujourd'hui nous remarquons que, sur la base des objectifs annoncés par notre travail, les cours pourraient être classés en deux grands groupes :

- d'une part ceux ayant des objectifs linguistiques, communicatifs, interculturels et de pratique de l'intercompréhension et des TIC et
- d'autre part ceux ayant des objectifs de formation de formateurs et de recherche.

Or, compte tenu des finalités de notre recherche, annoncées dans l'introduction de ce chapitre, nous allons concentrer notre attention sur l'intégration de l'interaction plurilingue en réseaux de groupes dans le cadre des cours de langue, ce qui nous amènera à traiter uniquement trois scénarios sur quatre (Galanet, Aventuras et Puentes), le scénario Galapro visant plutôt une intégration dans des cours de didactique des langues et dans des formations destinées à former des formateurs (enseignants ou futurs enseignants) ou à la recherche.

3.1. Objectifs: interculturels, linguistiques, de découverte/pratique de l'IC et des TIC

Cette modalité d'intégration est la plus répandue, et la plus récurrente dans les contextes d'insertion curriculaire de l'IC correspondant à "l'enseignement à dominante langagière et communicative" (Degache et al., 2012) et au "cours autonome" ou au "cours de langue" (Frontini et Garbarino, 2012). La plupart des cours qui proposent l'interaction plurilingue en réseau de groupes le font en effet dans le but de former à la découverte ou à la pratique de l'intercompréhension et associent à ces objectifs la découverte de l'aspect interculturel, qui, même s'il n'est pas affiché parmi les objectifs primaires des plateformes, représente l'un des aspects les plus intéressants qui ressortent de ces échanges en réseaux de groupes internationaux (Araujo et al, 2008; De Carlo, 2009; Araujo et al 2010).

Sur la base de notre expérience des trois scénarios mais également sur la base des données recueillies auprès des formateurs des groupes institutionnels au moyen d'entretiens et de questionnaires, nous pourrions esquisser 3 modalités-type d'intégration de ces trois scénarios :

1) le scénario est le seul moyen proposé pour atteindre les objectifs du cours,
2) le scénario est conjugué avec d'autres méthodes (manuels, d'autres plateformes, etc.),
3) le scénario vient compléter un cours de langue.

3.1.1. Le scénario est le seul moyen proposé pour atteindre les objectifs du cours

Dans ce premier cas, Galanet et Aventuras sont les scénarios privilégiés et le cours s'articule principalement, sinon exclusivement, autour de la session. La durée de la session coïncide avec celle du cours, même si certains GI doivent "attendre" l'arrivée des autres, ce temps d'attente étant utilisé pour présenter les scénarios, parcourir les plateformes et apprendre à s'en servir, remplir les profils, etc.

Pour Galanet, nous pourrions donner l'exemple de trois contextes :

1) un cours d'apprentissage simultané des langues romanes dans un centre universitaire de langues ;
2) un cours pour la formation continue assuré par une faculté et
3) un cours de langue à l'intérieur d'un diplôme de troisième degré.

Pour l'exemple n°1, il s'agit d'un cours ayant lieu à l'Université Lyon 2 (France) dont l'intitulé est *Apprentissage simultané des langues romanes*. Cette formation se décline en 21h en présentiel sur 12 semaines et le cours est proposé par le Centre de Langues de l'université aux étudiants de 2ème et de 3ème année, toutes filières confondues. Il s'agit d'un cours optionnel et semestriel mais les étudiants peuvent choisir de le suivre pour deux semestres. La quasi-totalité des étudiants qui choisissent cette option ont suivi une formation scolaire en espagnol, certains aussi en portugais ou italien. Plusieurs enseignants de langues romanes peuvent intervenir au cours d'un même semestre, ce qui permet une pluralité de langues à l'oral (les intervenants sont de LM français, espagnol, italien et il y a eu du portugais par le passé). L'un des aspects importants de cette formation est lié au fait que la diversité des langues et des cultures présentes dans le cours permet de pratiquer l'IC à l'oral : le cours est apprécié des étudiants étrangers. Les langues romanes systématiquement présentes dans le groupe d'apprenants sont, mis à part le français, l'espagnol, le portugais et le roumain. Les objectifs du cours sont particulièrement axés sur l'interculturel et la pratique de l'IC. Nous reviendrons sur l'évaluation finale plus bas dans cette même section.

L'intégration du scénario Galanet se fait uniquement au 1er semestre (sept-déc.) car les décalages des calendriers universitaires entre l'Europe et l'Amérique Latine, et la difficulté à trouver des partenaires qui débutent et terminent tôt font qu'il n'est plus possible de proposer le scénario au 2ème semestre (janvier-avril). Cela est dû à deux faits : tout d'abord que les partenaires systématiquement présents sur Galanet entre janvier et juin se trouvent en France et en Amérique du Sud et ensuite que, depuis que le calendrier universitaire en France a été avancé (avant les cours se déroulaient entre février et fin mai), il est très difficile d'organiser des sessions pendant cette période. Comme nous le verrons plus bas, dans nos conclusions, il s'agit sans doute d'un problème temporaire qui pourra être résolu grâce à l'extension du réseau du projet Miriadi.

L'exemple n°2 nous permet de citer une formation ayant lieu à la UNRC, Universidad de Río Cuarto, en Argentine. C'est un cours dénommé d'*Extensión* : « abierto a estudiantes y docentes universitarios y comunidad en general, la formación comprende solamente la participación en sesiones de la plataforma Galanet. » (Ceberio, 2011). Le cours existe depuis 2004, a lieu au 2e semestre (août-novembre). En fonction des années, il propose 40h ou 60h en présentiel.

Le public de ce cours a rarement une formation scolaire préalable dans des langues autres

que l'anglais et les objectifs sont linguistiques, communicatifs et culturels, liés d'une part à la mobilité internationale : « la movilidad es una perspectiva cada vez más posible para nuestros estudiantes y para nuestros docentes » ; et d'autre part à la tradition locale : « las tres lenguas extranjeras de base en Galanet están estrechamente relacionadas con la tradición en el aprendizaje de lenguas en nuestra región o, más recientemente, a acuerdos como el Mercosur » (Ceberio, 2005).

Comme le remarque l'enseignante responsable du cours, l'activité sur le forum permet le développement de capacités de lecture et de compréhension orale des documents postés par les étudiants, mais pas seulement :

> « El desarrollo de habilidades de lectura y escucha de una variedad de documentos accesibles en los foros favorece el desarrollo de capacidades para la lectura y la escucha en general. Pero además, incide favorablemente en las capacidades para abordar bibliografía de especialidad con fines académico-profesionales. » (Ceberio, 2005)

Le troisième exemple de cours se déroule à l'ISCC, Instituto Superior de Curuzú Cuatiá, en Argentine. Ce cours a été proposé pour la première en fois en 2010 aux étudiants des trois années de la *Capacitación* de FLE (Français langue étrangère) ; aujourd'hui il s'est étendu aux parcours d'anglais et portugais de la *Capacitación en Lenguas Extranjeras* et il est aussi offert aux étudiants en 4ème année du *Profesorado de Inglés*. Dans les deux cas l'intercompréhension est optionnelle, présentée comme complément de l'apprentissage d'une langue étrangère, et n'est pas incluse dans le curriculum de l'étudiant. Les objectifs sont « lingüísticos (explicación, revisión) y culturales (hago mucho hincapié en los beneficios de la interculturalidad y el plurilingüismo) ».[75]

L'évaluation sommative porte sur la participation à la session : volume et qualité de la participation dans les forums, nombre de connexions, réalisation de son profil, participation aux différentes séquences et à la réalisation de la tâche finale. A Lyon 2 on fait aussi un test de compréhension sur un corpus tiré de la session (forum, messagerie, profils, interface) et/ou des dossiers de presse de sessions précédentes, et un test sur le déroulement de session (pertinence de posts, des documents joints, etc.). Río Cuarto, pour sa part, demande des travaux pratiques tout au long du semestre (Relevamiento de expresiones, Lectura y síntesis de foros específicos, Lectura y/o escucha de documentos adjuntos, etc. (Ceberio, 2011)) tout comme Curuzú Cuatiá : « actividades de comprensión y producción a lo largo de la sesión, con material de la plataforma, por ej: Comprensión de los perfiles de algunos participantes..»[76]

Pour Aventuras, nous pouvons remarquer que, pour l'instant, ce scénario a donné lieu à des sessions uniquement entre la Fatec de São Paulo et Lyon 2. Et nous avons vu qu'il s'agit dans les deux cas de cours de langues (portugais et français respectivement). Les objectifs sont donc logiquement linguistiques mais l'intégration du scénario est due avant tout au besoin d'interagir avec des natifs : les chances de croiser un francophone dans la rue sont « pratiquement nulles au Brésil » (Cunha, 2011). Comme il a été dit plus haut, ce scénario prévoit une place pour l'e-tandem, mais dans les interactions sur le forum un post ne peut contenir plus de 30% de LE et « on ne peut pas mélanger les langues dans une même phrase » (Cunha, 2011).

[75] Réponses de l'enseignante à nos questionnaires

[76] Idem

Ce scénario a évolué au fil du temps : depuis les deux dernières sessions la tâche finale consiste en la création de sous-titres de films choisis par les enseignants ; des VoIP externes à la plateforme ont été introduits dans le scénario pour assurer la pratique de l'IC à l'oral.[77]

Comme pour Galanet, l'évaluation sommative porte sur la participation à la session : volume et qualité de la participation dans les forums et dans la réalisation de la tâche finale. Au Brésil, on demande, en plus de la synthèse bilingue rédigée avec les étudiants français, une présentation orale avec diaporama devant la classe, et à Lyon 2, un entretien d'évaluation de l'expression orale (Cunha, 2011).

Pour compléter et conclure cette section sur l'intégration du scénario comme moyen unique pour atteindre les objectifs du cours, nous pourrions ajouter que ce type d'intégration est préféré dans des contextes avec un volume horaire restreint et dans lesquels l'accent est mis sur l'interculturel, les interactions langagières avec des natifs et le travail collaboratif ; les scénarios privilégiés sont, comme nous venons de le voir, Galanet et Aventuras. Que se passe-t-il donc quand le scénario est complété par d'autres méthodes? Nous le verrons ci-dessous.

3.1.2. Le scénario est complété par d'autres méthodes d'apprentissage simultané des langues romanes

Celui-ci est le cas le plus répandu pour Galanet, les deux autres scénarios (Aventuras et Puentes) n'étant pas concernés par cette modalité d'intégration. En général, les méthodes complémentaires qui accompagnent le cours peuvent-être les CD-Roms de *Galatea*, les manuels comme *Interlat*, *InterRom*, *EuRom5*, mais également des sites ou plateformes tels qu'*Itinéraires romans*[78], *Lingalog*, des fiches pédagogiques extraites de Galapro, ou encore des activités créées par l'enseignant(e). Nous citerons trois exemples afin de donner des modèles de cette modalité d'intégration.

Tout d'abord celui de l'UFRN, Universidade Federal de Natal, au Brésil, qui propose deux cours. En premier lieu, une formation intitulée *Intercompreensão entre Línguas Românicas*, offerte aux étudiants du *curso de Letres* des *Licenciaturas* de portugais, français, espagnol et anglais. Le cours existe depuis 2010, il a lieu au 1er semestre (février-juin) et se développe sur 60 heures en présentiel. Le scénario Galanet est au centre de la formation mais il est complété par la lecture de quelques textes théoriques sur l'intercompréhension et des fiches d'autoformation des Cahiers du LALE[79], entre autres. Les étudiants établissent dans leurs projets d'apprentissage le temps qu'ils vont consacrer au travail en ligne, sur la plateforme Galanet, et ils peuvent y inclure aussi la progression linguistique. Les objectifs à l'origine du cours étaient de développer une conscience plurilingue ainsi que la perception des capacités des étudiants à apprendre des langues (Alas, 2014) cependant « si cette préoccupation pour le travail linguistique est importante, la formation citoyenne et didactique le sont encore plus » (Garbarino et Frontini, 2012).

Le deuxième cours est intitulé *Plurilinguismo e Interculturalidade: francês, espanhol e italiano*; il est offert par le Centre de Langues de l'UFRN à sa communauté universitaire. Il existe depuis 2012 et affiche l'objectif d'atteindre un niveau A2/B1 du CECRL (Cadre européen

[77] http://lingalog.net/dokuwiki/sessions/aventuras/accueil

[78] http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itineraires_romans/fr

[79] Cadernos do Lale : https://www.ua.pt/cidtff/lale/PageText.aspx?id=9753

commun de référence pour les langues) en compréhension. Les enseignant(e)s du cours sont des ancien(ne)s étudiant(e)s du cours *Intercompreensão em linguas românicas*. Dans ce cas, le scénario Galanet est complété par divers manuels, des modules d'*Itinéraires romans* mais aussi « fazemos encontros entre os estrangeiros que frequentam a universidade e/ou moram em Natal, para que os alunos possam praticar a compreensão oral em interação »[80].

Une fois de plus, on constate le besoin de compenser le manque d'outils pour l'interaction orale de la plateforme Galanet, un besoin qui se fait ressentir encore plus dans les pays d'Amérique du Sud où le contact fortuit avec des natifs des langues étudiées est presque inexistant. (Garbarino & Frontini, 2012). Concernant le public du cours, ce commentaire de l'enseignante responsable est très intéressant car il nous permet de saisir l'importance de l'intitulé d'une formation pour orienter le public :

> «O curso de Plurilinguismo tem tido boa aceitação, mas é interessante notar que os alunos que procuram esse curso têm, na maioria das vezes, conhecimento de mais de uma língua românica, diferentemente, pois, do que ocorre com a disciplina de Intercompreensão, oferecida para os alunos de Letras que, em geral, recebe alunos com conhecimento apenas do português, ou de uma outra língua românica.» (Alas, 2014)

Le deuxième grand exemple que nous pouvons citer pour cette modalité d'intégration est celui de la UNRC, Universidad Nacional de Río Cuarto, en Argentine, qui propose un cours intitulé *Taller de integración de competencias lingüísticas*, offert aux étudiants de 3ème année de la *Tecnicatura en Lenguas* (diplôme en 3 ans), de la Faculté de Sciences humaines.

L'intercompréhension des langues romanes fait partie du programme d'études et elle est intégrée essentiellement à travers la participation à une session Galanet. Cependant, pour compléter la formation, l'enseignante propose certains modules du CD *Galatea* pour francophones et certaines activités d'*InterRom*, ainsi qu'*Itinéraires Romans* et le manuel *Interlat*. Même si la Tecnicatura en Lenguas est une formation plurilingue, Galanet représente pour ces étudiants une première approche aux contextes de communication plurilingue avec des natifs, et les objectifs du cours sont principalement linguistiques et communicatifs, mais aussi interculturels. En ce qui concerne l'évaluation sommative, celle-ci comprend, en plus de la participation à la session, un examen oral "sobre el proceso y la exposición de reflexión sobre el trabajo realizado", ainsi qu'une série de travaux pratiques réalisés tout au long du semestre (Ceberio, 2011).

Un dernier exemple est représenté par le deuxième cours d'Apprentissage simultané des langues romanes, ayant lieu à l'Université Lyon 2, en France, au 2e semestre (janvier-avril). Le cours, articulé sur 21h en présentiel, est centré sur le développement des compétences de compréhension de l'écrit et de l'oral en plusieurs langues romanes : les supports utilisés sont *EuRom5*, les ressources de la plateforme Lingalog et des textes préparés par les enseignants (plusieurs enseignants peuvent intervenir au cours d'un même semestre). La pratique de l'IC à l'oral est assurée par la pluralité des langues présentes dans le groupe, comme pour le cours au 1er semestre.

Le scénario Galanet est présenté à la mi-semestre et la participation à la session est volontaire mais elle se limite à la Phase 1 *Briser la glace* (au premier semestre de l'année civile

[80] Réponses de l'enseignante à nos questionnaires.

les sessions débutent généralement en mars, ce qui empêche le GI d'aller au-delà de cette première phase). A partir du moment où les étudiants entrent dans la session, ils arrêtent le travail sur les autres supports.

L'évaluation sommative comprend un test général de compréhension de l'écrit en plusieurs langues romanes et une traduction vers la langue romane (roumain, catalan, italien, portugais, espagnol) la moins connue de l'étudiant. Que l'étudiant ait participé à la session ou pas, les niveaux et les langues des textes sont en fonction du profil linguistique de l'étudiant. On ne constate pas d'écart entre les résultats des étudiants ayant participé à Galanet et ceux des autres.

Ce type d'intégration s'appuyant sur plusieurs "outils", est préférée lorsque l'objectif linguistique est explicitement affiché ; la session prend plus ou moins de place en fonction de l'orientation du cours (didactique, linguistique, interculturelle, ou autre), et elle est toujours complétée par des ressources diverses.

Il faut également prendre en compte le fait que le décalage des calendriers universitaires entre hémisphères et la difficulté à trouver des partenaires, dont nous avons parlé plus haut et que nous reprendrons plus loin, peuvent jouer un rôle dans le choix de cette modalité d'intégration du scénario. Ce sont ces contraintes qui ont conduit à Lyon à redéfinir les objectifs des deux semestres du cours d'*Apprentissage simultané des langues romanes*.

3.1.3. Le scénario vient renforcer un cours de L2

Dans un troisième cas de figure, l'interaction plurilingue en réseau de groupes vient renforcer un cours de langue à un moment précis de la formation et cela pour une durée courte équivalente, en moyenne, à un tiers du volume horaire du cours. C'est le cas de Puentes et Galanet.

Pour Galanet cette modalité d'intégration peut être observée très souvent dans le secondaire, probablement parce que les cours sont annuels. Par exemple à Córdoba, au Colegio Nacional de Monserrat, UNC (Argentine). Le cours s'intitule "*Francés IV"*, et il est consacré aux élèves de la 7e année (diplôme en 7 ans). Les modalités du cours sont expliquées par l'enseignante : « se trabaja un trimestre en una sesión de Galanet en intercomprensión y el resto del año se usan los insumos del curso para la clase de francés, principalmente. »[81] Donnons également le témoignage d'un élève sur ses attentes, pris de son profil sur Galanet (phase 1) : «Nos enteramos del proyecto a través de los profesores del colegio y lo estamos utilizando como complemento de la materia de francés. Esperamos poder aprender mucho más sobre el idioma francés y las demás lenguas romances.»[82], et celui d'une élève au moment des salutations (phase 4) : « Je dois vraiment féliciter à toutes les personnes qui font possible la communication à travers Galanet. J'ai pu contacter des gens qui habitent très loin de chez moi, avec qui j'ai eu la bonne chance de parler et comme ça, de recueillir de l'information d'autres lieux provenant directement des protagonistes qui y sont. En plus, je me rends compte que cela développe le débat, il m'a fait mieux connaître mes copains et moi- même. »[83]

Concernant l'évaluation sommative, la formatrice demande des productions multimédia sur

[81] Réponse de l'enseignante à nos questionnaires.

[82] http://galanet.eu/profil/index_equipe_profil.php?IdEquipe=315.

[83] http://galanet.eu/forum/message.php?Sujet=2857

les thèmes traités pendant la session. Ce travail se fait en groupe et il est suivi d'une présentation orale.

Pour l'intégration de Galanet dans un cours de langue, nous pourrions citer encore le lycée Falcone de Bergame, en Italie. Les enseignantes de langues du lycée ont conduit des expériences d'insertion curriculaire de l'intercompréhension en ligne avec trois classes de la 3e et 4e année de lycée, des élèves de 16 et 17 ans, en touchant 3 classes au total[84]. Les enseignantes motivent ainsi le choix des classes : « La scelta è stata dettata dal fatto che queste classi studiavano, oltre all'inglese, due o una lingua romanza, lingue in cui gli studenti avevano acquisito il livello A2-B1 » et l'expérience s'est déroulée comme suit:

> in quattro fasi : Lancio, sensibilizzazione al lavoro interlinguistico (4 ore), Intercomprensione scritta e educazione interlinguistica (8/10 ore), Galanet (6 ore + 20 in fad), Valutazione (2 ore) (wiki di Galapro, sessione mi-octobre-décembre)

Comme nous avions pu le souligner lorsque nous traitions le sujet du scénario Galanet, parfois les phases sont "personnalisées". C'était le cas de la session à laquelle ont participé les élèves de ce lycée (session "Poliglotta? No, plurilingue") :

> Lo scenario caratteristico di questo dispositivo è stato modificato dalle insegnanti in modo da meglio essere funzionale al progetto di inserimento scolastico IC. In particolare si sono modificati alcuni parametri base dello scenario:
> Le tappe di lavoro sono state tre anziché quattro:
> 1. *Rompere il ghiaccio*
> 2. *Spremi meningi*
> 3. *Dossier di stampa*
>
> Le squadre di studenti erano dapprima quelle originali, cioè divise per lingua nativa, ma poi dopo la prima e la seconda tappa, durante la terza tappa della raccolta dei documenti e della redazione degli articoli di stampa, le squadre erano plurilingui guidate da docenti animatori ridistribuiti sulle squadre di nuova formazione.[85]

Cette expérience s'est déroulée selon les principes de la recherche-action et selon une méthodologie de projet dans la didactique en classe. L'évaluation a donc accompagné toutes les phases du parcours, en monitorant constamment la réponse des étudiants vis-à-vis des activités proposées, de la participation, de la motivation des étudiants. Et ce grâce à des instruments différents, notamment des questionnaires au début et à la fin de l'expérience et des tests d'évaluation formative et finale.

Concernant le scénario Puentes, le cours de langue est pour l'instant le seul contexte où ce scénario a été intégré, et cela uniquement à l'Université Nacional de Río Cuarto et à l'Université Lyon 2. Seul le wiki de lingalog a été utilisé. Les sessions ont lieu entre septembre et octobre, c'est-à-dire, en début de semestre à Lyon et en fin de semestre à Río Cuarto.

Pour Lyon 2 le scénario a été intégré dans un cours d'*Espagnol niveau B2* du CECR (Cadre européen commun de référence pour les langues), proposé par le Centre de Langues aux étudiants de 2ème année, toutes filières confondues. Le cours prépare au Cles 2 (Certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur). Pour Río Cuarto il s'agissait d'un cours de

[84] Prestation 7.2 du projet Miriadi.
[85] Idem

Lengua Francesa II de la *Tecnicatura en Lenguas* (diplôme et public décrits plus haut).

Ce scénario en 3 phases étalées sur 4 semaines permet de "lancer le cours" en France alors qu'en Argentine il est intégré à la fin du semestre, juste avant les examens finaux. Cela explique sûrement que les étudiants français sont en général plus réticents à s'exprimer en espagnol dans la phase 1, et qu'ils acceptent plus facilement que les Argentins la proposition de pratiquer l'IC pendant cette phase. Car le scénario laisse la porte ouverte à l'étudiant pour choisir de s'exprimer dans une langue et/ou l'autre à tout moment de la session. Cependant, dans la phase 2 (dialogues/polylogues), la production en LE est privilégiée de façon à instaurer l'entraide linguistique entre les étudiants. On constate qu'à la fin de la session tous les étudiants sont suffisamment rassurés et choisissent la LE pour rédiger l'évaluation (phase 3) : « Durante este proyecto, hemos corregido los argentinos y ellos tambien han corregido lo que hemos escribido. Es una experiencia muy rica. Ademas, es un intercambio cultural; he apredido mas de Argentina, de su cultura gastronomica y de la musica. » (témoignage d'une étudiante française), et « Je pense que lingalog est une plateforme très intéressante, il me a permettre connaitre la culture français, leur mode de vie, etc. Il est un bon moyen de rencontrer d'autres personnes, aussi. La période pour écrire avec les étudiants français a été courte, mais utile. Heureusement les étudiants sont en faveur de continuer ce Project par Facebook, mail, chat. Etc. » (témoignage d'un étudiant argentin).[86]

Les scénarios privilégiés dans cette modalité d'intégration sont donc Galanet et Puentes. La relation entre la durée de la session et la durée du cours permet l'insertion du scénario dans des programmes qui ne visaient pas l'intercompréhension au départ. Parmi les motivations à la base de cette intégration, le fait de pouvoir travailler avec des natifs des langues étudiées, les rencontres interculturelles et la possibilité de créer des partenariats entre les étudiants après la session. Ces expériences permettent une ouverture et une sensibilisation à l'intercompréhension : dans le cas de Puentes, on propose aux étudiants de Lyon 2 de suivre le cours d'Apprentissage simultané de langues romanes en 3ème année et les étudiants de Río Cuarto feront l'année suivante une session Galanet dans le cadre du *Taller de integración de competencias lingüísticas*.

En conclusion de cette section sur les modalités d'insertion, nous remarquerons encore que l'intégration des 3 scénarios Galanet, Aventuras et Puentes dans des formations avec des objectifs autres que didactiques ou de recherche vise à développer des habiletés linguistiques et pragmatiques mais surtout des compétences plus générales telles que « savoir apprendre (démarche réflexive), questionner les attitudes, appréhender l'altérité, développer des savoirs et savoir-faire autres que langagiers, par exemple autour de la littératie numérique » (Degache et al., 2012). Ou encore, comme le remarquait déjà M.E Ceberio en 2005, « en Galanet, la comunicación verdadera con hablantes de otras lenguas se instala y el aprendiente se sitúa como *sujeto que comunica* y no como *alumno que aprende para comunicar*. Esta riqueza supera el marco del aprovechamiento lingüístico y comunicativo. » Cette conclusion peut être élargie aux deux autres scénarios, Aventuras et Puentes, qui ont été conçus sur la base de Galanet, même si les Aventuras et Puentes sont plus adaptés au travail par couples de langues, et surtout aux sessions avec peu d'équipes.

[86] Pour l'évaluation de la session Puentes on utilise un *pad*, c'est à dire un éditeur de texte collaboratif en ligne. Les deux témoignages d'étudiants cités ont été pris du pad correspondant à la session d'octobre 2014.

En particulier, ces deux derniers scénarios, bien qu'ils aient été utilisés pour les binômes français/portugais et français/espagnol respectivement, se prêtent à tous les couples de langues car rien n'y est spécifique à une langue particulière. En même temps, leur flexibilité dans le choix du nombre des phases, des outils et de la tâche finale permet des adaptations comme le montre l'exemple de *Keskidee*[87] (du nom d'un oiseau des îles Trinidad et Tobago), un projet entre étudiants d'anglais du Centre de Langues de l'Université Lyon 2 et étudiants de français du Centre for Language Learning de l'University of the West Indies, dont la tâche finale consiste en une synthèse bilingue rédigée en LE.

4. Bilan et perspectives

Pour conclure notre étude sur la typologie des modalités d'intégration de l'interaction plurilingue en réseau de groupes, nous reprendrons les objectifs que nous avions annoncés au début de cette étude, dans notre introduction. En effet, au départ nous souhaitions effectuer un travail de recensement pouvant aider les enseignants au moment du choix du scénario le plus approprié à leurs formations. Or, nous pensons que les deux parties de cette étude pourront bien les orienter et que, même lorsque la plateforme Galanet ne sera plus qu'une archive, ces formateurs pourront trouver le scénario le plus approprié parmi ceux qui seront proposés sur la plateforme Miriadi. Les exemples d'intégration détaillés dans la 2e partie pourront ensuite leur donner des idées quant à la manière de proposer l'interaction plurilingue dans leurs cours : en tant que soutien aux cours de langues, en tant qu'initiation à l'intercompréhension en réseaux de groupes ou bien en tant que formation à l'intercompréhension basée sur plusieurs types de supports.

Et finalement, qu'est-ce qui est capitalisé pour Miriadi ? Tout d'abord le fait de pouvoir varier les publics mais sans forcément créer des sessions uniformes du point de vue des objectifs : compte tenu de la pluralité de possibilités offertes par les scénarios, les objectifs locaux peuvent être différents des objectifs de la session, ce qui justifie, au final, que chaque groupe local ait une évaluation spécifique, établie par l'enseignant-encadreur.

Ensuite le fait que l'on puisse varier les scénarios : on peut augmenter ou diminuer les phases, on peut modifier les contenus (apportés par les apprenants, proposés par les enseignants) et la tâche finale (réunissant toutes les équipes, en grand groupes, en petits groupes, en binômes), ainsi que les modalités et le moment de reconfiguration des groupes institutionnels en groupes de travail (au début de la session, à mi-chemin, à la fin).

Et encore la possibilité de varier les langues, sans se cloisonner aux seules langues romanes, ni aux seules familles de langues, ni aux seules « langues officielles», au sens 'politique' du terme, car l'expérience tentée sur le scénario anglais-français *Keskidee* pourrait être répétée avec d'autres paires de langues (Galanet est aussi proposé aux étudiants d'anglais à Natal et à Curuzú Cuatiá, le créole de Maurice participe aux sessions depuis les dernières années et le corse vient de faire son apparition sur Galanet, Galapro et Miriadi).

L'essentiel serait d'être en mesure de s'appuyer sur ce qui a bien marché, en capitalisant les expériences passées, pour donner de la souplesse aux nouveaux scénarios, afin de permettre leur

[87] Keskidee à donné lieu à une seule session en 2011 : http://lingalog.net/dokuwiki/projets/fren/uwiul2/accueil

intégration dans tout contexte particulier. Cela puisque, si l'objectif de Miriadi est celui d'étendre le réseau, il faudra ensuite donner à ce réseau les moyens de personnaliser les formations, en les adaptant aux nécessités des différents types de contextes. Il faudra également donner à ce réseau la possibilité de s'autogérer, ce qui demandera un grand effort au niveau de l'ergonomie, de la flexibilité, et de l'autonomisation de la gestion de la plateforme en cours de création : l'espace Miriadi sera un jour un point de repère pour un réseau étendu et plusieurs sessions de formation devront pouvoir s'y dérouler en même temps, sans la nécessité d'un formateur expert. Cela sera sans doute possible en utilisant au mieux les outils qui nous sont fournis par l'informatique et essayant de nous donner tous les moyens pour intégrer les outils de demain, par le choix des logiciels libres.

Mais pour que cela soit vraiment possible il faudra, en plus de tout ce que nous venons d'écrire, envisager un fonctionnement para-institutionnel, qui permettra au réseau de continuer son activité après la fin du projet. C'est l'un des objectifs de l'association APICAD[88], née du projet Miriadi et destinée à perdurer afin de donner une longue vie aux interactions plurilingues en réseaux de groupes.

[88] Association internationale pour la promotion de l'intercompréhension à distance. Site internet : www.miriadi.net/de/node/405

Chapitre 3.2

Intercomprendersi a distanza: il ruolo della dimensione affettiva

Maddalena DE CARLO, Raquel HIDALGO DOWNING
Università di Cassino e del Lazio Meridionale
Universidad Complutense de Madrid
madecarlo@libero.it, rhidalgo@ucm.es

1. Introduzione[89]

Nei processi di apprendimento e di formazione le soggettività dei partecipanti sono profondamente coinvolte in ragione di due fattori principali: uno interno al soggetto, l'altro legato all'interdipendenza che si instaura fra gli individui coinvolti. Da una parte, una situazione di apprendimento costituisce in sé fonte di angoscia e di ansia, dall'altra riattiva modalità di relazioni già vissute in altri rapporti significativi. Nel caso degli apprendimenti linguistici, la dimensione affettiva gioca un ruolo particolare in quanto le lingue rappresentano un luogo privilegiato di costruzione dell'identità individuale e collettiva. A questo proposito Lévy afferma:

> "[…] une didactique des langues et des cultures qui interroge l'adéquation des acteurs sociaux et des locuteurs - enseignants, chercheurs, apprenants ou formateurs - avec le contexte ne saurait faire l'économie des sentiments et des représentations du sujet sur les langues, de la facilité ou de la difficulté qu'il éprouve à les approcher, de la gêne ou de l'aide que les langues s'apportent l'une l'autre, de la familiarité ou de l'étrangeté - les degrés de la xénité - (*Communications* n° 43) qu'il ressent, du plaisir ou de la haine qu'il éprouve, et cela au mépris de leur proximité linguistique, du statut qu'on leur reconnaît, de la compétence qu'il en a" (Lévy, 2008: 69-77).

Nello studio che qui proponiamo, è necessario inoltre considerare le caratteristiche specifiche del contratto di formazione e del contesto di comunicazione oggetto di analisi.
Si tratta di una formazione ad una didattica dell'intercomprensione (d'ora in poi IC), approccio che costituisce in sé una forte esperienza di decentramento per i presupposti sui quali si fonda: presenza di lingue sconosciute ai partecipanti, parità e reciprocità fra i loro ruoli, perdita di controllo sulle proprie conoscenze linguistiche, continua messa a confronto con lingue-culture altre.

Si configura poi come una formazione quasi interamente a distanza con rari casi di incontri in presenza a causa soprattutto della distribuzione geografica dei partecipanti (numerosi paesi europei ed extra-europei). Questa particolare modalità comunicativa si pone al centro della nostra analisi, le caratteristiche della comunicazione a distanza, tramite forum o chat, sono infatti

[89] Questo contributo è il frutto delle riflessioni comuni delle autrici. Ciononostante si possono attribuire in particolare i § 1, 2, 3 e 4 a M. De Carlo; i § 5, 6, 7 e 8 a R. Hidalgo. Le traduzioni delle citazioni dal corpus sono di Maddalena De Carlo.

state oggetto di discussione in relazione agli aspetti socio-affettivi implicati (O'Regan, 2003) per le ricadute che possono avere sulla motivazione e sulla qualità della partecipazione in contesti di formazione e di apprendimento.

Due opposte posizioni sono state espresse a tale proposito: una prima posizione che tende a denunciare i rischi di destrutturazione del tessuto sociale rappresentato dalle tecnologie della comunicazione, mette in evidenza l'impoverimento nella qualità della comunicazione dovuto alla mancanza di indizi extra o para-linguistici, quali la prosodia, la mimica, la gestualità e la prossemica, significativi nella comunicazione in faccia a faccia. La distanza fisica tra gli interlocutori, la possibilità di nascondersi dietro un anonimato e di interrompere la comunicazione in qualsiasi momento, costituirebbero ulteriori cause di indebolimento dei legami sociali e della presa di responsabilità da parte dei partecipanti al rapporto che si sta costruendo (Hiltz, 1986).

Ricerche più recenti, al contrario, dimostrano che l'interazione a distanza permette lo svelamento di sé e l'espressione di sentimenti che fattori contestuali nella comunicazione in presenza possono inibire. La specificità dei mezzi che questo tipo di comunicazione mette a disposizione dei partecipanti, come ad esempio l'uso del testo scritto come unica risorsa per segnalare la propria presenza, impone agli interlocutori un maggiore sforzo iniziale e un continuo coinvolgimento per assicurare il mantenimento e il consolidamento della relazione (Walther, 1992; 1996). A questo proposito Nummenmaa (2007) nel suo studio sulle emozioni in un ambiente di apprendimento in rete ha potuto rilevare che in questo particolare ambiente l'emotività dei partecipanti è influenzata principalmente dalle interazioni sociali e che i segni della presenza degli interlocutori messi in evidenza grazie al dispositivo tecnologico, costituiscono un importante criterio di riuscita negli scambi.

L'insegnamento e la formazione a distanza si stanno allora sempre più configurando come ambienti di apprendimento che presuppongono una ridefinizione dei ruoli assunti dai partecipanti e dove emerge una nuova figura di tutore/formatore. Numerosi studi hanno dimostrato (Develotte & Mangenot, 2004; Celik, 2008) che questo ruolo è cruciale nei processi di insegnamento/formazione a distanza e che dalle sue capacità e competenze dipende in gran parte la riuscita del progetto formativo. Le sue funzioni sono molteplici: mediatore (a livello dei contenuti e del funzionamento tecnico dello spazio digitale in cui opera), facilitatore per l'apprendimento dei singoli ma anche della dinamica del gruppo, organizzatore delle attività pedagogiche, punto di riferimento legittimato e costante per tutta la comunità di apprendimento. Nei diversi momenti della formazione questi molteplici ruoli possono assumere maggiore o minore importanza a seconda delle esigenze di una particolare fase: lanciare una sessione di formazione, mantenere vivo l'interesse, rispondere alle richieste dei partecipanti, rassicurarli nei confronti di un ambiente informatico sconosciuto, stimolare la collaborazione all'interno del gruppo richiedono infatti modalità di intervento diverse.

Nel modello interattivo elaborato da Depover e Quintin, ispirato a Holmberg (2003), si rivelano allora fondamentali i fattori socio-affettivi: "[…], dans son modèle, Holmberg insiste beaucoup sur l'importance des facteurs socio-affectifs […] ainsi que sur le rôle déterminant joué par le tuteur dans l'émergence d'un climat relationnel favorable à l'apprentissage" (2011: 25).

Se gli studi riguardanti questi particolari aspetti della formazione a distanza sono relativemente recenti (non prima degli anni 90), nello specifico ambito della formazione all'intercomprensione attraverso il web (potremmo chiamarla *e-intercomprensione*) risultano quasi del tutto assenti. Eppure nella nostra esperienza di partecipanti alle sessioni di formazione sulle piattaforme *Galanet* e *Galapro* abbiamo potuto osservare frequenti manifestazioni di emotività ed affettività negli scambi depositati nei forum e nelle chat e abbiamo anche rilevato il loro impatto sullo svolgimento del processo formativo.

Alla luce di queste considerazioni, ci siamo proposte di comprendere il ruolo della dimensione socio-affettiva in una situazione di formazione a distanza. A questo scopo abbiamo selezionato, secondo i criteri qui di seguito esplicitati (§ 2.1), alcuni degli scambi avvenuti nel corso della sessione di formazione alla didattica dell'intercomprensione svoltasi sulla piattaforma Galapro (www.galapro.eu/sessions o http://galapro.miriadi.net/sessions) tra novembre 2011 e gennaio 2012. Successivamente l'analisi di questo corpus si è concentrata su quegli elementi linguistici che rinviano all'affettività, in particolare: l'uso dei pronomi personali (io/tu/noi) e delle forme vocative; le formule di cortesia; le forme di modalizzazione valutativa (aggettivi, avverbi); l'apertura e la chiusura degli scambi; le esclamazioni e le interiezioni; la punteggiatura espressiva e l'uso di emoticon; le espressioni verbali dell'emotività (dubbi, rimpianti, scuse, aspettative, frustrazioni) o di coinvolgimento dell'interlocutore (domande o indicazioni da seguire).

Dall'analisi delle interazioni fra i soggetti in formazione e i formatori è stato possibile osservare che la dimensione socio-affettiva risulta essere uno degli elementi con maggiori implicazioni sugli esiti della formazione e sul coinvolgimento dei partecipanti nei compiti richiesti. Una formazione a distanza e in contesto plurilingue può infatti provocare un senso di spaesamento rispetto al funzionamento del mezzo tecnologico e dei compiti da svolgere, un sentimento di frustrazione per la difficoltà di interpretare i messaggi nelle diverse lingue, la paura di non ottenere i risultati sperati a fronte di un notevole investimento temporale ed emotivo.

2. Alcune riflessioni sulla nozione di distanza

Considerata l'importanza del fattore distanza nel contesto di formazione oggetto del nostro studio, ci sembra opportuno riprendere alcuni elementi del dibattito che si è sviluppato nell'ambito delle scienze educative su questa nozione, in particolare a partire dagli anni 90.

Le prime forme di insegnamento a distanza risalgono alla metà del 1800 quando in alcuni paesi europei, in particolare in Inghilterra e in Germania, si cominciarono a utilizzare le reti dei trasporti e di posta per inviare materiali cartacei a coloro che desideravano ottenere un diploma o acquisire competenze in un certo ambito, prevalentemente professionale. In seguito, nel XX secolo le tecnologie audiovisive, in primo luogo la radio e, successivamente, la televisione, hanno completato la formazione per corrispondenza, con le loro trasmissioni, limitando l'uso dei materiali cartacei alle sole modalità di verifica. A partire dagli anni 40 negli Stati Uniti e una decina di anni più tardi in Europa, i corsi di alfabetizzazione, insegnamento e formazione tramite la televisione diventarono infatti sempre più diffusi, grazie anche ad un innalzamento delle

condizioni economiche della popolazione che permisero progressivamente ad un numero sempre maggiore di famiglie di acquistare un apparecchio televisivo.

Telefono, fax, il supporto VHS e lo sviluppo delle teleconferenze anche in ambito istituzionale hanno contribuito a diversificare le modalità di trasmissione del sapere al di fuori delle aule, modificando così l'immagine dell'insegnamento che per secoli era stato caratterizzato dalla presenza simultanea dei docenti e dei discenti e da un loro rapporto diretto.

L'ultima generazione nella formazione a distanza è infine costituita dalle tecnologie informatiche caratterizzate dalla loro altissima rapidità di sviluppo. In particolare la possibilità di apprendimento on line ha rappresentato una vera e propria rivoluzione, permettendo la partecipazione attiva di tutti i soggetti coinvolti (docenti, tutor, discenti) e l'apprendimento cooperativo.

A seguito di queste trasformazioni sociali e tecnologiche, si è imposta una riflessione sulle specificità di una situazione di insegnamento-apprendimento in cui la relazione fra i soggetti coinvolti, e fra questi e l'oggetto di apprendimento non si realizza attraverso la presenza fisica. Moore definisce l'insegnamento a distanza come "the interplay of teachers and learners in environments that have the special characteristics of their being spatially separate from one another" (Moore, 2007: 91).

Ma è la nozione stessa di distanza ad essere indagata. Al di là della distanza spaziale Jaquinot (1992) individua come significative altre forme di distanza che possono incidere sulla relazione educativa:

- la distanza temporale, che include anche i tempi di attesa di risposta, cruciali per il mantenimento della relazione in questo tipo di comunicazione,
- la distanza tecnologica che può determinare uno dei motivi di abbandono della formazione se la difficoltà dei mezzi tecnici da controllare diventa insormontabile per i partecipanti,
- la distanza socio-economica e psicologica tra il soggetto apprendente in rapporto al gruppo di pari o alle situazioni di apprendimento sperimentate precendentemente. Così è possibile che un corso in e-learning sia percepito come più appropriato da un adulto che riprende gli studi dopo anni di abbandono e che si sentirebbe a disagio in una classe tradizionale.

Quest'ultimo tipo di distanza mostra come non siano solo spazio e tempo a influenzare il senso di prossimità di un individuo, infatti la distanza socio-economica o psicologica può essere vissuta anche nei contesti di apprendimento in presenza, così come la presenza fisica non assicura né la capacità di ascolto del docente, né l'attenzione cognitiva del discente (Jacquinot, 1993). A maggior ragione, se il tentativo di instaurare un dialogo psicologico e pedagogico può fallire anche nella relazione in faccia a faccia, la comprensione di queste dinamiche comunicative è particolarmente necessaria negli scenari formativi a distanza.

A questo proposito un ampio dibattito si è sviluppato nell'ambito delle scienze educative, a partire dal concetto di distanza transazionale elaborato da Moore: "With separation there is a psychological and communication space to be crossed, a space of potential misunderstanding

between the inputs of instructor and those of the learner. It is this psychological and communications space that is the transactional distance" (Moore, 1993 : 23).

Moore (1993) ipotizza l'esistenza di un rapporto fra grado di strutturazione dell'insegnamento, distanza dialogica fra docente e apprendente e sviluppo dell'autonomia dell'apprendente: un ambiente educativo altamente strutturato genererebbe una ridotta possibilità di dialogo, aumentando così la distanza transazionale fra docenti e apprendenti ma stimolando anche una maggiore autonomia da parte degli apprendenti.

Tuttavia, nonostante l'interesse della nozione di distanza transazionale, numerosi autori hanno messo in discussione l'operatività di questo modello e hanno tentato di definire maggiormente il ruolo e l'impatto delle singole componenti in gioco (Jézégou, 2005, 2007; Guely, 2010). Al fine di poter misurare la minore o maggiore flessibilità della struttura educativa Jézégou (2007) prende in considerazione 13 componenti distribuite in 3 grandi categorie:

Le tre categorie	**Componenti collegate**
Componenti spazio-temporali	Tempo, luogo, accessibilità, ritmo
Componenti strettamente pedagogiche	Percorso, sequenza, obiettivi, contenuto, formato, metodologia, valutazione
Componenti della comunicazione educativa mediatizzata	Risorse-umane Mezzi: supporti mediatizzati di apprendimento e mezzi di comunicazione a distanza

Categorizzazione delle componenti di un ambiente educativo (Jézégou, 2007: 346 ripreso da Jézégou, 2005)

Maggiore è la libertà di scelta posseduta dall'apprendente per ciascuna delle categoria, minore è la strutturazione del dispositivo educativo.

Per quel che attiene alla valutazione del livello di dialogicità Jézégou (idem) riprende le 3 macro-dimensioni individuate da Garrison & Archer (2003): sociale, cognitiva e educativa. Secondo questi autori la presenza sociale, intesa come la capacità dei soggetti di coinvolgersi nella comunicazione mediatizzata, è rilevabile attraverso indicatori che comprendono le reazioni affettive (humour, espressione delle emozioni), l'apertura alla comunicazione (ascolto e rispetto degli altri, ripresa del discorso altrui, espressioni di accordo) e il grado di coesione tra i partecipanti (uso di formule inclusive, uso di formule di cortesia). La presenza cognitiva riguarda la capacità di costruire senso, grazie alla riflessione comune in una comunità di apprendimento e si manifesta attraverso il riconoscimento dell'emergenza di un problema, lo scambio di informazioni e il confronto di punti di vista, la negoziazione delle possibili soluzioni, loro applicazione e discussione. Infine, la presenza educativa è indicata dalla capacità del formatore di esplicitare il progetto da perseguire (organizzazione, obiettivi, metodi, tempi), di agire come facilitatore per la costruzione di un consenso all'interno del gruppo e di offrire istruzioni utili per la realizzazione dei compiti.

Il nostro studio non si prefigge una valutazione di queste componenti nell'ambito delle sessioni di formazione del progetto Galapro, ma considerarle come categorie esplicative può aiutarci ad individuare aspetti qualitativamente rilevanti per la comprensione della problematica esposta. Il corpus selezionato infatti presenta esempi di presenza sociale, cognitiva ed educativa, mostrando un'alta dialogicità.

Inoltre, seguendo Jézégou (2005), rispetto allo scenario di formazione che andiamo ora a descrivere, è possibile affermare che la sua strutturazione non implica una diminuzione dell'autonomia dei partecipanti, che possono scegliere collaborativamente gli obiettivi da raggiungere, i mezzi e le risorse da utilizzare, i tempi e i modi della propria partecipazione, le forme di valutazione. In questo senso, sarebbe forse più pertinente parlare più che di strutturazione dell'ambiente di formazione, di maggiore o minore direttività da parte dei formatori che avrebbe, questa sì, una conseguenza sui margini di libertà dei soggetti in formazione. Al contrario, nella nostra esperienza di formatori, abbiamo potuto osservare che in un contesto di formazione e tutorato a distanza la maggiore o minore strutturazione dello scenario formativo, può avere un impatto notevole anche in rapporto alle aspettative e alle rappresentazioni sui modelli di formazione che i soggetti si sono costruiti.

3. La piattaforma Galapro

Al fine di offrire una constestualizzazione dei dati di analisi che presenteremo in seguito, descriviamo ora brevemente il funzionamento della piattaforma di formazione all'intercomprensione fra lingue romanze Galapro. La piattaforma si è costituita intorno a due assi principali: formazione alla didattica dell'IC e costruzione di una comunità professionale plurilingue. L'IC è allo stesso tempo il mezzo e l'obiettivo della formazione, i partecipanti alle sessioni sono infatti sollecitati fin dal primo momento ad interagire utilizzando una lingua romanza di propria scelta (prima lingua o lingua nella quale si sentono a proprio agio nella comunicazione) per informarsi sui fondamenti teorici del concetto stesso di IC e per formarsi alla sua pratica didattica. Il percorso di formazione si realizza attraverso il lavoro collaborativo di partecipanti provenienti da contesti geografici, linguistici e culturali differenti.

La ricaduta attesa è quella di riuscire a diffondere presso diversi pubblici i saperi, le metodologie e le pratiche acquisite in IC durante le sessioni, grazie ad un approccio riflessivo e consapevole al processo di formazione. Il pubblico pur essendo potenzialmente ampio, si concentra in particolar modo fra i docenti di lingue in formazione iniziale o in servizio e fra gli specializzandi in glottodidattica. Per queste caratteristiche la piattaforma Galapro è principalmente uno spazio di scambio e di costruzione di una comunità di pratiche con un caratterere accademico e professionale.

Dopo l'iscrizione alla sessione, cui si procede on line generalmente dietro invito diretto dei formatori, i partecipanti diventano membri effettivi della sessione di formazione che si svolge in 5 fasi:

- una **fase preliminare** (fase 0) in cui i soggetti in formazione, all'interno di gruppi locali nei diversi paesi partner (denominati *groupes institutionnels* – GI, organizzati cioè all'interno di uno spazio istituzionale quali ad esempio le università, le scuole, gli istituti di cultura, le associazioni professionali) riempiono i propri profili professionali e linguistico-culturali, incontrano gli altri partecipanti, scoprono il funzionamento della piattaforma, i principi della formazione e gli obiettivi della sessione;
- la **fase 1** nella quale i partecipanti scelgono una problematica da sviluppare collaborativamente in funzione dei loro bisogni e sulla base della quale vengono definiti i gruppi di lavoro a distanza plurilingui (denominati *groupes de travail* cioè *gruppi di*

lavoro- GT);

- nella **fase 2** questi gruppi definiscono il proprio piano di lavoro che viene poi realizzato concretamente nella **fase 3** grazie anche alle risorse messe a disposizione dalla piattaforma (i diversi strumenti e spazi di lavoro – forum, chat, wiki, posta interna -, una biblioteca virtuale che offre link e documenti di riferimento utili, una serie di schede di autoformazione);
- la **fase 4** infine costituisce il momento di bilancio e valutazione a diversi livelli: autovaluazione relativamente alla propria partecipazione al processo di formazione, valutazione dei prodotti dei gruppi di lavoro, valutazione del dispositivo e dello scenario di formazione.

Un'équipe di formatori (F), in funzione delle competenze specifiche e delle tematiche scelte dai partecipanti, guida nella prima fase i gruppi locali (GI) poi, dopo la loro costituzione, uno dei gruppi di lavoro (GT). Un coordinatore di sessione organizza il lavoro di tutti i partecipanti, si preoccupa di far rispettare i tempi delle diverse fasi secondo il calendario deciso in partenza e stimola la partecipazione di tutti.

4. Metodologia di analisi

In questo studio abbiamo analizzato un corpus di interazioni tratte da una sessione Galapro (inverno 2011[90]). Il corpus selezionato si presenta sufficientemente ampio per osservare i comportamenti e le realizzazioni discorsive dei partecipanti alla formazione Galapro. Per esaminare le manifestazioni di affettività nelle interazioni abbiamo preso in considerazione principalmente i messaggi depositati nei Forum di discussione, poiché questa modalità costituisce lo spazio di comunicazione privilegiato in questo contesto di formazione, infatti: (i) in ambito socio-affettivo la maggior parte delle interazioni tra i partecipanti si sviluppano nei forum, (ii) in ambito cognitivo, i forum rappresentano la "conversazione riflessiva" sulla quale si fonda lo scambio e la co-costruzione del sapere (Hidalgo Downing, Castro & Ramiro, 2010). Lo studio è costituito pertanto dall'osservazione empirica delle interazioni raccolte nel corpus.

4.1. Descrizione del corpus

Il corpus raccolto è composto dai messaggi depositati dai formatori (F) e dai soggetti in formazione (S) nei diversi forum della Sessione Novembre-Dicembre 2011 sulla piattaforma Galapro, iniziata a novembre 2011 e terminata in realtà nel gennaio 2012 (www.galapro.eu/sessions ou http://galapro.miriadi.net/sessions).

In particolare, il corpus contiene i messaggi di 9 forum di discussione. La distribuzione degli interventi tra formatori e soggetti in formazione e il numero degli interventi in ciascun forum sono presentati nella tabella seguente (Tabella 1):

Forum di discussione	**Numero Formatori (F)**	**Numero Soggetti in formazione**	**Creato da Formatore (F)/Soggetto in**	**Numero interventi Soggetti in**	**Numero interventi Formatori**

[90] La durata di una sessione di formazione sulla piattaforma Galapro coincide approssimativamente con il trimestre accademico. La sessione analizzata ha avuto luogo fra il 10 ottobre 2011 e il 31 gennaio 2012.

		(S)	formazione(S)	formazione (S)	(F)
Benvenuti alla 4 sessione	13	47	F	60	55
A aventura está a começar... O que esperam desta sessão?	7	19	F	24	27
GT 5 - Concevoir des Unités Didactiques Intercompréhensives Message du sujet de discussion : Benvenidos	2+coordinatore di sessione	11	F	21	20
GT 5 – FASE 2- se informar para elaborar o plano de trabalho	3+coordinatore di sessione	10	F	26	53
GT 5 – Forum do Subgrupo 1: 7-10 años	3+coordinatore di sessione	2	S	15	15
GT 5 - Fórum do subgrupo 2 - Público adolescente (11-15)	3	8	S	109	58
GT 5 - Forum du sousgroupe 3 : adultes	3	6	S	78	43
GT 5 – FASE 3	3+coordinatore di sessione	14	F	72	91
GT 5 – FASE 4	3+coordinatore di sessione	7	F	19	30

Tabella 1. *Corpus dei forum e distribuzione della partecipazione Formatori/Soggetti in formazione*

Il corpus selezionato si riferisce a momenti diversi della sessione di formazione che permettono di osservare l'evoluzione dei comportamenti discorsivi dei partecipanti (Formatori e soggetti in formazione) e il loro coinvolgimento nei compiti proposti nel corso delle diverse fasi. In particolare i primi due *(Benvenuti alla 4 sessione; A aventura está a começar… O que esperam desta sessão?*[91]) sono forum di apertura della sessione e quindi di interazione generale nei quali tutti gli iscritti sono invitati a partecipare liberamente.

Gli altri 7 forum corrispondono, nell'ordine in cui sono stati presentati nella Tabella 1, ai

[91] *Benvenuti alla 4 sessione; L'avventura sta per cominciare…; Cosa vi aspettate da questa sessione?*

forum che si sono succeduti nel corso del lavoro di un GT (*groupe de travail*)[92] e descrivono la sequenza completa delle interazioni che si sono svolte all'interno di un GT dalla fase iniziale fino alla realizzazione finale del prodotto.

Il gruppo di lavoro selezionato - GT 5 - si è proposto di sviluppare la tematica *Concevoir des Unités Didactiques Intercompréhensives*[93], concepire cioè unità didattiche in IC per pubblici di diverse età e si è pertanto diviso in 3 sottogruppi: infanzia (sottogruppo 1: 7-10 anni); adolescenza (sottogruppo 2: 11-15 anni) e età adulta (sottogruppo 3).

I forum del GT 5 qui riportati riflettono la progressione del lavoro realizzato: il forum iniziale dà il benvenuto a tutti i partecipanti (*Benvenidos*) e spiega per grandi linee il funzionamento della sessione; il forum della fase 2 (*Se informar para elaborar o plano de trabalho*)[94] pone gli obiettivi del lavoro del gruppo e il piano di lavoro conseguente; di seguito appaiono i forum dei diversi sottogruppi riguardanti pubblico e compiti specifici. Infine i forum di valutazione del lavoro realizzato esprimono anche i dubbi e i problemi sorti nel corso della fase 3 e concludono la sessione e il lavoro del GT (Fase 4) (*cf.* Tabella 2 qui di seguito):

GT 5 – CONCEPIRE UNITÀ DIDATTICHE INTERCOMPRENSIVE	
Forum di discussione	**Obiettivi e finalità del forum**
Benvenidos (Benvenuti alla sessione Galapro)	Dare il benvenuto ai partecipanti, invitare alla partecipazione, presentarsi agli altri membri della sessione
GT 5 – FASE 2 Informarsi per elaborare il piano di lavoro	Stabilire gli obiettivi del GT, in base alla scelta della tematica da sviluppare, organizzare il piano di lavoro da svolgere, distribuire i compiti, invitare tutti alla partecipazione al lavoro.
GT 5 – Forum del sottogruppo 1: 7-10 anni	Lavorare in piccoli gruppi sulla tematica scelta.
GT 5 - Forum del sottogruppo 2: 11-15 anni	"
GT 5 - Forum del sottogruppo 3: adulti	"
GT 5 FASE 3	Porre problemi, dare indicazioni, esprimere o chiarire dubbi nel corso dello svolgimento del lavoro, coordinare il lavoro dei diversi sottogruppi.
GT 5 FASE 4	Fare un bilancio del lavoro realizzato, valutare il proprio lavoro e quello degli altri gruppi della sessione.

Tabella 2. *Progressione del lavoro nei forum del GT-5 - Concevoir des Unités Didactiques Intercompréhensives*

Come si può osservare dalla tabella, il lavoro collaborativo dei partecipanti alla formazione si realizza attraverso le loro interazioni in funzione dei diversi compiti da svolgere: organizzazione del lavoro, presa di decisioni, discussione sul prodotto finale degli altri gruppi. Questo processo rende le interazioni dei forum particolarmente ricche e significative, poiché strutturano tutto il processo di apprendimento. Pertanto, abbiamo selezionato questo corpus perché permette di:

- mostrare le diverse tappe di una sessione Galapro e la loro evoluzione,
- osservare i comportamenti discorsivi dei partecipanti nei diversi forum e nel corso dello

[92] Gruppo di lavoro in francese, da cui la sigla GT

[93] *Concepire unità didattiche in intercomprensione*

[94] *Informarsi per elaborare il piano di lavoro*

svolgimento dei compiti,
- seguire lo sviluppo della relazione fra i partecipanti di un stesso gruppo nel corso della sessione.

4.2. Ipotesi di lavoro

Le interazioni occorse nel contesto descritto posseggono delle caratteristiche particolari che influiscono sui comportamenti discorsivi dei partecipanti. Si tratta, come abbiamo detto, di una formazione all'intercomprensione nella quale ciascuno è libero di esprimersi nella propria lingua (catalano, francese, italiano, portoghese, spagnolo, rumeno)[95] instaurando così una comunicazione plurilingue. Inoltre, come già accennato, la maggior parte dei partecipanti sono docenti di lingua o di discipline affini (linguistica applicata, scienze dell'educazione, ...) o specializzandi in discipline linguistico-educative.

I rapporti fra i partecipanti all'inizio della sessione possono essere eterogenei: alcuni (formatori e soggetti in formazione) si conoscono già al momento di inizio della sessione per diversi motivi (partecipazione a gruppi di ricerca, a precedenti sessioni di formazione sulla piattaforma Galapro), altri si incontrano per la prima volta nel corso della sessione. Oltre alla distinzione dei ruoli fra formatori e formandi, si stabiliscono dunque diversi gradi di familiarità fra i partecipanti. Questo diverso livello di conoscenza ha un impatto anche sul tipo di espressione dell'affettività; questa si manifesta prevalentemente attraverso il lessico, in particolare l'aggettivazione a valore positivo (es.: *apasionante, fascinante, interesante*[96])[97], verbi che indicano un processo evolutivo (es.: *crecer, mejorar, evolucionar*[98]) così come l'uso delle metafore (ad esempio l'intercomprensione viene paragonata ad un'esperienza amorosa: *cá está o "amor" a nascer!!!* ; *já admitiu que o "amor" está a nascer! :)*[99].

Sul piano discorsivo si rileva l'abbondanza di saluti, formule di cortesia, di trattamento affettivo (es. : *beijinhos, mujer, abraços)* e anche scherzoso (*saludo a los niños*[100]*)*. Infine da sottolineare anche l'uso delle immagini per esprimere l'affettività come ad esempio le foto proposte dai partecipanti nei propri profili[101] o l'uso dei segni di interpunzione espressiva e gli emoticon. Queste marche di affettività contribuiscono alla costruzione dello spazio socio-affettivo nel quale si svolge il lavoro collaborativo e nello stesso tempo sostengono la relazione pedagogica.

Presentiamo qui di seguito alcuni esempi tratti dal corpus selezionato nei quali sarà possibile

---

[95] Per riferirci alle lingue in cui i messaggi sono stati depositati utilizzeremo le seguenti abbreviazioni: catalano-CAT; francese-FR, italiano-IT; portoghese-PT; rumeno-RO; spagnolo-ES.

[96] *appassionante, affascinante, interessante*

[97] Facciamo presente che le citazioni dei messaggi non hanno subito nessuna modifica e che i nomi dei partecipanti citati vengono qui riportati unicamente attraverso le iniziali.

[98] *crescere, migliorare, evolvere*

[99] PT- *… sta nascendo l'"amore"!!! Confesso che l'"amore" sta nascendo :-)*

[100] *Bacini, donna, abbracci, saluti ai bimbi*

[101] Pur trattandosi di uno spazio professionale-accademico, le foto che accompagnano il profilo dei partecipanti e che appaiono quando un messaggio viene depositato sul forum della piattaforma, rappresentano raramente il soggetto nel suo ambiente di lavoro, il più delle volte lo ritraggono in un momento della vita privata: durante le vacanze, con la propria famiglia, con animali domestici, in abiti informali. È quindi evidente la volontà di costruire uno spazio condiviso che lasci la possibilità di entrare anche nella sfera intima e personale dei partecipanti.

osservare da parte dei partecipanti la volontà di:

- esprimere un sentimento di familiarità e di vicinanza attraverso un registro informale,
- costruire un'immagine di sé (identità, status) e di proiettarla verso il gruppo,
- mostrare il proprio grado di implicazione nei compiti e nelle attività,
- rinforzare la relazione pedagogica, in particolare fra formatori e formandi.

5. Manifestazioni dell'affettività nel corso delle interazioni

5.1. Affettività e costruzione di uno spazio condiviso

Come descritto, le sessioni di formazione Galapro si realizzano attraverso una serie di interazioni a distanza. Gli studi sulla comunicazione mediata dal computer (CMC) hanno mostrato che questo tipo di comunicazione presenta caratteristiche che possono risultare contradditorie se non paradossali: da una parte nella comunicazione a distanza si può produrre un senso di estraneità fra i partecipanti che conduce ad un abbandono o ad un calo dell'implicazione personale nello scambio. D'altra parte, e probabilmente proprio per compensare la carenza di contatto diretto, la CMC tende all'informalità e all'amplificazione di aspetti affettivi, impensabili nella comunicazione faccia a faccia.

Questa informalità può essere immediatamente colta nei messaggi di apertura della sessione Galapro del forum di benvenuto, in cui i partecipanti entrano in contatto fra di loro per la prima volta, ciononostante il linguaggio utilizzato nei messaggi è colloquiale, come se ci si rivolgesse a persone conosciute, se non ad amici. In particolar modo, i formatori invitano a partecipare allo scambio abbondando in apprezzamenti positivi[102]:

Formatore	(1 CAT) ***Hola Benvolguts a tots.*** *Una vegada més, ens trovem reunits a la mega plataforma plurilingüe Galapro.* ***Espero que tots gaudim tan com les últimes vegades.***	Salve benvenuti a tutti. Ancora una volta ci troviamo riuniti sulla mega piattaforma plurilingue Galapro. Spero che tutti siano contenti come le ultime volte.
Formatore	(2 IT) ***Un caro saluto di benevenuto a tutti,*** *spero che questa sessione sia* ***entusiasmante come le precedenti****. Approfittate di questi giorni per scoprire la piattaforma, i materiali che offre e per conoscere e far conoscere i vostri profili, che quindi vi preghiamo di completare o aggiornare. a prestissimo …*	

L'uso di queste aperture informali (*hola, caro saluto*) e inclusive (*a tots, a tutti*) da parte dei formatori per rivolgersi al gruppo sono immediatamente seguite dai partecipanti che entrano nella sessione per la prima volta. Questo confermerebbe l'ipotesi di Sacks secondo la quale nella conversazione ci sarebbe "una sorta di fenomeno di adeguamento tra il modo in cui la prima persona esordisce e quello in cui l'altra persona risponde… Esiste, insomma, una regola procedurale […] la persona che parla per prima può scegliere la formula di allocuzione e, nel

[102] Il grassetto è nostro e sta ad indicare quelle espressioni linguistiche che in modo particolare esprimono stati emotivi o rappresentano marche dell'affettività da parte dei partecipanti.

fare ciò, sceglie anche la formula dell'altra persona" (Sacks, 2007: 47).

I partecipanti mostrano allora il proprio desiderio di adeguarsi allo stile discorsivo dei primi messaggi sia in apertura e nei saluti (*salve a tutti, olá colegas*[103]), sia nell'espressione di emozioni e intenzioni positive (*sono molto contenta, non vedo l'ora di iniziare, é um prazer conhecer-vos*[104]), sia nell'uso di diverse lingue come volontà di comunicare un senso di vicinanza con i propri interlocutori, come si può rilevare dagli esempi seguenti:

Soggetto in formazione	(3 IT) *Salve a tutti! Questa è la prima sessione Galapro ma credo che qualcuno si ricorderà di me per progetti passati ...* ***Sono molto contenta di partecipare*** *e ritengo che sarà un'esperienza formativa importante dato che insegno, e poi* ***sarà simpatico*** *leggere i vostri testi in lingua originale.* ***Non vedo l'ora di iniziare****!!*	
Soggetto in formazione	(4 PT+ altre lingue) *Olá colegas "intercompreensionais"! É um* ***prazer*** *conhecer-vos e comunicar convosco. Será uma* ***grande aventura linguística****! Una* ***abraçada, bisous, ciao, bacci*** *... ou seja um* ***abraço ou beijos****.*	Salve colleghi intercomprensivi. È un piacere conoscervi e comunicare con voi. Sarà una grande avventura linguistica! Una abraçada, bisous, ciao, bacci, vale a dire un abbraccio o baci.

In questo quadro generale è possibile però notare alcune differenze fra partecipanti esperti e novizi, i primi infatti si esprimono più liberamente per sottolineare il fatto che attraverso la partecipazione a sessioni precedenti di Galapro si sono instaurati vincoli affettivi di natura personale che vanno ben al di là di un rapporto professionale:

Soggetto in formazione	(5 PT) *Que* ***felicidade*** *em participar* ***novamente*** *com vocês. M,* ***estava com muitas saudades de você .*** *O trabalho do nosso GT ainda está rendendo comentários.* ***Que felicidade.***	Che felicità partecipare di nuovo con lei. M. mi siete mancata tanto. Il lavoro del nostro GT già sta producendo commenti. Che felicità.
Formatore	(6) C*iao R..,* ***anche io sono felice di ritrovare te e M-N****.* ***lavoreremo di nuovo insieme con il piacere di sempre.***	

Da notare in questo ultimo messaggio che il partecipante alla formazione è alla sua seconda esperienza e ritrovando una formatrice della sessione precedente, le esprime con grande enfasi il suo piacere di ritrovarla, eppure le si rivolge con il "lei". L'interpretazione delle marche di maggiore e minore formalità, sulle quali si concentra l'analisi degli scambi in faccia a faccia o a distanza, in un contesto plurilingue e dunque pluriculturale deve infatti tenere conto delle norme sociali in vigore nei contesti di provenienza dei partecipanti. Questione che potrebbe anche essere tematizzata e esplicitata negli scambi, permettendo così una maggiore chiarezza ed

[103] ES-*Salve colleghi*

[104] PT-*È un piacere conoscervi*

evitando forse interpretazioni errate da parte degli altri partecipanti.

In generale però, i nuovi arrivati, tendono a presentarsi in modo più professionale e meno colloquiale:

Soggetto in formazione	(7 ES) *Olá a todos os participantes! Sou uma das professoras da escola secundária [...] de [...]. Ensino português e francês. Gosto desta diversidade de línguas.*	Ciao a tutti i partecipanti! Sono una degli insegnanti della scuola secondaria […] di […]. Insegno portoghese e francese. Mi piace questa diversità di lingue.
Soggetto in formazione	(8 PT) *Bom dia* ***Professora H.*** *É com muita satisfação que nós* ***da rede municipal de ensino*** *de [...] recebemos o convite da* ***Dra. S.*** *para participarmos dessa experiência tão inovadora para nossa cidade.*	Buongiorno Professoressa H. È con grande soddisfazione che noi delle scuole pubbliche di [...] abbiamo ricevuto l'invito della Dott.ssa S. a partecipare a questa esperienza innovativa per la nostra città.

In ogni caso, fin dalle prime interazioni uno dei tratti più evidenti è l'espressione di un alto grado di implicazione attraverso l'uso di immagini e metafore in cui si allude all'intercomprensione non solo come un concetto teorico o una pratica didattica, ma come un processo di formazione globale che coinvolge i partecipanti ad un livello personale più profondo rispetto ad una qualsiasi attività professionale o accademica. Si possono quindi leggere anche espressioni molto personali di sentimenti quali il timore di entrare in un mondo sconosciuto ma anche l'entusiasmo della scoperta:

Soggetto in formazione	(9 PT) *Olá a todas,* ***como principiante que sou, introduzo-me com timidez. Estou em plena descoberta!*** *Confesso que cada passo se torna apaixonante****, cá está o "amor" a nascer !!!***	Ciao a tutte, come principiante, mi presento timidamente. Sono in piena scoperta! Confesso che ogni passo diventa entusiasmante, ecco l'"amore" che sta per nascere !!!
Formatore	(10 PT) ***Também o meu amor nasceu assim, à primeira vista,*** *ao primeiro contacto, às primeiras palavras :) O que espero nesta sessão?* ***Descobrir novas perspetivas de evolução da IC****, de novos*	Anche il mio amore è nato così, a prima vista, al primo contatto, con le prime parole :) Cosa mi aspetto da questa sessione? Di scoprire nuove prospettive di sviluppo della IC, nuovi contesti di "applicazione", nuove gioie

	contextos de "aplicação", ***de novas alegrias no contacto com os Outros...***	nel contatto con gli Altri ...
Formatore	(11 PT) ***H., será um prazer fazer esse caminho consigo!*** *:) Para evoluir, temos mesmo é de ter a coragem de sair dessa zona de conforto, experimentar outras formas de ser e de fazer,* ***aventurar-se!*** *:)*	H., sarà un piacere fare questo cammino con lei! :) Per evolvere, dobbiamo avere il coraggio di uscire dalla nostra zona di comodità, provare altri modi di essere e di fare, di avventurarci! :)

L'alto livello di implicazione personale riscontrabile in tutti i messaggi si configura in primo luogo come un atteggiamento professionale di scoperta e di curiosità a partire dallo stimolo dei formatori e dei formandi già sperimentati, che contagia positivamente anche i nuovi arrivati e costruisce così uno stile comunicativo collettivo.

5.2. Affettività e sostegno pedagogico

I diversi GT (*groupes de travail*) raccogliendo membri dai diversi gruppi istituzionali, lavorano prevalentemente a distanza, anche se più partecipanti appartenenti alla stessa istituzione possono scegliere di iscriversi allo stesso gruppo di lavoro. L'attività sociale sulla quale si concentrano è la realizzazione dei compiti necessari alla creazione del prodotto finale. Nei forum dei GT dunque la componente socio-affettiva si esprime non solo attraverso la manifestazione di sentimenti o emozioni che sottolineano i vincoli fra le persone ma anche attraverso atti valutativi e di consolidamento dei ruoli per il raggiungimento dell'obiettivo comune. Il formatore in questa fase è tenuto a ricoprire tutti i ruoli tipici del tutor, incoraggiamento, invito alla riflessione e alla problematizzazione, sostegno concettuale (*cf.* Araújo e Sá, De Carlo, Melo-Pfeifer, 2010a), ai quali si aggiunge quello di sostegno emotivo quando i partecipanti alla formazione esprimono le loro difficoltà.

Gli atti pedagogici nei quali si riscontra la presenza di espressioni affettive sono prevalentemente i seguenti:

Formatori	**Soggetti in Formazione**
Incoraggiamento	Richiesta di aiuto
Incitamento alla partecipazione, sollecitazione	Riconoscenza, ringraziamenti
Sostegno emotivo	Scuse per la scarsa partecipazione
Apprezzamenti	Apprezzamenti fra i membri del gruppo
	Apprezzamenti nei confronti del formatore

Tabella 3. *Atti pedagogici che presentano marche di affettività*

Come osservato, la comunicazione all'interno dei GT si concentra sul compito. I momenti di contatto socio-affettivo si producono principalmente nelle formule di saluto, in particolare nei

commiati - *buen fin de semana, suerte*[105], nelle offerte di aiuto in caso di difficoltà – *aquí estamos*[106], cui si aggiungono l'uso di emoticon per aumentare l'espressività del discorso, dimostrare interesse per l'altro e desiderio di complicità.

L'espressione dell'affettività pur se meno evidente negli interventi dei formandi rispetto ai formatori ha soprattutto lo scopo di apprezzare interventi o proposte dei pari (17, 18, 19):

Soggetto in formazione	(17 PT) ***Adorei o mix!*** *E sim, penso que seria super interessante juntar o português a esta mistura.*	Ho adorato il mix! E sì, penso proprio che sarebbe super aggiungere il portoghese a questa miscela.
Soggetto in formazione	(18 PT) *Olá!* ***Gostei de todas as propostas*** *que vi até agora!!!* ***Muito, muito bom.*** *Vou fazer a avaliação de uma das propostas.*	Salve! Mi sono piaciute tutte le proposte che ho visto finora. Molto molto bene. Farò la valutazione di una delle proposte.
Soggetto in formazione	(19 PT) *S. e T.,* ***obrigada*** *pelas sugestões.* ***É maravilhoso poder contar com as contribuições dos colegas****.*	S. e T., grazie per i suggerimenti. È stupendo poter contare sui contributi degli altri colleghi.

Se gradualmente i soggetti in formazione acquistano maggiore confidenza nell'interazione con i formatori, in alcuni momenti possono però sorgere anche momenti di conflitto o di delusione in particolare se si percepisce un senso di disinteresse da parte del gruppo.

I formatori dimostrano quindi la loro disponibilità (*aquí estamos, cualquier cosa, cualquier duda*…[107]) ad offrire questo sostegno emotivo per evitare che i partecipanti si sentano abbandonati nel corso dello svolgimento del compito. Incoraggiare significa anche *chiamare alla partecipazione* in quanto nella formazione a distanza una fonte di conflitto e di scoraggiamento è costituita da una partecipazione scarsa o irregolare da parte dei membri del gruppo di lavoro:

Formatore	(14 PT) *Vocês podem apresentar uma proposta Sozinhos!! Sem problema!!* ***Vejam o que podem criar juntas, unindo as duas propostas!!!***	Potete presentare una proposta da soli!! Non ci sono problemi!! Vedete se riuscite a farne una insieme, unendo le due proposte!!!

[105] *Buon fine settimana, auguri*

[106] *siamo qui!*

[107] *Siamo qui!, qualsiasi cosa, qualsiasi dubbio*

Per lo stesso motivo l'espressione degli stati emotivi da parte dei soggetti in formazione contiene spesso la richiesta di scuse per l'inadeguatezza della propria partecipazione o delle proprie capacità di intervento:

Soggetto in formazione	(15 FR) ***je suis désolée**, je sais que j'ai pris du retard et que les travaux finaux ont déjà été mis en ligne…*	Mi dispiace, so che sono in ritardo che i lavori finali sono stati già messi on line
Soggetto in formazione	(16 FR) ***je ne sais pas comment mettre mon fichier audio sur la plateforme**, donc je fais des essais.*	Non so come mettere il mio file audio sulla piattaforma, quindi faccio dei tentativi.

I formatori reagiscono agli interventi dei partecipanti con valutazioni positive ed eventuali critiche sono espresse attraverso suggerimenti o indicazioni:

Formatore	(12 ES) *J., toi et T. quisieran trabajar en esta línea. **Muy lindas ideas**, C. Los "jeux de rôles", como los estás planteando, darían una nota de distensión, de libertad. **Me gusta mucho** cómo va.*	J., tu e T. vorreste lavorare in questo senso. Idee molto carine, C. I "jeux de rôles" come li state strutturando, darebbero una nota di leggerezza, di libertà. Mi piace molto come sta andando.
Formatore	(13 ES) *Entonces ya tenemos 2 grupos definidos. LAS CHICAS CANCIONERAS Y LAS CHICAS FABULOSAS...**TRÉS BIEN** ;))*	Quindi abbiamo già 2 gruppi definiti. LE RAGAZZE CANTERINE E LE RAGAZZE FAVOLOSE *...**TRÉS BIEN** ;))*

L'assenza di valutazione negativa in questi scenari formativi è stata altrove sottolineata: "[…], l'inquadramento istituzionale sembra funzionare da meccanismo di controllo interiorizzato dagli stessi partecipanti che, nei toni e nei contenuti degli interventi, cercano di soddisfare le aspettative dei tutor" (Carpi, De Carlo, 2009: 161) e di assolvere al contratto educativo. Si instaurerebbe quindi una sorta di "polifonia istituzionale" nella quale da una parte la comunicazione si svolge in termini meno gerarchici e riconosce maggiore autonomia ai partecipanti, dall'altra questi ultimi si accordano tacitamente su alcune norme del suo funzionamento: autocensura, ricerca del consenso, attenuazione delle critiche. Questo aspetto sarà ulteriormente approfondito in paragrafi successivi.

6. Il ruolo dell'affettività nella gestione del conflitto

Come abbiamo già sottolineato, in una formazione a distanza, e in particolare nel modello formativo della piattaforma Galapro centrata sulla cooperazione, la mancanza di aiuto o di

attenzione da parte del gruppo può essere causa di conflitto (20, 21) e di demotivazione, per questa ragione il sostegno emotivo dei formatori risulta fondamentale (22, 23):

Soggetto in formazione	(20 PT) ***Já percebi que nenhuma se quer juntar a mim,*** *na Pub e por isso vou ter de avançar sola! Obrigada pelo incentivo, P.*	Ho già capito che nessuno vuole unirsi a me nella Pub e per questo dovrò andare avanti da sola. Grazie P. per l'incoraggiamento.
Soggetto in formazione	(21 FR) ***Dommage que les autres collègues ne puissent pas travailler ensemble*** *avec moi! bonne nuit à toutes.*	Peccato che gli altri colleghi non possano lavorare con me! Buona notte a tutte.
Formatore	(22 ES) *Por ahora trabajarás en forma individual* ***PERO NO ESTÁS SOLA!!! Bon courage!!!***	Per ora lavorerai in forma individuale. PERÒ NON SEI SOLA!!! Bon courage!!!
Formatore	(23 ES) *Hola J., he visto que has puesto la propuesta,* ***está genial!!!***	Ciao J., ho visto che hai depositato la proposta, è geniale!!

Nello stesso modo, nel corso della valutazione finale dei lavori dei diversi gruppi, i formatori lamentano la scarsa partecipazione di alcuni membri del gruppo:

Formatore	(24 ES) *Dejo aquí el esbozo de producto que se ha realizado sobre el relato al servicio de la IC escrita. Como veréis, la participación ha sido MUY escasa (es un eufemismo) y se trata de un trabajo realizado básicamente por mí y por una alumna. Por eso sólo se trata de un esbozo*.	Lascio qui la bozza del prodotto che è stato realizzato sul racconto al servizio della IC scritta. Come si vede, la partecipazione è stata MOLTO scarsa (è un eufemismo), è fondamentalmente un lavoro fatto da me e uno studente. Per questo è solo un abbozzo.

Nella formazione a distanza la partecipazione è decisiva per lo svolgimento armonioso del processo e l'assenza di partecipazione può compromettere seriamente la realizzazione del lavoro e il raggiungimento degli obiettivi didattici, in quanto costituisce una rottura del contratto pedagogico accettato dai partecipanti nel momento in cui si sono impegnati in questa formazione.

Dal punto di vista affettivo il partecipante vive questa mancanza di sostegno e di cooperazione come un fallimento, in particolare per i formatori la mancanza di partecipazione

può essere percepita come un elemento che mette in discussione tutto il processo formativo così come il proprio ruolo professionale, come dimostra l'esempio (24). Ancora una volta l'espressione della volontà di comprensione e di condivisione degli altri partecipanti svolge un ruolo fondamentale:

Formatore	(25 ES) *Hola compañer@s,* ***quería felicitaros por el esfuerzo que habéis hecho por sacar adelante un trabajo con falta/ausencias,*** *en mi caso ha pasado lo mismo, y lo hemos hecho igual entre dos, por eso os entiendo*.	Ciao comp@gne, vorrei congratularmi con voi per l'impegno che avete fatto per portare avanti un lavoro con mancanze/assenze, nel mio caso è stato lo stesso, e lo abbiamo fatto lo stesso in due, per questo capisco.
Soggetto in formazione	(26 PT) *Obrigada, E!!! que lástima que este Gt não funcionou!!!* ***mas a formação á distãncia tem estes problemas, nem sempre se conseguem mobilizar os formandos.***	Grazie, E. !!! peccato che questo Gt non abbia funzionato !!! ma la formazione a distanza ha questi problemi, non sempre si riesce a mobilitare i tirocinanti.

In particolare, il formatore ricopre un complesso di ruoli diversi, da guida formativa o accademica a organizzatore del lavoro, ma cruciale si rivela la gestione delle difficoltà affettive e delle ansie dei partecipanti causate in particolare dall'impatto della relazione a distanza. Comprendere la valenza di questo aspetto relazionale significa anche divenire consapevoli del fatto che l'espressione di affettività e il sostegno emotivo negli ambienti formativi a distanza costituiscono un fattore di professionalità e non un tratto caratteriale del formatore.

Da notare inoltre che il commento dell'esempio (26) fa riferimento ad uno dei compiti dei formatori o dei docenti fra i più complessi: la capacità di motivare e di stimolare gli apprendenti o i formandi alla partecipazione attiva nel lavoro didattico. Se nell'insegnamento in presenza il docente dispone di maggiori mezzi per ottenere la partecipazione quando sente che l'attenzione e l'interesse per l'attività stanno calando (anche se, come abbiamo visto, i concetti di distanza e presenza devono essere rimodulati), nella formazione a distanza il controllo o la percezione della reazione dei partecipanti è molto più difficile o addirittura impossibile, nel caso di assenza di risposta o di silenzio da parte dei formandi, cosa che non lascia neanche la possibilità di interpretare le eventuali ragioni del distacco. In questo caso la professionalità del formatore è legata in particolare alla sua consapevolezza del funzionamento della comunicazione a distanza: contatto, vicinanza affettiva, frequenza negli interventi, capacità di suggerire idee e di far circolare opinioni e saperi, così come di mantenere i legami affettivi e di mostrare empatia costituiscono le qualità fondamentali in una formazione attraverso la rete e non semplicemente una modalità relazionale improntata sulla cortesia e sull'evitamento dei conflitti.

Queste dinamiche di partecipazione sono state rilevate, pur se in misura diversa, in tutte le sessioni di Galapro, facendo quindi emergere la necessità di prenderle seriamente in considerazione nel momento in cui si vogliano concepire scenari formativi sulla rete. Infatti, la potenzialità dei progetti in intercomprensione fondati sull'interazione a distanza, non vincolati dunque ai limiti geografici e temporali, rischia di essere dispersa se la struttura e l'organizzazione delle sessioni, i compiti proposti e le modalità di inserimento curricolare non vengono adattati ai bisogni professionali ma anche relazionali ed affettivi dei partecipanti. Il progetto MIRIADI (*Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension A Distance,* www.miriadi.net*),* si prefigge esattamente di perseguire queste finalità.

6.1. L'espressione del giudizio

Nella formazione a distanza, infatti, non si elude la valutazione negativa, ma si tende piuttosto a utilizzare delle forme di attenuazione nell'espressione della critica. Ancora una volta questo tratto è legato alla necessità di evitare interventi minacciosi per la faccia dell'interlocutore che l'uso del solo codice scritto renderebbe maggiormente aggressivi. Così oltre a commenti estremamente elogiativi che confermano la volontà di trasmettere un senso di vicinanza e di solidarietà [(27) *Bravo pour votre dossier!;* (28) *Interesantísimo vuestro trabajo! Gracias a él he conseguido muy buenas ideas para poner en práctica en mis clases de Primaria*][108]*,* si possono leggere nei forum anche messaggi di segno diverso.

Uno dei compiti finali della formazione Galapro consiste precisamente nella valutazione dei prodotti realizzati dai diversi GT (gruppi di lavoro), insieme ad una valutazione globale del dispositivo di formazione, dell'andamento della sessione e infine ad un'autovalutazione individuale sul proprio apporto e coinvolgimento nel processo di formazione.

In questa fase i partecipanti sono invitati a esprimere liberamente le loro opinioni e eventualmente a dare suggerimenti per migliorare il lavoro:

Soggetto in formazione	(29 ES) *El punto 1.3.3 está sin redactar. Por otro lado, se echa de menos una mayor profundidad en los temas tratados,* ***pero es comprensible su falta de tiempo y la complejidad de este trabajo que da para mucho más****, pero por eso mismo, adentrarse un poco más era quizás necesario…*	Il punto 1.3.3 è ancora da riscrivere. D'altra parte, ci vorrebbe anche un maggior approfondimento dei temi trattati, ma è comprensibile la mancanza di tempo e la complessità di questo lavoro richiede molto più, ma per questo stesso motivo, forse sarebbe necessario andare un po' più a fondo…
Soggetto in formazione	(30 ES) *A nivel de contenidos,* ***me parece genial****. Sin embargo,* ***os recomendaría revisar la redacción****, sobre*	A livello dei contenuti mi sembra geniale. Tuttavia, si consiglia di rivedere il testo,

[108] (27) *Bravi per il vostro dossier!;* (28) *Interessantissimo il vostro lavoro! Grazie a questo ho avuto tante buone idee da mettere in pratica nelle mie classi di scuola primaria*

	todo en cuanto a los signos de puntuación, por ejemplo, en castellano son dos los signos de interrogación: ¿?	soprattutto in termini di punteggiatura, per esempio, in castigliano ci sono due punti interrogativi : *¿?*
Soggetto in formazione	(31 ES) ***Para mejorar este trabajo, sugiero*** *poner citas de los textos de los que se habla o citarlos en su contexto, siempre con autor y/o fecha.*	Per migliorare questo lavoro, vi consiglio di mettere le citazioni dei testi dei quali si parla o di citarli nel loro contesto, sempre con l'autore e/o la data.

In questi commenti è interessante notare che gli aspetti negativi non sono evitati ma quasi sempre accompagnati da forme di attenuazione che si concretizzano principalmente attraverso la comprensione per l'eventuale difetto evidenziato (*pero es comprensible su falta de tiempo y la complejidad de este trabajo*) e la canalizzazione della critica in atti di parola quali la raccomandazione (*os recomendaría revisar la redacción*), il consiglio e il suggerimento (*sugiero poner citas de los textos*). Non mancano interventi più diretti (*el punto 1.3.3. está sin redactar; se echa de menos una mayor profundidad; los párrafos aparecen enlatados*) che evidenziano l'intenzione da parte dei formandi e dei formatori di realizzare i compiti didattici assegnati.

7. Discussione dei risultati

L'analisi delle interazioni della sessione di formazione mostra che l'espressione dell'affettività è relativa a diversi parametri interdipendenti all'interno di una rete complessa in cui, come in qualsiasi atto pedagogico, il processo di costruzione della conoscenza si intreccia con la costruzione e lo sviluppo di uno spazio condiviso attraverso la relazione interpersonale.

In primo luogo, la formazione a distanza crea un ambiente particolare di relazione e apprendimento che risulta paradossale in quanto da una parte permette ai partecipanti di esprimersi con maggiore libertà e di utilizzare registri più familiari rispetto ad una situazione accademica in faccia a faccia. D'altra parte, però isola i partecipanti e può scoraggiare la loro partecipazione nel caso in cui per motivi accademici o personali perdessero la motivazione in ciò che stanno facendo.

Inoltre la formazione a distanza attenua i ruoli gerarchici, in parte perché non è facile conoscere con esattezza le posizioni accademiche dei partecipanti, che possono essere docenti con diverse appartenenze (scuola, università) ma anche studenti di master, dottorandi, giovani professori in formazione iniziale; in parte anche perché la comunicazione mediata dal computer spinge ad una maggiore informalità e colloquialità del discorso.

Lo studio di questo corpus ha reso evidente il fatto che la relazione fra i partecipanti evolve e si modifica nel corso della formazione; i diversi momenti sono influenzati e strutturati dai compiti richiesti dalla formazione, ciò si manifesta in modo più sensibile nelle seguenti aree:

- l'affettività come creazione di uno spazio condiviso e di una comunità virtuale di lavoro e convivenza;

- il sostegno pedagogico come strumento principale di motivazione dei partecipanti, in particolare attraverso le valutazioni positive e gli apprezzamenti come forme di espressione dell'affettività;
- la gestione del conflitto nei casi in cui i partecipanti perdano la motivazione o si sentano isolati dal gruppo;
- l'espressione del giudizio nei compiti di valutazione e bilancio.

In un primo momento l'affettività si mostra come una modalità per sottolineare i rapporti esistenti fra i partecipanti che si conoscono già e che hanno il sentimento di appartenere ad una comunità accademica, professionale e di ricerca coesa, nello stesso tempo questà tonalità affettiva vuole accogliere i nuovi partecipanti che adottano rapidamente gli stessi usi discorsivi. Abbiamo potuto osservare che questi primi forum si caratterizzano per le espressioni emotive e affettive, principalmente di familiarità, senza per questo perdere di vista il carattere professionale dell'ambiente di apprendimento. Così alcuni partecipanti scelgono di presentarsi in modo più formale. Possiamo pertanto affermare che questi primi forum mostrano uno stile affettivo e rilassato ma non esageratamente colloquiale, mantenendo un tenore di cortesia professionale.

Una volta passata la prima fase del contatto sociale, la formazione esige da parte dei partecipanti un coinvolgimento più concreto nello svolgimento dei compiti e nei processi decisionali. Tendendo conto del fatto che tutto il processo si realizza a distanza, è da sottolineare l'elevato livello di cooperazione e di cordialità che si riscontra in tutte le interazioni.

Nelle fasi dei lavori di gruppo i partecipanti mostrano un comportamento discorsivo coerente con i ruoli pedagogici che devono soddisfare: i formatori offrono un sostegno pedagogico, cognitivo e allo stesso tempo affettivo e sociale, e il loro linguaggio si articola in atti conativi con i quali stimolano i formandi alla partecipazione, all'azione e alla motivazione al lavoro. Si mostrano allo stesso tempo disponibili in qualsiasi momento, come strategia di compensazione dell'assenza fisica e dell'impossibilità di risolvere problemi e dubbi, come forse sarebbe più facile fare in un'interazione in faccia a faccia o in un format di classe più tradizionale. Anche in questo caso la funzione di sostegno pedagogico è fondamentale poiché i formandi, lavorando in remoto, non sempre riescono ad ottenere il feedback atteso, comprendono le istruzioni o agiscono immediatamente, cosicché la capacità di coinvolgimento e mobilitazione da parte del formatore insieme alla sua disponibilità risultano decisive per l'esecuzione dei compiti e per il successo della formazione stessa.

In questo contesto dobbiamo anche interpretare alcune caratteristiche incontrate nel corpus, come ad esempio la minore presenza di valutazioni negative o commenti critici nelle interazioni fra tutti i partecipanti, formatori e soggetti in formazione, riguardo ai compiti e alla loro esecuzione. La minore incidenza di commenti negativi o di critiche è da far risalire alla consapevolezza che questi potrebbero avere un impatto negativo sulla motivazione dei partecipanti, soprattutto in una formazione dove la distanza rende difficile recuperare un rapporto che può essere danneggiato dal senso di delusione, di fallimento o dallo scoraggiamento dei formandi.

Così, l'espressione dell'affettività, il sostegno positivo, si configurano come dei saper essere professionali che il formatore adotta nel corso della formazione, consapevole della necessità di

creare un ambiente di apprendimento accogliente e affettivo in modo da motivare i partecipanti a svolgere i compiti collaborativi.

Inoltre, il fatto che l'espressione dell'affettività non indebolisca in nessun momento l'impegno professionale nello svolgimento del compito è evidente nelle fasi finali, nelle quali tutti sono impegnati, ormai esplicitamente, a valutare i prodotti della formazione. Qui appaiono sia manifestazioni positive, di congratulazioni e complimenti per il lavoro svolto, sia critiche e lamentele per la mancanza di partecipazione o per l'incompleta esecuzione dei lavori, senza mai mancare di mettere in atto strategie di mitigazione coerentemente con il contesto professionale, accademico della formazione.

8. Conclusioni

Come esposto in questo articolo, e così come mostrato da numerosi studi anteriori, la formazione a distanza presenta, rispetto all'apprendimento in presenza, delle caratteristiche specifiche che modificano profondamente i ruoli tradizionali di apprendente, docente in formazione, formatore. L'impatto della distanza si può manifestare in un sentimento di fallimento o di abbandono che invade i partecipanti, indipendentemente dal ruolo rivestito, quando non raggiungono la piena integrazione nella comunità professionale o nel gruppo di lavoro. I partecipanti, infatti, per assicurare la propria ed altrui partecipazione, devono adattare le proprie strategie di apprendimento e di comunicazione al mezzo informatico generalmente più orientato ad una espressione immediata dell'opinione di quanto invece non richieda l'esposizione di contenuti elaborati e riflettuti come comporta uno scenario formativo.

In questo contesto il linguaggio affettivo può essere interpretato come una forma di adattamento al mezzo, come una strategia comunicativa vòlta a facilitare il processo di formazione. I partecipanti si servono di queste forme linguistiche familiari per creare un'atmosfera motivante e personale, compensando l'impersonalità che può creare la distanza, al fine di costruire una comunità professionale coesa nel conseguimento di un obiettivo comune, la formazione all'intercomprensione, nel caso specifico.

Nel caso in cui si presenti la necessità di esprimere critiche o giudizi negativi, i partecipanti non rinunciano a farlo, svolgendo in questo modo uno dei compiti previsti dal contratto pedagogico, quello della valutazione finale della sessione, ciononostante lo stile discorsivo adottato predilige sempre le forme di attenuazione in modo da minimizzare l'impatto che potrebbe avere un giudizio negativo sull'interlocutore. Mancano del tutto fenomeni quali l'aggressione e la violenza verbali, osservabili in altri contesti di comunicazione sul web e legati prevalentemente alla possibilità di anonimato e ai contesti non strutturati in cui avvengono gli scambi. Si può dunque affermare che in questo contesto l'affettività non è un tratto che prescinde dalla natura professionale della relazione ma partecipa pienamente al raggiungimento degli obiettivi formativi. D'altro canto non è da escludere che altri luoghi possano essere considerati più idonei da parte dei partecipanti per esprimere eventuali sentimenti di insoddisfazione, come ad esempio i messaggi privati al formatore o ad altri partecipanti, o quegli strumenti concepiti ad hoc nel dispositivo di formazione quali il diario di bordo, il questionario di valutazione alla fine della sessione o anche in un bilancio finale in seno al proprio gruppo istituzionale. Il fatto che i forum siano degli spazi pubblici, dove quindi le critiche personali (e non) potrebbbero essere

percepite come dei veri e propri atti d'accusa, spiegherebbe forse la reticenza da parte dei partecipanti ad utilizzarli per valutazioni negative, minacciando gravemente la faccia degli interlocutori.

Infatti, nell'analisi dei dati abbiamo potuto osservare che le marche di affettività caratterizzano i comportamenti discorsivi dei partecipanti e creano uno stile discorsivo proprio alla formazione a distanza descritta. Questo tipo di comunicazione è legata all'informalità del discorso e alla relazione di familiarità fra i partecipanti in un ambiente di lavoro che valorizza più l'implicazione personale e lo spirito di cooperazione che non i ruoli ricoperti. Analogamente le marche di affettività accompagnano gli atti pedagogici e facilitano le relazioni all'interno del gruppo, orientano l'azione e potenziano la cooperazione nel lavoro di gruppo, evitando così i pericoli della formazione a distanza quali il senso di isolamento e la demotivazione.

Chapitre 3.3

A construção discursiva da imagem de si e do(s) outro(s) em contexto de intercompreensão: *nós* e *vocês* na plataforma Galapro

Veronica MANOLE
Université Babeş-Bolyai (Roménia) / Camões I.P. (Portugal)
veronica.manole@gmail.com

> *Parece que temos aqui uma comunidade formada em torno do "amor à palavra" :).* (Participante numa formação Galapro)

1. Introdução

O objetivo do nosso trabalho é fazer uma análise da construção discursiva das imagens coletivas de si e dos outros através do emprego das formas de tratamento (doravante FT) em contextos de intercompreensão (doravante IC). Tendo como ponto de partida uma conceção mais abrangente do tratamento (Carreira 1997, 2003), que inclui tanto a designação de si, como a do(s) outro(s), procuraremos neste capítulo apresentar a dinâmica dos usos das FT na construção de auto-imagens e hetero-imagens coletivas na comunidade Galapro (http://galapro.miriadi.net/sessions). Aliás, foram algumas das reflexões dos *galapronianos*[109] em torno da noção de "comunidade" – uma delas destacada como lema do nosso trabalho –, que nos levaram a analisar a construção das imagens coletivas, ou seja procurar ver o significado de *nós* e de *vocês* neste contexto específico de interação.

Numa primeira etapa faremos uma apresentação sucinta do conceito de tratamento segundo Carreira (1997, 2003) e Cintra (1986[2]) e propomos a sua aplicação à descrição de outras línguas românicas, como o espanhol, o francês, o italiano e o romeno. Após a descrição do corpus, dedicar-nos-emos à análise da construção das imagens coletivas de si e do(s) outro(s) que os participantes veiculam nas interações na plataforma Galapro. Este trabalho continua estudos anteriores sobre as formações Galapro, dedicados à construção da imagem de si e do(s) outro(s), como Araújo e Sá *et al* (2007), a relação formando-formador (Araújo e Sá *et al* 2010a) e ao uso das FT na plataforma Galapro (Manole 2012[110]).

[109] Termo usado na plataforma Galapro para designar os participantes na formação.

[110] O capítulo presente continua esta investigação. Alguns fragmentos e exemplos de Manole (2012) são incluídos nas secções "Descrição do corpus – a plataforma Galapro" e "Hetero-imagens: quem são vocês?" do presente trabalho.

2. O tratamento nas línguas românicas

Sendo um dos aspetos linguísticos que mais se relaciona com a realidade extralinguística – nomeadamente a estratificação social em função de idade, género, profissão etc. e a evolução das instituições sociais fundamentais, como a família, a igreja, a escola, etc. (Gouveia, 2008) –, as FT codificam na língua o funcionamento das relações interlocutivas entre os indivíduos de uma sociedade e expressam uma "maneira de viver" num determinado idioma.

Segundo Carreira (1997, 2003), as FT do português podem ser classificadas em três categorias, em função do papel dos locutores na interação: *elocutivas* (para a designação de si, por exemplo *eu* e *nós*), *alocutivas* (para designar o(s) alocutário(s), por exemplo *tu*, *você*, *o senhor* e as múltiplas formas nominais, como *o senhor*, *a senhora*, *a dona*, *a senhora dona*, *o professor*, *a professora* etc.) e *delocutivas* (para a designação dos terceiros, *ele*, *ela* e diversas formas nominais). Do ponto de vista gramatical, o linguista português Lindley Cintra (1986[2]) classificou as FT do português em *pronominais* (*tu*, *você*, *o senhor* etc.), *nominais* (*nomes*, *títulos académicos* e *profissionais* etc.) e *verbais* (a oposição entre a 2ª pessoa do singular e a 3ª, por exemplo *Queres* / *Quer um café*?).

Apesar de utilizadas sobretudo para a descrição do sistema de tratamento da língua portuguesa, as duas classificações podem ser extrapoladas para a sistematização dos inventários das FT[111] das línguas românicas.

No que diz respeito ao *tratamento elocutivo*, que serve para a designação de si próprio, as línguas românicas apresentam a oposição *eu* / *nós*, para expressar sujeitos individuais ou coletivos. Em relação aos instrumentos para a designação do(s) outro(s), as abordagens diacrónicas, como Tasmowski & Rîpeanu (2005), mostraram a preservação nas línguas românicas de alguns elementos do sistema de *tratamento alocutivo* do latim, como a oposição *tu* / *vos* (fra. *tu* / *vous*; ita. *tu* / *voi*[112]), bem como a criação de formas próprias a partir de locuções nominais com valor elevado de deferência (por exemplo, *você* < *vossa mercê* em português; *usted* < *vuestra merced* em espanhol; *dumneata* < *domnia ta* e *dumneavoastră* < *domnia voastră* em romeno; o pronome italiano *lei*, provém de uma referência às formas de cortesia *la Vostra Signoria*, *Vostra Eccelenza*). Por conseguinte, algumas línguas românicas têm um sistema alocutivo pronominal binário (fra. *tu* / *vous*; esp. *tu* / *usted*), ao passo que outras têm estruturas alocutivas ternárias, em que integraram as criações mais recentes (ptg. *tu* / *você* / *o senhor*; ita. *tu* / *lei* / *voi*; rom. *tu* / *dumneata* / *dumneavoastră*). No que diz respeito ao tratamento delocutivo, o romeno destaca-se pelo uso de uma série pronominal bastante complexa, que pode expressar diversos graus de deferência (*el*, *dânsul*, *dumnealui*, *domnia sa*[113]).

Para além das FT pronominais, cada língua dispõe de inventários extensos de formas nominais, que expressam tipologias muito variadas das relações interlocutivas. Apresentamos a classificação de Kerbrat-Orecchioni (2010 : 20-21) das FNA (*formes nominales d'adresse*): os

[111] Na nossa análise utilizamos o termo *tratamento* (que tem origem no verbo *tratar*), privilegiado na linguística portuguesa e espanhola. Nos trabalhos sobre outras línguas românicas, como o francês (Kerbrat-Orecchioni 2010), os linguistas fazem a distinção entre *termes d'adresse* e *désignatifs*, sobretudo com base em critérios sintáticos.

[112] Devemos mencionar que o uso do pronome *voi* é mais corrente no sul da Itália, ao passo que no norte do país o pronome *lei* com valor de cortesia é mais frequente.

[113] Para uma descrição mais aprofundada, veja-se Vasilescu (2011).

nomes pessoais, as fórmulas *monsieur* / *madame* / *mademoiselle*, os títulos, os nomes de profissões ou de cargos, os termos relacionais, os *labels* e os termos afetivos.

Na próxima parte do nosso trabalho fazemos uma breve apresentação do corpus utilizado, acrescentando também alguns apontamentos sobre as especificidades da plataforma Galapro, no que diz respeito à sua dinâmica interactional.

3. Descrição do corpus – a plataforma Galapro

O corpus é composto por interações escritas nos fóruns das sessões de formação *online* do projeto Galapro – disponíveis em www.galapro.eu/sessions ou http://galapro.miriadi.net/sessions–, que decorreram entre os meses de outubro e dezembro de 2011. O objetivo do projeto é divulgar a IC através da criação de docentes na área, tanto os formandos, como os formadores interagindo através de uma plataforma *online* para realizar projetos didáticos. O ambiente é colaborativo, os formandos constituem Grupos de Trabalhos (GT) para criar um projeto de grupo, que será avaliado no final do curso.

A comunicação entre os participantes pode ser assíncrona, através do fórum e do *e-mail*, ou síncrona, através dos *chats*, disponíveis também na plataforma *online*. Cada participante cria um perfil na plataforma, em que coloca informações sobre a localização, a formação anterior, as competências linguísticas e as expectativas em relação ao curso. A diversidade linguística é incentivada pelos formadores e formandos, cada participante podendo expressar-se na língua românica que domina melhor[114]. Nas palavras de Araújo e Sá et Bastos:

> "trata-se de uma plataforma de formação para a IC e pela IC em línguas românicas […] que visa proporcionar cenários pedagógicos de natureza colaborativa, reflexiva, plurilingue e intercultural, centrados em tarefas e numa perspetiva de trabalho de projeto […] os percursos (e os conteúdos, recursos, produtos) vão sendo, desde o início, definidos pelas escolhas, decisões e negociações dos sujeitos e dos seus grupos de trabalho." (Araújo e Sá & Bastos 2012, 216).

A atmosfera geral é igualitária, não são impostos padrões hierárquicos, as relações que se estabelecem entre formandos e formadores sendo muito cordiais. Para o efeito citamos um fragmento de uma das avaliações finais feita por uma formanda:

> (1) Egalité, Fraternité. J'ai été agréablement surprise par l'aspect « démocratique » et égalitaire de Galapro. En effet, dès mes premières connexions, j'ai identifié des "célébrités" du FLE sur le forum et j'ai été saisie par le fait que des chercheuses aussi connues me « côtoient » sur le forum comme si l'on se côtoyait en présentiel dans la même salle, au restaurant (donc dans une situation décontractée)[115]. (Avaliação da sessão de 2011)

Além disso, a mesma formanda salienta outro aspeto que será relevante na análise das FT, nomeadamente a *dimensão afetiva*[116] das relações entre os participantes:

---

[114] Retomamos aqui o testemunho de uma participante na formação: "Na minha opinião, quanto mais textos e línguas melhor!! Em Galapro, todas as línguas são aceites e valorizadas!!" No entanto, notamos que há uma assimetria de representatividade das línguas no corpus, nesta sessão o romeno sendo a língua menos presente e o português a mais utilizada.

[115] No caso de todos os exemplos, optámos por manter a grafia original do fórum.

[116] Veja-se também o capítulo de De Carlo & Hidalgo sobre a *dimensão afetiva* na plataforma Galapro

(2) “La dimension fortement affective de Galapro **:** En effet, l’idée selon laquelle les plateformes de formation à distance visent à créer des liens socio-affectifs entre les participants, dans le but de combattre la sensation d’isolement et de favoriser l’entraide, la création collaborative de savoirs et savoir-faire, est assez récurrente dans les écrits didactiques. […] Sur Galapro, j'ai constaté que les formatrices étaient très liées les unes aux autres et s’envoyaient des messages (publics) chargés de marques d’affectivité.” (Avaliação da sessão de 2011)

3. Auto-imagens: quem somos nós?

Como já vimos, as interações entre os participantes nas sessões Galapro baseiam-se em relações de igualdade (1) e até na expressão de certos graus de afetividade (2). Ao lermos as interações nos vários fóruns de uma sessão, notamos que há de facto uma coesão muito estreita entre os participantes. Foi este aspeto que nos levou a analisar estratégias usadas pelos participantes para criar uma “identidade de grupo”, fundamental para estabelecer relações tão próximas.

Optámos assim por selecionar contextos em que os locutores criam esta identidade coletiva através do uso do pronome *nós* e as componentes sociais privilegiadas na construção da comunidade dos participantes nas sessões Galapro: a profissão, a nacionalidade, a língua materna, etc.

3.1. Nós, professores

Um dos atributos sociais mais utilizados pelos formandos e formadores Galapro na criação de uma identidade coletiva é a profissão. Em várias circunstâncias, os locutores identificam-se como “professores” (3), “professores de português” (4), “nós da rede municipal de ensino de Natal” (5), “nous profs de langues” (6), “nós, professores […] enquanto docentes de educatores” (7), salientando assim um dos elementos que têm em comum, nomeadamente a profissão docente.

(3) Deus te abençoe e a ***todos nós professores***. Não sei na Europa, mas no Brasil é uma profissão muito difícil de ser seguida. Somos tratados como sub-categoria.

(4) Inscrevi-me nesta formação porque penso que vai de encontro à realidade que ***nós, professores de português,*** vivemos aqui, isto é, trabalhamos e vivemos num país que tem 3 línguas oficiais bem como ums sistema escolar trilingue.

(5) É com muita satisfação que ***nós da rede municipal de ensino de Natal*** recebemos o convite da Dra. Selma para participarmos dessa experiência tão inovadora para nossa cidade.

(6) Je pense que le défi pour ***nous profs de langues***, serait de faire des rapports ou de créer des liens en permanence, vers les autres disciplines, en utilisant la langue comme véhicule de connaissances.

(7) Efetivamente, cabe a ***nós, professores,*** a responsabilidade de integrar a IC nas nossas aulas. […] Não nos podemos esquecer, no entanto, que, ***enquando docentes e educadores***, cabe-nos também a missão de desenvolver os nossos alunos aos mais diversos níveis, ou seja, está nas nossas mãos o poder e o dever de contribuir para o desenvolvimento global dos nossos alunos.

Como as sessões de formação são destinadas aos que se interessam pelas línguas, é natural que muitos dos formandos sejam professores. As atividades desenvolvidas ao longo da formação visam a criação dum projeto didático sobre a IC, o que faz com que os formandos se questionem frequentemente em relação ao papel do professor ou do formador. Às vezes os locutores sentem a necessidade de classificações, destacando só "os professores de português" (4), os "profs de langues" (6) ou os professores de uma rede estadual brasileira, "nós da rede municipal de ensino de Natal" (5). Independentemente do país em que se trabalha ou dos graus académicos, os professores presentes na plataforma Galapro partilham preocupações, têm por vezes frustrações comuns em relação à profissão, contam experiências porventura semelhantes, etc. Apesar de falarem línguas diferentes, de não se conhecerem pessoalmente e de interagirem só através da plataforma, os professores « galapronianos » descobrem que têm muitas coisas em comum. Aliás, o próprio termo "comunidade" – que remete para o que se tem em "comum" –, é utilizado várias vezes para caracterizar a dinâmica interacional da plataforma[117].

Enquanto manifestação da identidade profissional, mencionamos também o exemplo (8), em que uma das participantes define os participantes nos fóruns como "chercheurs-bricoleurs de l'IC". Ao contrário das opiniões sobre a profissão docente e o seu grau de responsabilidade para com a educação dos alunos – "cabe-nos também a missão de desenvolver os nossos alunos aos mais diversos níveis" (7) –, a profissão de investigador(-*bricoleur*) na área da IC é apresentada com mais superficialidade. A designação "chercheur-bricoleur" mostra que na opinião do locutor, se trata dum campo de investigação ainda no início.

> (8) Pas du tout Fred, au contraire, votre réflexion démontre une analyse fine de votre pratique enseignante et je crois que sur cette plateforme vous allez vous rendre compte que nous sommes "tous logés à la même enseigne". ***Nous sommes tous des chercheurs-bricoleurs de l'IC.***

3.2. Nous, romanophones

Sendo as línguas e o plurilinguismo o foco central da formação, a identidade linguística assume também um papel importante na designação de si. Os participantes nos fóruns questionam-se em relação às línguas que conhecem ou as que acabam de descobrir e fazem considerações sobre a IC, enquanto estratégia didática ou realidade do dia-a-dia. O que achamos importante no caso da construção da identidade linguística é, além da presença da imagem de falante língua materna – "nós portugueses" (9), "nous avons une expression semblable en français" (10) –, a configuração duma identidade linguística românica, "pour nous, locuteurs romans" (12), "nous, romanophones" (13). Notamos também o esforço feito por falantes de línguas menos presentes na plataforma, como o catalão, para dar visibilidade ao seu idioma (11): "La majoria no són de llengua catalana materna però alguns de nosaltres la farem servir de tant en tant perquè sigui representada."

> (9) Os estrangeirismos são um tema vasto. ***Nós portugueses*** assimilámos muitas expressões vindas do Francês, obviamente porque essa cultura foi para nós um ponto de referência.

[117] Veja-se os seguintes exemplos retirados da plataforma: "Agora não está mais sozinha Ana Paula, tem toda a *comunidade* Galapro consigo :) bem-vinda!" e "Parece que temos aqui uma *comunidade* formada em torno do "amor à palavra" :)." (nosso itálico)

(10) Voici par exemple une expression figurée qui signifie, si j'ai bien compris, que ce que je dis est clair, mais qui m'intrigue par ce que je ne pense pas que ***nous ayons une expression semblable en français*** (ce rapprochement entre clarté et ombre, lumière et éclipse).

(11) Benvolguts a tots. Una vegada més, ens trovem reunits a la mega plataforma plurilingüe Galapro. Espero que tots gaudim tan com les ùltimes vegades. El nostre grup és reduït però amb (con) gent molt motivada i ganes de treballar junts. ***La majoria no són de llengua catalana materna però alguns de nosaltres la farem servir de tant en tant perquè sigui representada***.

(12) Très juste. Ceci dit, c'est justement ça qui est intéressant: pour ***nous, locuteurs romans***, il y a une transparence relative étant donnée notre origine commune. Alors, l'IC nous apparaît comme très improbable concernant des langues non apparentées.

(13) D'autre part, n'oublions pas dans notre réflexion, que si l'anglais nous aide, ***nous romanophones***, à accéder à d'autres langues romanes inconnues, c'est que cette langue est à cheval sur les domaines roman et germanique.

As reflexões metalinguísticas não faltam, devido à natureza do fórum; os locutores explicam fenómenos linguísticos, fazem comparações, trazem como argumentos a herança linguística e cultural latina, comum aos idiomas românicos (14). Destacamos neste contexto a criação da identidade linguística românica, construída em oposição a línguas de famílias diferentes, como o inglês (13) ou outras línguas não aparentadas (12). Aliás, nas interações dos fóruns Galapro, encontramos sobretudo atitudes que procuram as semelhanças linguísticas, que possam facilitar a IC entre as línguas românicas.

(14) Alors, en effet, puisque je peux comprendre, est-il nécessaire d'apprendre la langue? En fait, il ne s'agit pas seulement de langue, mais aussi et surtout de culture. C'est parce que ***nous avons une richesse culturelle que, entre autres, notre latin*** s'est diversifié en tant de langues romanes.

3.3. Nós, adultos

Em algumas das reflexões sobre o bilinguismo e as competências plurilíngues, os locutores definem-se como "adultos" (15), (16). A imagem dos "adultos", que são os mais exigentes em relação às competências linguísticas, que têm medo de errar na gramática, opõe-se à imagem das crianças, que encaram a língua de uma forma mais natural, tentando comunicar. Aliás, na opinião dos locutores, os "adultos" deveriam aprender com as crianças para poderem comunicar melhor.

(15) Esta questão da desinibição parece-me fundamental. Quantas vezes não fugimos do diálogo com estrangeiros por medo de errar, medo do ridículo...As crianças não têm receio de errar na gramática. Elas esforçam-se simplesmente por comunicar. E ***nós, adultos***, poderíamos aprender alguma coisa com elas neste campo.

(16) Ao meu ver, MESMO tudo, não será necessário. Até ***nós adultos,*** não precisamos de compreender mesmo tudo. Silvia, uma criança procura normalmente interagir e comunicar. A forma que têm de brincar ajuda muito. Divertem-se, e para elas é provavelmente o mais importante.

Observamos que as (auto)imagens coletivas (*nós*) se constroem essencialmente em torno a três eixos identitários, nomeadamente a profissão de docente, a(s) língua(s) falada(s) e a idade adulta, estes atributos comuns contribuindo para a criação duma relação muito próxima entre os participantes nos fóruns.

4. Hetero-imagens: quem são vocês?

Se a secção anterior foi dedicada à construção do *nós*, do *ethos* coletivo, nesta parte do trabalho concentrar-nos-emos no uso das FT alocutivas, que definem as relações entre os participantes na formação Galapro. Procuraremos evidenciar tanto os usos alocutivos propriamente ditos, como algumas reflexões metalinguísticas, que testemunham a importância deste fenómeno linguístico junto dos locutores.

4.1. Algumas considerações metalinguísticas

Pela sua variação diatópica e diastrática, os usos das FT podem por vezes criar obstáculos na comunicação. A dimensão multicultural das línguas pluricêntricas pode causar mal-entendidos, sendo um dos assuntos de reflexões metalinguísticas presentes no fórum (17).

> (17) A questão da utilização de diferentes formas de tratamento é também o resultado daquilo que estabelecemos nas relações sociais e que podem ser, na minha opinião, um obstáculo à comunicação intercultural.

Contam-se na plataforma experiências de infância em ambiente plurilingue, quando os membros de famílias falavam línguas diferentes e podiam comunicar graças à intercompreensão usada intuitivamente. Neste contexto, uma formanda espanhola nota que a FT usada pelas avós era *usted*, provavelmente por influência do francês, mas também devido às normas de comunicação daqueles tempos.

> (18) Cuando yo era niña, pasaba mucho tiempo con una de mis abuelas que era francesa y con su hermana. Entre ellas, hablaban en francés. […] Y la otra abuela decía cosas en vasco, pocas, pero las recuerdo siempre. Las abuelas "se trenzaban" a veces en partidos de canasta y era ahí cuando hacían exclamaciones cada una en su lengua de origen. Además, se trataban de "usted".

Os pronomes alocutivos franceses *tu* / *vous* também suscitam um debate sobre os seus usos na comunicação exolingue. Se na comunicação endolingue distinguir entre os pronomes *tu* e *vous* e usá-los de maneira adequada é imprescindível, na comunicação exolingue os nativos mostram menos rigidez para com o estrangeiro, chegando a considerar "simpáticos" os possíveis erros. Esta flexibilidade na comunicação com estrangeiros leva uma formanda a questionar-se sobre a utilidade didática das FT nos manuais de francês para estrangeiros.

> (19) Par exemple, beaucoup de Français perçoivent-ils la mauvaise utilisation du tu / vous comme un manque de respect, quand ils communiquent avec un étranger ? Ou existe t-il une certaine souplesse qui rend ces "erreurs" absolument acceptables, voires sympathiques ? Cette souplesse est-elle différente selon les pays ? A t-elle progressée ou diminuée au cours des siècles ? Cette insistance avec laquelle toutes les méthodes de FLE abordent la question du tu/vous en la plaçant dès les premières unités (pour faciliter l'apprentissage de la conjugaison, ok c'est vrai) n'est-elle pas une construction un tantinet rigide ?

4.2. A negociação do tratamento

Uma das características do funcionamento das FT na interação é a possibilidade de serem negociadas pelos locutores para as adaptarem ao contexto de comunicação e à dinâmica interlocutiva. Na comunicação *online*, as diferenças sociais que originaram a criação de sistemas de tratamento relativamente complexos nas línguas românicas são menos evidentes, o que faz com que os participantes no fórum escolham um estilo menos formal de comunicação. Além disso, como foi salientado por uma formanda, nas sessões Galapro procura-se a criação de uma atmosfera "democrática" (1), o que cria também uma democratização no uso da FT para a designação do(s) outro(s).

No exemplo (20) uma formanda trata a formadora por *doutora*, seguindo uma norma que ainda se adota em Portugal: os que têm um curso universitário devem ser tratados por *doutor*. No entanto, a formadora sugere a eliminação desta FT, reduzindo assim o distanciamento em relação à formanda. Notamos que a forma verbal do imperativo na 3ª pessoa (*esqueça* em vez de *esquece*) mantém a interação num registo de comunicação não familiar.

(20) Boa noite Dra. Mónica,
Infelizmente não consigo abrir os ficheiros de imagens.
Boa noite.
Agostinha
Vou tentar colocá-las de outra forma (esqueça o Dra.!). Boa noite e bom fim-de-semana!

4.3. Formas de tratamento coletivas

Depois da apresentação de algumas reflexões sobre o tratamento e de contextos de negociação da distância interlocutiva, tentaremos mostrar nesta parte algumas estratégias da criação da identidade coletiva dos alocutários na plataforma Galapro.

4.3.1. Todos

Sendo provavelmente uma adaptação da fórmula inglesa *dear all*, a FT coletiva *todos* e os equivalentes nas outras línguas românicas têm o papel de criar coesão do grupo. Através desta FT muito abrangente, o locutor inclui o maior número possível de alocutários, estabelecendo uma relação neutral *eu* - *vocês*, apagando assim diferenças sociais ou hierárquicas que possam existir entre os diversos indivíduos aos quais se dirige.

Todos e os seus equivalentes são utilizados tanto pelos formandos, como pelos formadores (21-24), com o objetivo de incluir toda a comunidade, deixando de lado as assimetrias que possam existir na relação formando-formador. Como a maioria dos participantes é composta por mulheres, nota-se em algumas mensagens a necessidade de expressar o género, os locutores usando nas saudações iniciais tanto o feminino, como o masculino (24). No exemplo (23) notamos também a presença do símbolo @, típico para a comunicação *online*.

(21) ***Cari tutti,*** Helena non si dispiacerà se inizio un forum per questa fase 0.

(22) ***Bonjour à tous*** ! Nouvellement inscrite, je dépose un message dans ce Forum pour pouvoir tous vous saluer et nous souhaiter une excellente session!

(23) ***¡Hola a tod@s!*** tras mi grata experiencia del año pasado, estoy aquí de nuevo, con mucha ilusión por este reto, ¡feliz sesión a todos!

(24) Boa noite ***a todas e a todos***!

4.3.2. Colegas

Outra FT coletiva utilizada no fórum é *colegas* (25)-(28), que salienta a relação de igualdade entre os participantes na interação. Empregue tanto pelos formandos quando se dirigem a todos os membros do grupo, como pelos formadores, esta FT contribui para a criação dum ambiente colaborativo e "democrático" de trabalho. Alguns formandos preferem salientar que "colegas" não inclui o formador, como no exemplo (27) e uma formadora expressa que num determinado contexto se dirige apenas aos colegas formadores (28), mas em geral *colegas* e os seus equivalentes nas outras línguas românicas fazem referência a todos os participantes do fórum.

(25) Olá ***colegas "intercompreensionais"!*** É um prazer conhecer-vos e comunicar convosco. Será uma grande aventura linguística! Una abraçada, bisous, ciao, bacci ... ou seja um abraço ou beijos!

(26) ***Dragi colegi***, As dori sa propun ca tema rolul variantelor actuale ale limbilor romanice in procesul de intercomprehensiune.

(27) Boa noite ***caríssimos colegas e caríssima formadora***,
Não consigo citar! Alguém (formadora ou colegas) me poderia explicar como fazer?

(28) Hola a ***todos compañeros formadores***, y gracias helena por tus palabras en tu visita a nuestro GT ;) Não sei, mas se não fica, deveria ficar!

No entanto, há locutores que preferem expressar através das FT os papéis que os participantes no fórum têm, fazendo a distinção entre formando e formador, como se pode notar no exemplo (29). Estas situações são, porém uma exceção, uma vez que a maioria dos locutores prefere não marcar explicitamente a distinção entre formandos e formadores.

(29) Hola, ***queridos formadores y formandos***
Professora Helena, Como vamos entrar em fase de reuniões e de avaliações, optei, por sugestão da Mónica, por avaliar o GT1. Posteriormente terei todo o prazer em ler com atenção este trabalho.

4.3.3. FT profissionais

Nas etapas da formação que se desenvolvem em grupos de trabalho (GT), a colaboração entre os membros destas micro-comunidades da sessão é importante para realizar o projeto didático. Nos GT escolhidos pelos participantes são concebidos os projetos didáticos através dos quais será feita a avaliação final. A partir do momento em que integra um GT, o formando terá mais interações com os membros deste grupo, o que vai privilegiar a aproximação das relações entre colegas de GT. A identidade do grupo é marcada também através das FT, como podemos observar nos exemplos (30-31).

(30) ***Caro gruppo GT 4***, aspetto di consultare il vostro lavoro :-)

(31) ***Amigos do Gt***,
Atrasaram-se um pouco mas nem por isso o interesse pelo vosso trabalho diminuiu!

Por vezes os membros dos grupos de trabalho destacam através da FT os colegas que participaram numa determinada tarefa – "todas que contribuíram para esta proposta" (32), criando assim sub-grupos específicos.

(32) Olá a ***todas as que contribuíram para esta proposta***! Gostei de ver avanço, em termos conceptuais e reflexivos, relativamente às primeiras ideias.

Embora sejam de professores na "vida real", a maioria dos participantes na formação volta a assumir o papel de aluno, com o objetivo de conhecer ou aprofundar a área da IC. Neste contexto, os papéis fora da plataforma podem ser invertidos, os professores tornando-se formandos e o grupo sendo tratado por "turma" (33).

(33) ***Turma***, achei um texto sobre 'pizza', que todo o mundo adora! E achei o mesmo artigo em pt, it, fr, es. Então eu sai procurando algumas palavras transparentes, são muitas, mas peguei as mais evidentes.

Outra característica importante dos participantes neste fórum, que tem como objetivo central a reflexão sobre as línguas, é fazer parte de uma comunidade linguística. Para o efeito, relembramos os exemplos (9)-(13), em que os locutores utilizam a identidade linguística na criação da identidade coletiva de si. Sobretudo quando os assuntos debatidos se concentram em torno de um idioma, os locutores sentem a necessidade de se dirigir apenas aos membros do fórum que dominam aquele idioma, marcando a filiação linguística através da escolha da FT (34).

(34) Olá a ***todos lusófonos***!

Como os participantes no fórum vivem em vários países da Europa e da América do Sul, a localização geográfica é também importante e é explicitamente marcada na escolha das FT, como notamos no próximo exemplo (35).

(35) Bom dia para ***todos na Europa***, mas ainda é noite de domingo no Brasil.

4.3.4. FT afetivas

Algumas das fórmulas relacionais, como *amigos*, *amiche*, os labels *garotas* ou *ragazzi*, expressam relações mais próximas entre os participantes no fórum e indicam a preferência por um estilo de comunicação mais informal, usado normalmente na internet. Graças ao uso destas FT constrói-se a dimensão afetiva de Galapro, salientada por uma das formandas no exemplo (2).

(36) ***Queridos amigos***,
releyendo las intervenciones parece que en este foro hemos comentado sobre todo tres cuestiones que están entrelazadas: ¿Qué os parecen? ¿Creéis que nos pueden servir para ordenar los temas tratados y orientarnos para la creación de un GT en la siguiente fase?

(37) ***Care amiche***, scusate la mia assenza per qualche giorno, vi proporrei di visionare anche le attività realizzate per il progetto galante

(38) aiuto, mi sono assentata per due giorni e nel frattempo è successo di tutto.
che sessione, ***ragazzi***!!!! Bacioni

(39) eh... ***garotas***.. penso que conseguimos, foi um trabalho e tanto!!! Acho que nossa wiki está muito boa. O assunto bem explicado, o questionário muito interessante. Eu adorei!!! Obrigada pela oportunidade de aprender com vocês!!!

4.3.5. FT neutras

Aparecem no fórum formas e fórmulas neutras, cuja função é estabelecer contacto entre os locutores. As FT pronominais do plural que se utilizam são apenas as informais (*voi* em vez de *loro* em italiano, *vocês* em vez de *os senhores* em português), o que mostra a preferência por um estilo de comunicação menos rígido no caso de falantes de várias línguas românicas, neste contexto.

> (40) ciao! concordo, questo gruppo è motivatissimo, e sono felice di farne parte. :) leggo che anche in altri Paesi, come da noi in Italia, la professione di insegnante a volte soffre di burocratizzazione, e tutto tende a farci sentire la fatica a volte, ma grazie a ***persone come voi*** - e a testi e materiali come quelli che inserite - le cose ritornano nella loro luce: il nostro è un lavoro MERAVIGLIOSO ;)
>
> (41) Que felicidade em participar novamente com ***vocês***.
>
> (42) Voilà mes conclusions, incompletas, por supuesto. Je pense que pour incorporer l'IC, il faut d'abord RÉPÉRER les OBSTACLES À L'IC, comme ça, on pourra mieux "agir", penser des solutions, ouvrir des chemins.. èt démontrer que cela EST POSSIBLE.=) J'aimerais beaucoup savoir ce que ***vous*** en pensez? MÈRCI:)

São frequentes também as FT verbais nas línguas românicas que permitem a omissão do pronome pessoal: 2ª pessoa do plural em espanhol (43), italiano (44), romeno (45) e a 3ª pessoa do plural em português (46).

> (43) ¿Qué ***opináis*** de la importancia del contexto y la situación? En el ejemplo de Mónica del taxista, me imagino que la situación ayudó mucho, las expectativas de ambos participantes en la conversación, etc.
>
> (44) ***scusate*** non capisco la parola "girias" che vuol dire?? M
>
> (45) este adevărat, există intercomprehensiune şi între limbi mai îndepărtate, dar cred că funcţionează mult mai bine între limbi care fac parte din aceeaşi familie, spre exemplu între limbile romanice. Cu ce limbi ***aţi lucrat*** până acum?
>
> (46) A aventura está a começar... O que ***esperam*** desta sessão?

5. À guisa de conclusões

Esta breve análise dos usos das FT coletivas mostra algumas características da dinâmica interacional nos fóruns Galapro. Enquanto percurso de "auto- et hétéro- connaissance individuelle et professionnelle" (Araújo e Sá *et al* 2010a, 138), este tipo de formação privilegia a partilha de conhecimentos e co-construção do saber pelos participantes. Propondo um trabalho de natureza essencialmente colaborativa, o decorrer da formação incentiva a criação de relações estreitas entre os participantes, formandos e formadores. Os indivíduos sentem que fazem parte de uma comunidade acolhedora "democrática", em que as relações mostram graus de afetividade surpreendentes. Lembremos, entre outros, os testemunhos de alguns participantes sobre "a comunidade Galapro"; a coesão entre os membros do grupo determina também a criação de uma gíria específica, com termos como "galapronianos", "amigos intercompreensionais", etc.

No que diz respeito à criação da imagem coletiva de si, os locutores privilegiam três componentes identitárias fundamentais: a profissão docente, a(s) língua(s) conhecida(a) e a

idade. Salientamos tanto o papel fulcral que assume a profissão na configuração da imagem coletiva – *nós, professores* –, bem como os diferentes aspetos da identidade linguística: falantes de uma determinada língua materna, pertencer ao grupo de falantes de línguas românicas, etc. A idade é vista como um impedimento à comunicação natural, uma vez que os adultos se concentram demasiado na gramática, tentando evitar erros.

A atmosfera "democrática" e "afetiva" destacada por uma das formandas na sua avaliação final do curso decorre também do uso de FT alocutivas que expressam relações simétricas de natureza profissional e / ou pessoal, como "colegas" ou "amigos". Destaca-se o uso frequente de *todos* e os seus equivalentes nas outras línguas românicas, uma FT que elimina diferenças entre os participantes na formação e que anula possíveis hierarquias (por exemplo, entre formadores e formandos).

Presentes em reflexões metalinguísticas, negociadas por vezes pelos locutores, as FT são instrumentos importantes na análise da dinâmica interlocutiva nas sessões de formação Galapro. Enquanto recursos linguísticos de que o locutor dispõe para construir imagens e identidades pessoais e culturais, as formas e fórmulas de designação de si e do(s) outro(s) merecem ser analisadas com atenção de forma a compreendermos como se comunica em contexto de IC (e sobre a IC).

Chapitre 3.4

Teatro plurilingüe: un espacio para la intercomprensión

Angela ERAZO-MUNOZ[1], Gustavo H. GONZALEZ[2]
[1] Universidad Federal de Integración Latinoamericana (Brasil)
[2] Université Stendhal-Grenoble 3 (France)
angelaerazo@yahoo.com, gtavo696@hotmail.com

Los estudios en lingüística aplicada y la didáctica de las lenguas surgen formalmente a partir de los años 1940, desde siglos, las lenguas han sido fundamentales en esferas sociales, religiosas, políticas y laborales donde la comunicación y el contacto interpersonal pasa por el uso de sistemas de lenguajes. Si antiguamente, en un mundo con menos facilidad de movilidad y de contacto, el aprendizaje de lenguas fue un elemento indispensable en la transmisión de saberes, la difusión de religiones dentro de los procesos de colonización, hoy en día, en este mundo globalizado, donde el flujo de personas y de información es constante e ilimitado, la necesidad de contacto y de comunicación resulta imprescindible para generar relaciones sociales, económicas y políticas. La didáctica de las lenguas extranjeras, igualmente que otras áreas concentra constantemente sus esfuerzos en innovar sus propuestas pedagógicas con el propósito de dar mejores herramientas de contacto y comunicación. Es así como la utilización del arte como herramienta de práctica y enseñanza de lenguas no es algo nuevo; sin embargo, para nosotros resultó novedoso y sorprendente el desarrollo de una propuesta de teatro en intercomprensión dentro del contexto universitario. Actualmente, los profesores de lenguas sienten la necesidad de innovar continuamente su pedagogía con el fin de atraer la atención del estudiante. De ahí que, poco a poco los profesores de lenguas extranjeras cumplen un papel diferente en el aprendizaje, Pierre Martinez denomina al profesor como "facilitateur de l'appropiation" (2011: 4). En efecto, para Martinez el profesor sirve de puente entre la lengua y el estudiante. Al final de cuentas, esa adquisición de saberes no es más que un trabajo colaborativo entre los participantes de un proceso de aprendizaje en lengua extranjera.

En los contextos modernos de aprendizaje, las barreras lingüísticas tienden a derrumbarse, así, el monolingüismo cede terreno a la reflexión sobre plurilingüismo; estimulando a las instituciones y educadores a saltar de un aprendizaje pasivo hacia uno más activo, permitiendo un acceso a todas las disciplinas como: la música, la fotografía, el cine, las danza y teatro, etc. Sin ir más lejos, esta inserción puede fortalecer un aprendizaje global y por ende más "inter-pluridisciplinar".

El presente capitulo comienza por un breve paso por las vanguardias teatrales, los lenguajes múltiples y enseñanza de lenguas con el objetivo de brindar un panorama general de sobre los cambios y recorridos del arte escénico y la didáctica de lenguas y el desarrollo del plurilingüismo en la sociedad. En seguida, nuestro propósito es corroborar el aporte didáctico que tienen las prácticas teatrales en el momento de aprender o enseñar una lengua extranjera, presentando las

potencialidades del teatro como herramienta pedagógica para el aprendizaje de las lenguas y para el desarrollo de la enseñanza y práctica de la intercomprensión. Para terminar, una tercera parte será dedicada al análisis de la experiencia del proyecto Teatro-língua, una propuesta didáctica de la intercomprensión a través del teatro. Como conclusión veremos las potencialidades y los límites de esta experiencia lúdica y didáctica.

1. Recorridos teatrales: lenguajes múltiples y enseñanza de lenguas.

1.1. Breve panorama histórico

El teatro y la práctica teatral como forma de aprendizaje y de diálogo cultural es un elemento pedagógico que ha sido trabajado desde hace más de veinticinco siglos (Meirieu, 2004). Para comprender el papel que el teatro aporta a la enseñanza de las lenguas, primero abordaremos , a grandes rasgos, las contribuciones y las diversas formas de comunicación de las vanguardias teatrales Europeas a lo largo del tiempo. El arte dramático dentro de su universo pluridisciplinar, engloba y sirve de vehículo de exploración para otras expresiones lingüísticas. En realidad, veremos cómo las nuevas estrategias de aprendizaje en lengua extranjera toman partido del teatro, para abrir nuevos campos de exploración, en respuesta a las necesidades comunicativas exigidas dentro de una sociedad contemporánea.

En efecto, si comenzamos por la cultura griega, podemos encontrar que, por un lado, el teatro es utilizado para ilustrar los lazos espirituales que existen entre hombres y dioses; por el otro, el teatro muestra los conflictos sociopolíticos que afectan los pueblos adscritos a la Grecia antigua[118].. Así, durante la Grecia antigua y el periodo Medieval, el teatro se concentra en representar la supremacía de lo divino en relación con lo terrenal. Pero, más tarde, con el inicio del barroco, el teatro cambia de ruta, tratando temas donde el hombre es el principal artífice de su propio destino. Con esta llegada del barroco, las dramaturgias europeas sufren un cambio sustancial. Se implantan no solo nuevos modelos dramatúrgicos, sino también diferentes formas de interpretación como lo hace Lope de Vega a través de su manifiesto "Arte nuevo de hacer comedias (Lope de Vega, 1609), el cual sirvió de modelo no solo para implantar nuevas formas idiomáticas en la interacción de los personajes, sino también para traer a la escena temas más humanos.

Un poco más tarde, sin escapar del discurso religioso, los colegios jesuitas, en el siglo XVII, utilizan técnicas teatrales para la educación y transmisión de saberes (Valentin, 2001). El teatro es utilizado como herramienta de aprendizaje lingüístico ya que el objetivo consiste en expandir la preparación de obras de teatro hechas en latín o en francés. Pero, ¿a qué se debe esta práctica o este empleo del teatro como recurso? Los jesuitas ven, tanto en los ensayos como en las presentaciones, que la práctica teatral ayuda a los estudiantes con ciertas normas de sociabilización que sirven para su comportamiento dentro de la sociedad y a la divulgación y normalización de una lengua reservada a un grupo social letrado.

Después, el teatro decimonónico se encarga de implantar con gran insistencia, el deseo de conmover al público. Las obras se interesaron en abordar problemas como el trabajo, el matrimonio, la política, la religión la guerra y el amor. Estos dramas buscan explicar los

[118] Aristófanes lo presenta muy bien con la obra Lisístrata

comportamientos del ser humano tomando la escena como espacio para mostrar una copia exacta de la realidad y utilizando, asimismo, un lenguaje más humano, más informal y menos lírico.

Durante el tiempo de guerras del siglo XX, el teatro rompe definitivamente con la tradición naturalista. El surrealismo se sitúa como el movimiento *d'avant-garde* más importante de la primera mitad del siglo XX. Surge igualmente un teatro que se autodenomina absurdo, pues la utilización del lenguaje se presta para ilustrar una realidad completamente delusoria. Las representaciones de este tipo de obras muestran una batalla del individuo contra el propio tiempo, un individuo que se vale de los lenguajes para expresar y compartir con el público aquellas angustias de una sociedad sumergida en las atrocidades de la guerra.

Con la llegada de la modernidad, prolifera la utilización del teatro. Los esfuerzos están enfocados en mostrar un teatro más representativo; incluso, vemos un teatro más libre no solo en el plano dramatúrgico sino también en el plano estético, que se aleja rápidamente de los modelos clásicos. El teatro moderno se presta constantemente a la búsqueda de nuevos estilos concernientes a las representaciones, a las adaptaciones, a la escenografía, al lenguaje.

1.2. Tendencias actuales

En fin, hemos tratado de exponer una visión general de las vanguardias del teatro desde la época griega hasta nuestros días, para mostrar que los cambios sociales van acompañados de una serie de mudanzas en todo nivel. Así, vemos un teatro que se distancia gradualmente de los modelos clásicos. Un teatro que abandona poco a poco las normas aristotélicas para producir nuevas reglas y formas de traducir el mundo usando cada vez más la exploración de los sentidos. Se observa, entonces, cada vez más la adaptación de tecnologías audiovisuales que busca la recreación de un escenario multi-sensorial, polisémico y hasta multilingüe. Hoy en día, el lenguaje ya no es más un impedimento para entender al otro dentro del escenario, sino una forma de interactuar y producir situaciones que toman sentido para cualquier tipo de espectador. Estas situaciones reflejan precisamente la necesidad de crear contactos pluriculturales los cuales sirven para tejer una sociedad que pide a gritos un acercamiento más cultural y lingüístico que solamente comercial.

Aunque el objetivo de nuestro trabajo partió de una reflexión didáctica, un recorrido por estas vanguardias nos permitió observar también que los cambios de lenguajes, van acompañados con los cambios sociales, estéticos y tecnológicos. Asimismo, observamos que la multiplicación de lenguajes en el escenario no es algo novedoso, entonces ¿ Por qué no tomar partido de esta situación para crear diálogos e interacción entre diversas lenguas? Como bien sabemos, el plurilinguismo hoy en día, además de una necesidad es un tema de estudio y un desafío para los estudiosos de esta área. Por ello, proponemos en el siguiente apartado una reflexión sobre este tema, lo cual nos permitirá justificar las motivaciones que nos condujeron a explorar un teatro en intercomprensión.

1.3. Convergencias entre teatro y enseñanza de lenguas

Tal como lo mencionamos, el teatro como forma de expresión, sufrió una serie de transformaciones debido a las condiciones sociales e históricas. La enseñanza-aprendizaje de

lenguas, igualmente, se ha modificado a grandes pasos. Las artes, la tecnología, la ciencia, los intercambios académicos y las prácticas profesionales han contribuido a que las personas entren en contacto más fácilmente con las lenguas extranjeras. Estos encuentros sociales y lingüísticos demuestran que al final de cuentas, las únicas fronteras que siguen imponiéndose giran alrededor de las decisiones político-educativas o económicas, más que en las mismas diferencias lingüísticas.

Todas estas circunstancias interfieren en el campo de la didáctica de las lenguas y hacen de ella una disciplina en constante construcción (Huber, 2013: 405); por ende, es importante el estudio y la reflexión sobre diversas pedagogías para ofrecer posibles soluciones a las nuevas situaciones de comunicación y aprendizaje lingüístico. De aquí parte nuestro cuestionamiento: ¿Cómo seguir enriqueciendo estos contactos socio-lingüísticos, cuando la prioridad continúa siendo aprender a toda costa una o más lenguas extranjeras, creyendo que es el único camino de comunicación con los otros?

En primer lugar, es un hecho que la enseñanza de las lenguas extranjeras ya no se aborda de la misma manera que antes, pues el rol que esta cumplía tiempo atrás de intrusión o de imposición se ha perdido. Inclusive, la llegada de nuevos modelos educativos ha contribuido a ver la lengua extranjera como un camino de apertura para conocer al otro en lugar de obligar a los otros a conocernos.

En segundo lugar, vemos una generación de profesores e investigadores trabajando por encontrar similitudes lingüísticas entre las lenguas y su enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de unir en vez de separar, buscando con esto generar sinergias y espacios colaborativos para el desarrollo de prácticas lingüísticas eficaces y, a la vez, conscientes de la diversidad dentro de la unidad.

Ahora bien, las tecnologías de la información y de la comunicación se han integrado para mejorar el proceso de aprendizaje de las lenguas, sin olvidar que en el 2001, el Consejo de Europa publica el Marco Común de Referencia para las Lenguas (MCER, 2002 en su versión en español), documento que influyó directamente en la didáctica de lenguas extranjeras en Europa y en otros continentes. Este documento, además de ser una referencia para establecer lineamientos generales en el proceso de enseñanza de una lengua extranjera, constituye también una base relevante dentro del desarrollo del pluri-multilingüismo a través de los enfoques plurales.

Partiendo de la obra colectiva "*Didactique du plurilinguisme: approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*" y del MAREP (Candelier y al., 2007), cuatro enfoques didácticos componen el conjunto de los enfoques plurales, los dos primeros con una tradición de más de cuarenta años (la *didáctica integrada de lenguas y* el *enfoque intercultural)* y los dos últimos con una trayectoria que data de los años noventa *(la intercomprensión y el despertar a las lenguas)*.

La intercomprensión (de aquí en adelante IC) puede ser definida como un método y una práctica lingüística que intenta desarrollar la capacidad de acceder a la comprensión de una lengua extranjera, mediante diversas estrategias basadas en el conocimiento de la propia lengua materna o de otras lenguas y culturas (Jamet, 2009; Meissner, 2004). La IC es una competencia que se adquiere mediante la práctica y el desarrollo de estrategias de comprensión mutua (similitudes, decodificación, interpretación, inferencias, reformulaciones…) que toma como

soporte principal, la semejanza y la diferencia entre las lenguas para facilitar el proceso de comprensión escrita y oral de una o varias lenguas desconocidas. De este modo, imaginamos que las artes escénicas pueden brindar un espacio provechoso no solo para la práctica lingüística en intercomprehensión, sino también para explorar todas las formas de comunicación e interacción entre hablantes plurilingües. Esto es posible, si somos conscientes que dentro de la escena, no existe límite alguno para explotar al máximo las competencias lingüísticas, corporales, orales, auditivas, sensoriales, cognitivas etc. La IC busca rentabilizar el parentesco lingüístico y la movilización de saberes adquiridos, ya que sobre esta base se podrán establecer puentes de conexión para mejorar la comprensión, la comunicación y el entendimiento del "otro", con el fin de participar en el proceso de la sensibilización a la interculturalidad y en la didáctica integrada de lenguas (Marep, Candelier y al., 2007: 6).

De hecho, para promover el plurilinguismo, es importante suplir la necesidad actual de unificar las sociedades occidentales no solamente en el campo político sino también socio-lingüístico. En consecuencia, Escudé y Janin reivindican "que las instituciones de la Unión Europea están en la obligación de consagrar un lugar en el cual la intercomprensión tenga su propio espacio de aprendizaje" (Escudé & Janin, 2010:119). Ante tal necesidad, consideramos que uno de los espacios más adecuados para la práctica de la IC pueden ser aquellos lugares donde los participantes se sientan en plena libertad de explotar al máximo la búsqueda de la comunicación. En realidad, uno de los objetivos de la IC no es la producción a cualquier precio, sino una comunicación en la que nuestros esfuerzos se concentren en escuchar mejor para comprender mejor.

2. Teatro como herramienta pedagógica para el aprendizaje de las lenguas.

Como instrumento pedagógico en la enseñanza de lenguas, el teatro y los ejercicios de dramatización han sido utilizados desde hace mucho tiempo, ya que corresponden a una forma de enseñanza dinámica y educativa. Varios trabajos y experiencias muestran que el teatro se constituye en una forma lúdica y eficaz en el aprendizaje de las lenguas (Byram, Fleming, 2001). En el área de la didáctica de las lenguas, los ejercicios de dramatización y teatro permiten generar en el aula un ambiente animado y colaborativo; por su parte, los juegos, la puesta en escena, los diálogos hacen que tanto los participantes como los formadores se conviertan en sujetos activos de aprendizaje.

La práctica teatral responde a los criterios y perspectivas desarrollados en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, Conseil de l'Europe, 2001: 9), ya que se trabaja a partir del contexto social (creado), los actos del habla, los recursos emotivos, la producción oral, y el desarrollo de capacidades que un agente social aplica en su vida real. El teatro dentro de la enseñanza de idiomas puede inscribirse perfectamente dentro del enfoque por tareas y el enfoque basado en la acción, ya que para la representación de una obra de teatro o para un ejercicio de dramatización, todo aprendiz deberá cumplir una serie de tareas comunicativas, sociales, corporales, que permitan una cierta lectura y representación de la realidad.

En este orden de ideas, las actividades de tipo pedagógico, propuestas en la práctica teatral, tienen como finalidad desarrollar una competencia comunicativa con base en un aprendizaje

adquirido, que implique al aprendiz dentro de una situación más próxima a su realidad. Es así como fundamentamos y elaboramos una serie de tareas y microtareas que observaremos posteriormente, en las que el teatro sirve de marco de aplicación a las indicaciones de Christian Puren (2004: 20), quien explica que las tareas pedagógicas comunicativas buscan implicar al aprendiz dentro de una comunicación real, tareas que son generadoras de sentido, pertinentes, exigentes y sencillas para llevar al aprendiz a un resultado eficaz del aprendizaje.

A partir de estas bases surgen experiencias prácticas que, en un futuro, esperamos poder unificar y compartir para la reflexión de una pedagogía dentro de un teatro plurilingüe. En el caso de nuestra experiencia, el objetivo era practicar la IC de lenguas romances (español, francés y portugués), mediante ejercicios y de la puesta en escena de situaciones diversas que contrastaran, un poco, con la enseñanza formal y tradicional de lenguas, en la que se enseña separadamente una sola lengua en contravía de lo que expone el MCER (2008: 4), con respecto al enfoque plurilingüe: "*Una persona puede recurrir al conocimiento de varias lenguas para dar sentido a un texto, escrito e incluso hablado, en una lengua previamente «desconocida», reconociendo palabras de un fondo común internacional que aparecen con una forma nueva*", situación comunicativa constante en el mundo actual.

Como podemos observar, la enseñanza de lenguas está enfrentada a una nueva realidad de metodologías para responder a un contexto social en el que los individuos pasan del multilingüismo (coexistencia de varias lenguas en un contexto social) al plurilingüismo. Así, desde las perspectivas de un enfoque aplicado en la acción y en los enfoques plurales y desde el fomento del plurilingüismo expondremos algunas de nuestras experiencias teatrales que describiremos y desarrollaremos a lo largo de este capítulo.

2.1. Teatro como escenario para la práctica de la intercompensión

Ya como lo hemos expresado anteriormente, la IC designa la capacidad de comprender otras lenguas, a partir del propio conocimiento de una, permitiendo una comunicación plurilingüe. La IC presenta dos características propicias para el desarrollo de propuestas didácticas de interacción que sirvieron de base para nuestras propuestas: primero, la IC como práctica cotidiana para establecer un método de comunicación que promueva la interacción activa y continua entre los actores. Segundo, la IC propone un trabajo y un método de aprendizaje paralelo de diferentes lenguas y culturas, lo cual dinamiza el encuentro y el desarrollo de competencias plurilingües y pluriculturales.

Hasta el momento, la mayoría del material (manuales, cursos, propuestas didácticas) existente para la práctica y la didáctica de la IC está principalmente dirigido al desarrollo de destrezas de comprensión e interacción escrita. El teatro y los ejercicios de dramatización, al constituirse en escenarios de recreación de la realidad o formas de representar ficciones, posibilitan no solo la práctica y el desarrollo de destrezas escritas sino también orales, interaccionales y sociales. El lenguaje y la comunicación pasan por varios canales corporales, visuales, lingüísticos, afectivos que permiten la alternancia de algunos códigos comunicativos que son a veces relegados en la enseñanza tradicional (gestos, sonrisas, miradas, incluso sonidos onomatopéyicos). Después de todo, la práctica del teatro permite explotar una comunicación y aprendizaje dentro de un mismo proceso, en el cual varios elementos entran en juego para

generar en el individuo una forma de aprendizaje que opera en todos los niveles, lo que precisamente Richard Courtney (1989) muestra en su obra *Play, Drama and Thought*.

Veamos, de manera breve, las ventajas que existen en la práctica de la IC a la hora de emplear el teatro como herramienta pedagógica. Somos insistentes sobre el hecho de que el teatro ayuda a entender no solamente la propia cultura sino también la del otro. Inclusive, esta práctica artística ayuda a vivir de cerca aquellos códigos sociales que a veces desconocemos. Es por eso que utilizar la escena teatral para poner en práctica la IC, puede engendrar un nuevo espacio que podemos nombrar como "artístico-lingüístico". Un espacio donde no solo las interacciones lingüísticas entran en contacto sino también las relaciones humanas. Pero, ¿cómo utilizarlo? En realidad, el beneficio de crear un laboratorio "artístico-lingüístico en interacción", por medio de la IC, no es solamente para provocar una *convergence entre les langues* (convergencia entre las lenguas) (Matthey, 2008: 116) sino también convergencia entre los actores.

Es posible que el uso del teatro no revolucione el aprendizaje de las lenguas ni la comunicación entre hablantes de las mismas. No obstante, constituye un paso para llegar a un objetivo que nos parece fundamental: una comunicación más espontánea en situaciones cotidianas, sin tener que contar con el nivel lingüístico de una lengua extranjera. Sin embargo, para llegar a esta armonía entre producción, recepción e interacción, se hace necesaria una primera puesta en marcha de un escenario teatral en IC, teniendo en cuenta lo que sugiere Norman y Runhelhat, citado por Meissner (2008: 240), quienes indican que "el aprendizaje de una lengua extranjera pasa por actividades de comprensión, memorización y automatización". Por tal razón, en este capítulo, tomamos como ejemplo una de las propuestas didácticas de práctica oral y escrita de la IC de lenguas, mediante ejercicios teatrales y a partir de situaciones sociolingüísticas reales y ficticias llamado *Teatro-lingua*. En efecto, las investigaciones preliminares de este proyecto nos ayudaron, por un lado, a escoger, organizar y presentar, estas proposiciones didácticas que fuesen acorde con los objetivos determinados. Por otro lado, la puesta en marcha dentro de un contexto académico como la universidad y los centros de lenguas, afianzaron nuestra experiencia como profesores consolidando nuestra práctica pedagógica. De forma no exhaustiva, presentamos a continuación cinco proyectos y actividades en IC y teatro desarrolladas en Francia principalmente[119].

2.2. Cinco proyectos y actividades en intercomprensión y teatro

L'Européene 2007- 2009 : es una obra de teatro escrita en 2007 por David Lescot, quien bajo el pedido del Théâtre du Peuple - Maurice Pottecher, la escribe para conmemorar a la ciudad de Luxemburgo como capital cultural en el año 2007. David Lescot, recibe en 2008 le Grand Prix de literatura dramática por la misma y en 2009 retoma la obra como director y realizador. La particularidad de esta obra, es que retoma el tema complejo de la comunicación y el lugar de las lenguas dentro de la Unión Europea, haciendo resaltar algunas situaciones conflictivas de la comunicación en el momento en que a la institución se adhieren e integran nuevos miembros. Dentro de la obra, un lingüista belga defiende el concepto de "intercomprensión pasiva" como una posible solución al problema comunicativo de una Europa

[119] Nuestra lista evidentemente no incluye las innumerables dramaturgias y propuestas artísticas que incluyen diálogos e interacciones bi – plurilingües. Nos limitamos a la referencia de los eventos que se declaraban (auto declaran) dentro del área de la intercomprensión.

que cuenta con 27 países y múltiples lenguas. El funcionario intenta a partir de algunos ejemplos mostrar las posibilidades y sobre todo los beneficios a la hora de poner en práctica la IC[120].

Teatro-lingua[121] (2009-2011): como veremos a continuación, es una propuesta pedagógica y lúdica en intercomprensión a través de talleres de teatro, elaborada y animada por Angela Erazo-Muñoz (Colombia) y Serge de Deus (Francia- Portugal), profesores de lenguas de la Universidad de Estrasburgo. Este proyecto, además de la elaboración de una serie de talleres y eventos, presentó tres producciones colectivas (escritas y elaboradas por los participantes): *Intercomprehénsion en Scène – Teatro Multilingüe e improvisación* en 2010: *Pedrinho le voleur et Gabriela Star du baloncesto,* en 2011: Tragicomedia de Alexander el Fogoso Magnifico et de Pedrito vu et conté par Lady Cindy, y en 2013 *La vida trépidante de Lily Annabelle Cotuillard & de Ursula Messi,* como trabajo de conclusión de los estudiantes. El análisis de esta experiencia fue presentada igualmente durante el Coloquio IC 2012 : *compétences, corpus, intégration, en Grenoble- Francia*.

JOGIJO (desde 2009): la Cie JOGIJO es una compañía de teatro internacional que nace del encuentro de tres actores y un dramaturgo: Fabrice Corrons (Francia), LLA-CREATIS -Université de Toulouse-le Mirail, Jordi Arques (Cataluña – España), Rui Pedro Cardoso (Portugal), Gerard Guix (Cataluña – España), y Stefano Panzeri (Italia). Además de explorar técnicas teatrales y concebir un método de trabajo original y personal, esta compañía desafía al público creando obras plurilingües a partir de un trabajo de improvisación. Su primer estreno fue en el año 2009 con *U, Due, Três*[122], con la que gana el *Premio Speciale della Giuria alla XV mostra del Teatre de Barcelona.* Luego, en el año 2012 esta compañía crea *Arca.* Esta obra aborda las decisiones políticas de la Unión Europea con respecto a la inmigración. En el mismo año y a partir de algunos extractos de sus obras, la compañía realiza un taller práctico, buscando como objetivo principal, la reflexión de un teatro en intercomprensión. .

Marie-Noëlle Antoine (Francia, 2012). Artista y pedagoga independiente en Chile y Ecuador, realizó una sesión de Talleres de IC y juegos teatrales destinado a un público de niños entre 7 y 13 años en el Instituto Francés de Chile. Utilizando los materiales desarrollados por *Unión Latina*, a partir de los cuentos de Itinerarios Romances y acompañado de técnicas corporales la pedagoga con tan solo 15 horas de preparación, concierta una experiencia artística que concluye con una representación artística del cuento *El tesoro de la isla de la Salvación.* En 2014, Marie-Noëlle Antoine expone el análisis de esta experiencia a través de una ponencia llamada : *Intercompréhension entre langues apparentées et expression théâtrale : médiations au service d'une pédagogie de la concentration et d'un apprendre à apprendre ensemble* dentro del Coloquio IC 2014 « intercompréhension en réseau : scénarios, médiations, évaluations » en la ciudad de Lyon.

CINCO (2013). Presentación del teatro de sombras "le monde est un village": performance

---

120 Cf. entrevista de David Lescot en la que el director de la obra « L'Européenne » presenta y explica su trabajo en el marco del programa « 7 jours sur la planète » en TV5MONDE, 06-10-2009. Disponible en http://www.youtube.com/watch?v=yOq5RfL9EJ0&feature=player_embedded#!

121 Mas detalles sobre esta propuestas pueden ser consultados en *TEATRO-LINGUA : une expérience d'intercompréhension en langues romanes à travers le théâtre* **(**Erazo-Muñoz & De Deus, 2012).

122 Obra que se puede ver en https://www.youtube.com/watch?v=K-WT7s3D-Os

teatral realizada por jóvenes de 5 países que hizo parte de la programación del evento final del proyecto CINCO en el año 2013. El proyecto de cooperación en Intercomprensión CINCO[123] tiene como objetivo facilitar un dispositivo (formal e informal) del aprendizaje de la IC en lenguas romances, en situaciones profesionales de cooperación europea. La asociación *Intercultura* promueve en su blog *CincoMondo: théâtre de l'ombre et intercomprehension.* Estas actividades se centran en cómo organizar un espectáculo de sombras con 25 jóvenes europeos, utilizando 5 lenguas diferentes.[124]

3. Teatro-língua: una propuesta didáctica de la intercomprensión a través del teatro.

Teatro-lingua surge como propuesta, a partir de la creación y puesta en escena de una serie de talleres de teatro en IC para los centros de lenguas de la Universidad de Estrasburgo. Estos centros cuentan, de manera general, con las siguientes características: público variado, enfoque pedagógico centrado en el estudiante, oferta de talleres, desarrollo de la autonomía del aprendizaje, disponibilidad de recursos múltiples, acompañamiento y tutoría de un profesor.

El tiempo de realización, así como el transcurso desde el primer taller hasta la presentación final, tuvo una duración de un semestre (entre diez y quince talleres) . Además de los talleres, se realizaron actividades externas tales como una noche de personajes, una cena de improvisación y un picnic de escritura teatral, para dar continuidad a los ejercicios y, al mismo tiempo, crear una cohesión del grupo. Esta propuesta cultural fue dirigida a estudiantes universitarios, de diferentes carreras y para participar en ella, se exigía como mínimo un nivel B1 (MCER) en una de las lenguas de trabajo: español, francés o portugués. Posteriormente se incorporó el rumano y el italiano.

Desde el inicio del proyecto, se estableció la siguiente dinámica como contrato lingüístico: los estudiantes tenían la libertad de escoger y alternar la lengua de comunicación con la que desearan responder a las actividades e interacciones, de acuerdo a sus motivaciones; al contrario, los profesores-animadores decidieron concentrarse en el uso de una sola lengua de trabajo por sesión pero variándola en cada taller. El uso continuo de una lengua por parte del instructor, profesor o animador, proporcionó un marco lingüístico de referencia, para el surgimiento de hábitos metacognitivos como comparaciones y autocorrecciones durante el proceso del taller. Los objetivos de esta actividad eran principalmente lograr que los estudiantes escribieran, crearan y realizaran una obra de teatro plurilingüe de 20 a 45 minutos que fuera, en cierta medida, comprendida por un público no especializado en las lenguas trabajadas. Por supuesto que el objetivo lingüístico específico era desarrollar las competencias de comunicación, IC y de producción, principalmente, en el nivel oral, además de otros mecanismos como la utilización del lenguaje corporal como herramienta de comunicación. En cuanto a los aspectos interculturales, esta propuesta contaba con el objetivo de sensibilizar a los participantes hacia la diversidad y comprensión del "otro", realizar un trabajo de escritura creativa-colaborativa y desarrollar capacidades que activaran mecanismos de comprensión mutua entre locutores de lenguas diversas.

[123] http://sudest.europarl.fr/resource/static/files/affiche-cinco.pdf ; http://projetocinco.eu/205

[124] http://associationintercultura.unblog.fr/2014/06/19/cincomondo-theatre-de-lombre-et-intercomprehension/

Este tipo de propuestas pedagógicas puede aplicarse y adaptarse a diversos contextos y públicos. En el caso del Teatro-Língua, como fue explicado, se procedió a implementarla con un público universitario.

3.1. Resultados de este proyecto

Toda propuesta de análisis y estudio sobre fenómenos comunicativos y de interacción se ve confrontada a cuestionar los lazos existentes entre el discurso y el contexto en el cual este mismo se produce. En el marco de la didáctica, cada taller, cada clase, cada interacción se desarrolla de manera diferente y produce resultados diversos aunque trabajemos con el mismo público. En el caso del proyecto Teatro-Lingua, se recogieron durante tres años una serie de datos[125] cualitativos y experiencias, las cuales servirán de soporte a la siguiente reflexión partiendo de la experiencia de los docentes.

En este espacio teatral destinado a trabajar la intercomprensión de lenguas neolatinas, profesores y alumnos tuvieron la oportunidad de entrar en contacto (oral y escrito) con lenguas que a priori desconocían. No obstante, para concebir un espacio plurilingüe de aprendizaje, se tuvo que asumir unas reflexiones previas que llevaron a los docentes a considerar los posibles límites a la hora de poner en contacto aquellos repertorios verbales existentes en la sala. Esta pausa sirvió para encontrar un posible planeamiento lingüístico que fuera constante, coherente y aplicable a los objetivos previstos para el proyecto.

Asumiendo el rol de profesores, se inició la concepción del proyecto, con una indagación sobre las lenguas que se podrían representar, enseñar, y trasmitir. Al final fueron escogidas tres: el español, el portugués y el francés. En efecto, siendo conscientes del reto arduo a emprender, se decidió elaborar algunas sugestiones con el propósito de comenzar un trabajo no solo de enseñanza sino también de aprendizaje, por parte de los animadores y los participantes. Los animadores decidieron emprender un doble rol dentro de estas actividades. Primero, ocupar el lugar de profesores y en segundo, el de aprendices. Pues tanto animadores como alumnos, sintieron la necesidad de pasar primero por un proceso de asimilación no solo de una(s) nueva(s) lengua(s) sino también de una futura puesta en escena.

Ahora bien, se decidió que para cada taller se utilizaría una de las lenguas anteriormente descritas. De tal modo que los participantes entrarían en un campo de entrenamiento lingüístico. En otras palabras, el uso constante y el notorio progreso de las competencias receptivas de estas lenguas, sirven para adquirir consciencia, en el momento de entrar en la recta final hacia la interacción plurilingüe. Vale la pena aclarar que los estudiantes, al contrario de los animadores , debido a las directrices iniciales, tenían la libertad de escoger, variar o alternar sus lenguas de trabajo (materna o extranjera) en todo momento. Esta estructura de trabajo buscó, así, no solamente el acercamiento a otro repertorio lingüístico sino también a establecer una continuidad en el trabajo didáctico.

Mostramos aquí una pequeña guía de descripción de los dos primeros talleres:

[125] Las fichas de seguimiento, los ejercicios y trabajos realizados por los estudiantes, los espacios de reflexión colectivos e individuales, al final de cada taller; la realización de entrevistas individuales semi-dirigidas y la observación de interacciones orales fueron principalmente las herramientas utilizadas para la recolección de datos.

<table>
<tr>
<td>Atelier 4

Objectif: travail sur la voix

Travail préalable: Choisir une chanson dans une des trois langues et apprendre le refrain.

Tâche 1: Cinq minutes pour discuter à propos du dernier atelier.</td>
<td>Tâche 3: En utilisant le refrain que l’apprenant a choisi, il a 30 secondes pour dire le refrain en utilisant une des différentes tonalités de voix et un des types d’émotion travaillés auparavant et les autres doivent deviner.
Travail dans l’espace : interdiction de s’asseoir et travail corporel sur la respiration et la voix.
Tableau des émotions
<table>
<tr><td>L’amour</td><td>La folie</td><td>La fatigue</td></tr>
<tr><td>Le chagrin</td><td>L’angoisse</td><td>Le stress</td></tr>
<tr><td>La joie</td><td>La peur/ terreur</td><td>La colère</td></tr>
</table>
</td>
</tr>
</table>

<table>
<tr>
<td>Taller 8
Objetivo: reflexión: “estar en la piel del otro” en el momento de representar un personaje e inicio de la escritura de la obra a partir de la unión de diálogos.

Trabajo durante la semana:
Colocar las didascálicas y descripción del lugar en los diálogos
.</td>
<td>Tarea1
Unir dos diálogos (elaborados la semana pasada) de dos grupos diferentes y buscar la manera de recrear un ambiente y situación que integre los dos.
Tarea 2: Reflexión y mediación
Preguntas de reflexión: ¿Quiénes protagonizan mi historia? Aprender a conocer los personajes desde lo que hacen. En el diálogo ¿cómo quiero qué hablen mis personajes, lenguas, acentos?
- Improvisación con TROCA, CAMBIO, CHANGE</td>
</tr>
</table>

Como podemos observar por medio de la alternancia de la lengua en cada taller, se instauró una metodología secuencial. Es decir, para el primer taller la lengua francesa sirvió como puente de comunicación. Luego, el español, seguido por el portugués. En resumidas cuentas, lo que se buscó, fue un uso aleatorio de las lenguas para entrar en la comunicación plurilingüe.

Concretamente, lo que se intentó fue utilizar algunas técnicas teatrales para trabajar la producción oral, la prosodia, la dicción, los gestos, el buen uso del espacio y una producción escrita (colectiva) en modo de diálogo teatral. En efecto, se exploraron al máximo las herramientas comunicativas (no solo lingüísticas) para entrar en una constante interacción, buscando en lo posible el buen sentido del mensaje. Este trabajo nos permitió acceder a una aproximación heurística[126] de la interpretación interaccional de la intercomprensión, comparable al caso de Galapro como lo indica el artículo de Araujo e Sá, Degache & Spita (2010: 26).

Teniendo en cuenta que, gracias al teatro, se pueden abordar temas de la vida cotidiana, estos ejercicios permitían el acercamiento inicial a la búsqueda del significado de la acción, es decir, a comprender la intención de los personajes y la situación, antes de estudiar las formas lingüísticas. Segundo, planificar y escribir un diálogo seguido de una representación pública.

Tanto el proyecto como los talleres pasaron por una serie de etapas que incluían tareas a realizar. Primero, se informa por correo electrónico lo que se iba a trabajar durante el taller y se enviaban material en línea y los ejercicios a realizar durante la semana. A cada encuentro se hacía una reflexión sobre la experiencia de la semana y se aclaraban dudas. Después, de manera

[126] Entendemos heurística, no solo en el sentido literal como: técnica de la indagación y del descubrimiento (Diccionario RAE) sino también, como una aproximación al aprendizaje por descubrimiento (diccionario de términos clave ELE) http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajedescubrimiento.htm

voluntaria, los estudiantes leían diálogos teatrales, este ejercicio de producción oral se hacía en forma de improvisación.

Al final, este trabajo generó una serie de rituales para los estudiantes, estos se iban acostumbrando a practicar la comprensión escrita, en la lengua elegida que se alternaba para cada taller, y a partir de los correos electrónicos previos que sugerían la planificación y la toma de decisiones a partir del trabajo en grupo. A lo largo de la semana, los estudiantes trabajaban en autonomía estas indicaciones y se apoyaban con soportes audiovisuales. Durante el taller y las repeticiones, todo este trabajo previo ayudaba a abordar la producción oral, un terreno más complejo a la hora de hablar en lengua extranjera.

Incentivar el trabajo en grupo hizo que la comprensión de las lenguas avanzara rápidamente y la comunicación se fue haciendo cada vez más eficiente, mediante el tiempo y el contacto. Firenze[127] y Miriam estudiantes que participaron del proyecto manifiestan que:

> *"Je me suis rendue compte que, même si je ne connaissais un mot en portugais, je pouvais comprendre les consignes très facilement, grâce à mes connaissances d'espagnol, à l'union de gestes et de paroles de Angela et Sergio et, finalement, grâce à l'utilisation de mots qui ont la même racine ou qui sont assez semblables dans les trois langues de l'atelier. En plus, Il s'est créé une sorte de solidarité entre les étudiants de manière que celui qui connaissait la langue pouvait traduire ou expliquer les consignes aux autres » Firenze, Italia, informe de expériences, 2010.*

> *« ...les animateurs faisaient parfois même des dessins pour qu'on puisse comprendre et en plus tout étaient vraiment enthousiastes et cela créait une bonne atmosphère pour apprendre » Mariam, Ghana, informe de expériences, 2010.*

Pero, ¿Qué sucedía si se quería trabajar una lengua que no se dominaba como el italiano o el rumano? En este caso se solicitó a uno de los estudiantes que impartiera el taller, claro está, que él contaba con la ayuda docente para la previa preparación. Esta posibilidad de alternancia de roles incentivó mucho a los estudiantes a implicarse en el trabajo. Observemos la ficha de preparación de uno de los estudiantes, la cual sirvió como ejemplo:

	Atelier Italiano	
1)	Presentazione (breve, frasi semplici e corte)	se qualcuno è in difficoltà ripetere. Fargli parlare (fare molte domande)! 5-10 min. massimo
2)	Riepilogo delle cose da fare : telenovele, sketch: li avete guardati? Vi sono piaciuti?	4) Recitare i dialoghi in versione telenovela! ….
3)	Commenti (espressioni, gesti, interpretazione)	7) Ricordare il programma della settimana: finire tassativamente il dialogo e mandarlo via mail e mandare anche la barzelletta entro la notte di domenica!
	Suggerimenti: parlare lentamente, articolando. Usare i gesti per farsi capire, sempre controllare se i ragazzi seguono.	

Durante el taller, tal como fueron relatadas por los animadores, las reacciones a esta experiencia fueron positivas, por medio de la reacción receptiva y activa de los estudiantes. Además, los estudiantes conocían la dinámica de la alternancia de lenguas en los talleres y la estrategia más recurrente para ayudar a la comprensión fue repetir varias veces las consignas, hablar más lento, reformular e ilustrar las acciones a través de gestos y en el último caso hacíamos llamado a la traducción. En el caso del rumano, la experiencia fue un poco más difícil, por ello se recurrió a dar un soporte en francés que era la lengua romance común de comunicación.

[127] Tanto para las declaraciones, entrevistas y los datos cualitativos, fueron alterados los nombres de los estudiantes por criterios de anonimato y para permitirles expresar sus opiniones sin ninguna presión.

Salut! Hola! Ola! Ciao! Bun? ziua! 1. Repetiții de Teatru Objective: **pregătire** pentru Reprezentarea **finalul**? le **19 mai** 2011 **ora 18h** Hall du Bâtiment le Pangloss in fa ţa unui public! Merci de **réserver quelques heures pour les répétitions de scènes en petit groupes** : (*à fixer ensemble pendant le dernier atelier*) 2-Ultimele ateliere + Distribuţia rolurilor :	Piesa Final? Aici aveți **ataşat** piesa final?! Bonne lecture Sérgio & Angela Complice: Laura & Denisa-Gabriela **PS** : *désolé pour les accents manquant dans la pièce…*

Dentro de un enfoque integrado de contenidos a una nueva lengua, el taller en italiano o rumano requirió de un poco más tiempo para observar la reacción y la realización de las actividades. Los animadores no aplicaron una técnica sistemática de evaluación sobre la comprensión de los mismos, la elección fue trabajar a partir de los relatos de experiencias como lo mostramos anteriormente.

4. Conclusión

La práctica de la intercomprensión oral, corporal y gestual dentro del marco de la interacción directa entre aprendices se sirve de otras estrategias de comprensión diferentes que a nivel escrito, ya que la relación con el tiempo es distinta, el otro está esperando nuestra reacción para continuar y hay una constante evaluación de la comprensión. La comunicación directa, así sea simulada en el caso del teatro, cuenta con elementos auxiliares como la voz, el tono, los gestos, los movimientos y la mirada. Este último, que puede contribuir al entendimiento y al desarrollo efectivo de la interacción. Asimismo el tiempo para resaltar, identificar y reaccionar a las incomprensiones entra dentro de la dinámica de lo inmediato, pero aproxima a los estudiantes a situaciones más reales; según Yu:

> « Même en français, il est difficile de communiquer. Donc pendant mon séjour en France je me suis habitué à imaginer ce que les gens veulent me dire par les gestes et par la situation et à me poser des questions. Pour moi, il n'y a pas une grande différence entre les ateliers et la vie quotidienne » Yu, Japón, informe d'expériences, 2010.

Aunque somos conscientes que este proyecto presentó una serie de límites y de elementos a mejorar y reevaluar; nos sirvió de marco para considerar que la práctica plurilingüe, a través de la interacción, permite una proximidad a la definición de intercomprensión que Degache propone, generando en los participantes como en el público un acercamiento a « une forme de communication plurilingue où chacun s'efforce de comprendre la langue de l'autre et s'emploie à se faire comprendre » (Degache, 2009 : 85).

Para terminar, podemos decir que la práctica y la didáctica de la intercomprensión pueden realizarse a través de diversos canales y propuestas que integren otras actividades que pueden ir más allá de la finalidad lingüística. Teniendo en cuenta que existe una necesidad en nuestra sociedad, de crear un espacio de cooperación entre los actores, llamamos actores a todos aquellos que hacen parte de un proceso de enseñanza/aprendizaje. Ya lo decía Chardenet, un espacio en el cual las lenguas pueden entrar en un universo de relaciones (…) en vez de su propia separación. (Chardenet 2008:232:152). Esta relación a la que hace referencia Chardenet, puede significar que cada persona utiliza la lengua con la cual se sienta más cómodo. Pues, lo que

buscamos es la equidad lingüística entre los actores, y no de buenas a primeras vivir una mala experiencia utilizando una lengua que le es a priori extraña. Por consiguiente, la base de la IC es que « *chaque personne puisse rester dans son code tout en comprenant celui de son interlocuteur »* (Matthey: 2008 :114). Contrario a lo que sucedía, por ejemplo, en el medioevo con la *língua franca* en el mediterráneo, una forma de comunicación a la cual se recurría por necesidades comerciales y mercantiles. Hoy en día, esperamos que sea gracias al interés por el "otro", por la apertura y el reconocimiento hacia los demás que, mediante una serie de elementos pedagógicos y creativos, se pueda imaginar y tejer un conjunto de lazos lingüísticos que permitan una mejor comprensión y un contacto humano y social, desde la metodología y la práctica de la intercomprensión aplicada al teatro. En efecto, consideramos que el lenguaje teatral y su puesta en obra han hecho esfuerzos significativos para exponer una humanidad en constante cambio. Boal lo explica de la siguiente forma:

> « *Le langage théâtral est le langage humain par excellence, les êtres humains font la même chose que font les acteurs, ils parlent, se déplacent, s'habillent, ils expriment des idées. La seule différence est que les acteurs sont conscients d'utiliser ce langage, et sont donc mieux préparés pour en faire usage ; les non acteurs, à l'inverse, ignorent qu'ils parlent théâtre* » (Boal, 1997, p.13).

Después de todo, Boal insinúa que entre el teatro y la vida cotidiana existe un tipo de frontera real o ficticia que quizás es más imperceptible de lo que nosotros pensamos. En efecto, el aprendizaje de una lengua extranjera por medio de ejercicios y juegos teatrales propuestos a lo largo de un curso, constituyen un punto de partida que permiten, junto a estudiantes y profesores, progresar no solo en un nivel de lengua extranjera sino también en nuestra capacidad de adaptación hacia otras culturas.

Partie 4. Intercompréhension et production, formation des adultes et professionnelle

Dans cette quatrième et dernière partie qui compte 5 chapitres, nous avons regroupé les contributions qui abordent l'insertion de l'IC dans la formation professionnelle et/ou la formation des adultes. Comme on le verra, les cinq chapitres entretiennent par ailleurs un lien avec l'activité langagière de production.

Filomena Capucho nous amène dans le 1er chapitre à considérer des données tirées du projet de formation professionnelle international CINCO encourageant l'interaction plurilingue en ligne mais aussi et surtout en présentiel et à l'oral. L'AIC mise en œuvre est ainsi insérée dans un contexte de *coopération dialogique* et sa fonction est pleinement immersive mais aussi instrumentale compte tenu des objectifs spécifiques du projet : développer par l'IC réceptive et interactive en 5 langues (espagnol, français, italien, portugais, roumain) et à travers un scénario de formation hybride, les compétences langagières et communicatives de salariés d'associations de volontariat social et culturel de cinq pays romanophones. L'auteure rend compte de la pluralité de situations d'interaction plurilingue suscitée par le projet et esquisse une typologie des paramètres de caractérisation : finalités de l'interaction, situation sociale, relations interpersonnelles existantes ou à construire, langues connues par les intervenants (répertoires langagiers en production et en compréhension), formation antérieure en IC… Les stratégies de négociation et de co-construction collective du sens (choix des langues –y compris de l'anglais–, alternances codiques et insertions, mobilisation de savoirs linguistiques…) sont identifiées à partir de l'analyse d'un extrait de corpus correspondant à « une situation de communication interpersonnelle dans un contexte professionnel de travail collaboratif » et mobilisant quatre personnes et trois langues romanes (pt, es, it) plus l'anglais. Une interaction qualifiée par F. Capucho d' « atypique » car, à une exception près, « aucun des interlocuteurs n'utilise sa langue maternelle ». La description des processus de production et d'interaction est ainsi conduite, ce qui amène l'auteure à mettre en avant la notion d'*interproduction*. Plus largement, comme dans d'autres contributions de cet ouvrage (De Carlo & Hidalgo, Manole, Fonseca, Deransart et al.), il ressort de cette analyse qu'il semble bien y avoir un lien étroit entre IC et collaboration ou coopération : l'une semble bénéficier à l'autre et réciproquement. Les conclusions de cette analyse permettent ainsi de saisir les enjeux de l'IC interactive dans la mesure où la réflexion basée sur l'analyse empirique de corpus d'interactions plurilingues authentiques est essentielle aux fondements théoriques d'AIC adaptées aux nouveaux besoins d'apprentissage.

Comme Filomena Capucho dans le chapitre précédent, Anne Deransart, Sylvie Sesma et Bernadette Thomas s'intéressent aux développements des AIC dans la formation professionnelle. Actrices du projet PREFIC, elles proposent ici de rendre compte de l'expérimentation d'un itinéraire de formation hybride et actionnel en direction des professionnels des Cités des Métiers (des conseillers pour la réalisation d'objectifs professionnels) de quatre pays (Italie, Espagne, Portugal, France) afin d'en apprécier l'impact. Après un tour d'horizon des initiatives

pédagogiques en IC concernant la formation professionnelle, les auteures présentent le projet PREFIC, son origine –en particulier le fait que l'usage du seul anglais ne donnait pas satisfaction dans les rencontres internationales–, ses objectifs et les attentes des différents acteurs concernés. L'enjeu du recours à l'IC dans ce projet est de contribuer à la collaboration et en particulier à la résolution d'une problématique concrète inhérente à leurs activités professionnelles en plaçant les participants sur un pied d'égalité linguistique. Ainsi la tâche choisie par les formés eux-mêmes lors de la « formation-action » ici présentée était de concevoir les outils permettant d'introduire la pratique de l'IC lors des rencontres présentielles du réseau : des procédures d'usage de l'IC pour une communication réussie, notamment à l'oral (aussi qualifiées de « stratégies de « production croisée en contexte plurilingue ou d'interproduction » par les auteures), des objets à produire (résumé et diaporama dans une autre langue que la langue de présentation orale par exemple), la définition d'un rôle de médiateur IC et de ses fonctions. Une évaluation des résultats de la session de formation concernée est ensuite présentée. Le rôle central de l'effort linguistique et communicatif au cœur des pratiques intercompréhensives pour favoriser la coopération y est souligné. Plus généralement, les résultats obtenus par questionnaire et entretiens permettent de dresser un bilan très positif de l'expérience et de ses apports, conformes aux objectifs visés bien que favorisée par un certain nombre de variables intrinsèques, et de tirer des enseignements pour envisager de réitérer et diffuser ce type de formation à l'IC, dont la fonction, comme pour le projet CINCO évoqué dans le chapitre précédent, est à la fois immersive et instrumentale.

Le 3ème chapitre de cette partie rédigé par Delphine Chazot aborde l'IC sous un angle différent de celui des chapitres précédents consacrés à l'IC interactive en ligne ou en face-à-face. Il s'agit ici de voir comment des interactions prédéfinies dans le cadre du jeu sérieux Limbo, invitant à la découverte de l'espagnol et du portugais et pratiqué avec des adultes et des étudiants en contexte non-formel, peuvent bénéficier au développement de la compétence stratégique. Pour autant, le rattachement de ce chapitre aux travaux consacrés à l'IC réceptive ou à l'IC interactive ne va pas de soi. L'auteure soutient qu'il s'agit plus d'IC réceptive. Il est vrai qu'il s'agit avant tout, du point de vue du joueur, de comprendre ce que se disent les personnages du jeu. Néanmoins l'activité langagière de référence du genre textuel à comprendre reste bien l'interaction. En outre l'usager doit bien *interagir* avec les personnages du jeu et la fonction de l'IC est plus immersive qu'instrumentale. Delphine Chazot nous livre ici les résultats d'une expérience d'utilisation de ce jeu avec trois groupes, l'un composé d'hispanophones, un autre de lusophones et un 3ème de francophones. Son objectif est de recueillir la perception du jeu par les usagers et d'identifier les stratégies d'apprentissage au moyen d'une observation participante. Les résultats obtenus montrent que les facteurs qui ont pu influencer l'usage des stratégies « sont principalement les tâches du jeu, l'attitude des apprenants et le profil langagier » et que les stratégies les plus stimulées sont de type cognitif et métacognitif tout en montrant également les faiblesses qui sont directement imputables au jeu lui-même. A partir de là, des pistes pour une expérimentation et des recherches à venir autour d'un scénario basé sur le jeu sérieux et l'IC sont esquissées.

C'est vers une pratique intercompréhensive spécifique que nous amène le chapitre de Noëlle Mathis. Pour la 1ère fois à notre connaissance, un atelier d'écriture plurilingue –une pratique se diffusant actuellement– est abordé sous l'angle de l'IC. L'atelier d'écriture plurilingue est

nécessairement lié à l'activité langagière de production, mais la question de l'IC se pose néanmoins ici à deux niveaux :

- s'agissant d'écrire au sujet d'une rencontre (fictive) entre deux personnes qui parlent des langues différentes, l'auteur doit nécessairement se poser des questions liées à l'IC, à l'oral et à l'écrit, par exemple autour de la vraisemblance et la pertinence des échanges rédigés ou des phénomènes dialogiques rapportés ;
- pour la réception du texte bilingue ou plurilingue par le destinataire (comme dans la production de dialogues pour le théâtre).

Proposé à des sujets plurilingues adultes dans le cadre d'un cours de FLE, l'atelier leur permet, à la fois d'exprimer leur identité d'acteur social plurilingue muni de son expérience de l'échange exolingue, et d'interroger leurs représentations sur les situations de contacts de langues. Introduit au moyen d'un texte de Jean Tardieu rendant compte d'un dialogue entre deux personnes n'achevant aucun de leurs énoncés et dont on constate surtout que l'interprétation n'en est pas empêchée, l'atelier invite ensuite les participants à écrire un dialogue « à la façon de Tardieu » entre deux personnes parlant des langues différentes.

Les données recueillies sont les échanges autour du processus d'écriture et le produit lui-même (on trouvera deux dialogues en annexe). Les interactions en classe sont examinées en distinguant quatre phases (deux avant l'écriture, deux après) : la négociation de la proposition, la vérification des choix de langues possibles, la négociation des choix d'écriture, la réflexivité suite à l'écriture. Puis l'auteure mène à bien l'analyse de plusieurs séquences d'échanges où elle se centre sur les questions que se posent les participants comme faire parler les personnages en LE avec des fautes ou non, en quelles langues faire s'exprimer les personnages tout en s'assurant que l'IC soit possible, traduire ou ne pas traduire. Elle constate ainsi que, même pour un locuteur plurilingue dont l'expérience quotidienne est d'utiliser les langues de son répertoire dans des situations diverses, la tâche demandée ne va pas de soi, soulevant un nombre important d'interrogations et de prises de conscience. C'est en ce sens que l'on peut dire que l'IC assume ici une fonction médiatrice, entre l'identité et le vécu du sujet et son objectivation, à savoir un passage de l'état de donnée intérieure à celui d'une manifestation verbalisée correspondante.

Le dernier chapitre de cet ouvrage proposé par Christian Ollivier nous invite à revenir sur les questions définitoires posées dans le chapitre introductif de l'ouvrage et abordées au fil des chapitres, notamment les rapports entre le concept d'intercompréhension et les champs respectifs de l'IC réceptive et de l'IC interactive. L'auteur commence par faire un tour d'horizon épistémologique de plusieurs notions connexes du champ. Puis, considérant que dans l'IC interactive –ou « interaction exo-plurilingue propiolinguale » dans la typologie présentée dans le chapitre introductif–, les processus et stratégies d'ajustement/adaptation verbaux et non-verbaux de leurs productions par les énonciateurs sont essentiels, il s'emploie à argumenter en faveur de l'utilisation du terme « interproduction » (déjà employé ici-même par Capucho et Deransart et al.) pour désigner ce type d'échange. D'autant que la production compréhensible peut être de nature monologale et non dialogale.

Christian Ollivier s'efforce surtout de situer la notion d'« interproduction », en examinant les définitions qui en sont données et en en considérant les spécificités et les apports effectifs et potentiels. Une analyse comparée est menée sur les rapports entre interproduction et *foreigner talk*, pour en pointer les points communs et dégager les différences. Pour ce faire, différentes

sources d'information sont considérées comme par exemple les recommandations figurant dans deux projets (*EU&I* et *Intermar*) au sujet des stratégies d'adaptation pour réaliser une production monologale intercompréhensible. Si dans un 1er temps l'auteur conclut par une faible spécificité d'une notion par rapport à l'autre (une seule stratégie en plus dans l'interproduction : la traduction d'un mot-clé opaque), l'examen de projets centrés sur l'IC interactive et des pratiques concernant la production dialogale intercompréhensible l'amène à réviser ce résultat car, dans le projet Galanet, explique-t-il, l'approche se démarque nettement du *foreigner talk* par la prise en compte de la part de l'énonciateur, des connaissances et compétences préalables de l'interlocuteur dans la langue de production mais aussi dans d'autres langues. En d'autres termes, dans une interaction exo-plurilingue propiolinguale, chacun doit nécessairement tenir compte du répertoire langagier et culturel de son/ses interlocuteur(s). Comme l'écrit Christian Ollivier, l'interproduction, c'est, « à la différence du *foreigner talk*, considérer l'autre, non pas dans son déficit, mais comme un partenaire connaissant et capable de compréhension » pour « produire un discours permettant la meilleure co-construction de sens possible avec les autres personnes impliquées », ou, en d'autres termes, « produire, c'est écouter ce que l'autre peut comprendre », qu'il s'agisse d'IC inhérente ou d'IC acquise.

Chapitre 4.1

L'interaction plurilingue ou les enjeux d'une construction collective

Filomena CAPUCHO
Universidade Católica Portuguesa, CECC
fcapucho@gmail.com

1. Introduction

Les nouveaux développements de la notion d'intercompréhension (désormais IC), liés à des projets visant la formation professionnelle d'*apprenants-utilisateurs* (voir Capucho, 2012b), insèrent cette notion dans le contexte de la *coopération dialogique*, mettant l'accent sur l'importance de l'interaction plurilingue, notamment sur les concepts d'*interproduction* (Balboni, 2009, 2010[128]; Capucho, 2011a) et de *négociation interactionnelle* (Capucho, 2012b).

Les glissements épistémologiques récents de la notion d'IC, annoncés en 2002 par Degache & Balzarini, ont déjà été rapportés dans les travaux de quelques chercheurs du domaine (Balboni, 2009, 2010, Degache & Melo, 2008, Capucho, 2011a, 2012b, 2013). En effet, la notion d'IC se déplace lentement du cadre de l'apprentissage simultané (ou peu différé) de la réception écrite et orale en plusieurs langues au développement de « la compétence d'interaction plurilingue, construite sur les processus d'IC, fondant et soutenant un modèle de communication alternatif » (Capucho, 2012b, p. 4). Cette perspective, issue de projets comme GALANET et GALAPRO, qui la développèrent par rapport aux interactions plurilingues écrites à distance (en chat et en forum), se voit aujourd'hui appliquée au contexte de projets qui visent la formation au plurilinguisme de professionnels, à la fois apprenants et utilisateurs immédiats de cette compétence, à l'écrit comme à l'oral, lors de situations concrètes de travail à distance ou en face-à-face.

La réflexion basée sur l'analyse empirique de corpus d'interactions plurilingues authentiques est désormais essentielle au fondement théorique d'approches didactiques adaptées aux nouveaux besoins d'apprentissage. Ce chapitre présente ainsi une analyse d'un extrait du corpus Bucarest-Cinco[129], permettant de relever les stratégies de co-construction collective du sens, à travers la caractérisation des processus de production et d'interaction dans un cadre dialogique plurilingue. Les conclusions de cette analyse permettront de saisir les enjeux fondamentaux de cette nouvelle perspective de l'IC.

---

[128] Balboni (2010: 17) propose plutôt le terme *intercomunicazione,* qui signifie à la fois comprendre des textes écrits et oraux dans des langues non connues mais appartenant à la même famille linguistique et savoir parler ou écrire sa propre langue (ou d'autres langues connues) de façon à permettre plus facilement l'*intercompréhensio*n des interlocuteurs. La discussion terminologique sur le terme à utiliser pour ce double processus est encore en cours, mais le terme *interproduction* semble de plus en plus répandu pour la description des stratégies de production dans un contexte d'IC (voir Caddeo et Jamet, 2013).

[129] Le corpus Bucarest-Cinco a été construit à partir de l'enregistrement des interactions authentiques des participants lors de la cinquième réunion de travail du projet CINCO. Ce corpus est à la base du projet de recherche *Intercomprehension for Plurilingual Interaction - an Exploratory Study*, financé par le CECC – Universidade Católica Portuguesa, 2013 – 2014.

2. Le projet CINCO

CINCO (projet Leonardo – transfert d'innovation nº 2011-1-PT1-LEO05-08609, financé entre 2011 – 2013)[130] est un des exemples de ces nouveaux projets[131] répondant à des besoins clairement ressentis par son public-cible : les salariés d'associations de volontariat social et culturel de cinq pays romanophones. Le but explicite de ce projet a été celui d'intégrer l'IC à la formation professionnelle des travailleurs des associations partenaires, auxquels se sont encore librement joints des volontaires. Le projet a ainsi visé à :

- développer des compétences d'interaction plurilingue dans les cinq langues concernées ;
- permettre des pratiques de communication plurilingue dans la coopération inter-associative.

Lors de son déroulement, CINCO a permis aux apprenants de recevoir une formation de 80 heures, sur une structure modulaire dans un système de *blended learning* (formation hybride), à travers des activités disponibles en ligne (scénarios de formation en IC et matériaux), deux plateformes de travail collaboratif (Moodle et un groupe fermé sur Facebook) et un tutorat présentiel et à distance.

La formation CINCO est structurée de façon à permettre l'apprentissage simultané et en spirale des cinq langues visées (espagnol, français, italien, portugais, roumain). Un premier module permet la familiarisation avec la notion ; le module 2 vise un travail ciblé sur l'IC écrite ; le module 3 est centré sur l'IC orale ; finalement le module 4 ouvre l'espace de l'interaction plurilingue (à l'écrit et à l'oral) à travers la réalisation de tâches collaboratives à distance entre les apprenants des différents pays (voir www.projetocinco.eu). Dans le cadre expérimental du projet, ces tâches ont visé la préparation d'un événement final, réalisé à Marseille en octobre 2013, où le projet a été présenté de façon interactive par ses membres.

L'approche CINCO a ainsi permis le développement de compétences partielles dans les 5 langues visées permettant, finalement, de dépasser le besoin d'utilisation d'une *lingua franca*, chacun pouvant s'exprimer dans sa langue maternelle. Les capacités cognitives et communicatives des individus ont ainsi été mises au service de l'efficacité des échanges professionnels, et la coopération entre les associations, au niveau international, en a déjà profité. En effet, un projet issu de CINCO, CINCOMONDO, a déjà été mis en œuvre. Ce projet de mobilité, financé par le Programme Jeunesse et Action, a permis à 25 jeunes des cinq pays romanophones de se rencontrer pendant huit jours à Marseille pour préparer ensemble une représentation théâtrale plurilingue, utilisant la technique du théâtre d'ombres, qui fut intégrée aux activités de l'événement final de CINCO. Au cours de la semaine de travail préparatoire, les jeunes participants ont systématiquement utilisé les processus d'IC dans leur communication quotidienne. La réussite de cette expérience est prouvée par les nombreux témoignages des participants tels que celui que Teresa Ferretti, une des participantes italiennes, a laissé sur le blog d'IFOA[132], institution partenaire de CINCO :

---

[130] http://projetocinco.eu

[131] PREFIC (http://prefic.net) et INTERMAR (www.intermar.ax) en sont également des cas exemplaires.

[132] http://www.ifoa.it/blog/cincomondo-teatro-delle-ombre-e-intercomprensione/

> « Ces huit jours d'échange à Marseille ont eu comme thème principal l'intercompréhension linguistique, utilisée comme un instrument pour communiquer et connaître de nouvelles cultures. C'étaient des journées de convivialité intense et efficace entre des jeunes de cinq nationalités européennes ; participant à CINCOMONDO nous avons eu l'occasion de « faire office de cobayes » pour le projet CINCO, faisant l'expérience à la première personne de l'utilité des techniques d'intercompréhension linguistique : en parlant lentement, en faisant usage de mots simples, en utilisant la mimique et les gestes, en nous concentrant sur la production d'abord et ensuite sur l'écoute, nous avons réussi à construire une représentation théâtrale malgré nos différences culturelles et linguistiques.
> Des difficultés il y en a eu, bien sûr : s'exprimer et communiquer nos idées et comprendre ce qui est communiqué est loin d'être évident et facile. Mais ce n'est pas impossible! Et notre œuvre théâtrale, mis en scène au théâtre "La boate" à Marseille, en a été la preuve! ».[133]

Il faudra remarquer que les 25 participants de CINCOMONDO n'avaient eu qu'une brève sensibilisation à l'IC avant l'échange, et que c'est donc dans le cadre de leur séjour à Marseille qu'ils ont développé des compétences d'IC, tout en la pratiquant comme support systématique de leur communication.

Dans le contexte de CINCO, la formation préalable a préparé les intervenants non seulement à la communication lors de l'événement final, mais elle a aussi progressivement servi de support à la communication régulière entre les membres du projet. Cette communication a compris les échanges à distance entre les cinq groupes de travail collaboratif qui ont été organisés pour la préparation d'activités plurilingues à présenter lors de l'événement final, mais aussi la communication lors des séances présentielles de travail au cours des cinq réunions qui ont jalonné le déroulement du projet.

Le corpus Bucarest-Cinco a été recueilli lors de la cinquième réunion tenue à Bucarest le 5 et le 6 septembre 2013, où quelques séances de travail (réunions plénières et réunions partielles de groupes de travail) ont été enregistrées en vidéo, plus de 3 heures au total. Une première analyse générale de ce corpus me permettra de réfléchir sur l'existence d'une pluralité de situations d'interaction plurilingue caractérisées par des enjeux de co-construction du sens, qui pourront correspondre à des catégories qu'il est important de reconnaître, de façon à pouvoir cerner la dynamique spécifique des processus (voir Araújo e Sá, De Carlo et Melo-Pfeifer, 2011 : 287) sous-jacents à l'interaction orale, qui n'ont jamais fait l'objet d'une étude dans le cadre de l'IC.

L'objet concret de l'analyse que je présenterai dans ce travail est une interaction de 2'41'' prise au début d'une séance de travail d'un groupe particulier. Je caractériserai le contexte précis de cette interaction ainsi que ses participants et le but de l'interaction. Je réfléchirai ensuite sur des faits d'ordre général par rapport à cette interaction particulière : choix des

[133] Traduction de l'original en italien : « Questi 8 giorni di scambio a Marsiglia hanno avuto come tema principale l'intercomprensione linguistica, utilizzata come strumento per comunicare e conoscere nuove culture. Sono stati giorni di allegra e efficiente convivenza tra giovani di 5 nazionalità europee; partecipando a CINCOMONDO abbiamo avuto la possibilità di essere "cavie sperimentali" vive del progetto CINCO, **facendo esperienza in prima persona dell'utilità delle tecniche di intercomprensione linguistica**: parlando lentamente, facendo uso di parole semplici, utilizzando mimica e gestualità, concentrandosi sulla produzione prima e sull'ascolto poi, siamo riusciti a costruire una rappresentazione teatrale nonostante le differenze culturali e linguistiche.
Le difficoltà ci sono state: esprimersi e trasmettere le proprie idee e comprendere ciò che ci viene comunicato non è assolutamente scontato e facile. Ma non è neanche impossibile! E la nostra opera teatrale, messa in scena al teatro "*La boite*" di Marsiglia, ne è stata la prova! ». Note : dans la traduction la mention au nom du petit théâtre (La Boate) a été corrigée.

langues, usages particuliers et mobilisation de savoirs linguistiques. J'analyserai les formes de travail collaboratif visant la co-construction du sens à travers le repérage des stratégies de négociation, comprenant à la fois la négociation des contenus et la négociation de la relation (voir Capucho, 2000 : 178 – 179). Je comparerai alors les résultats obtenus et les conclusions de l'étude présentée dans Capucho, 2012b, ce qui me permettra de souligner l'importance de la formation en IC et tout particulièrement en interproduction par rapport aux enjeux fondamentaux de l'interaction plurilingue.

3. Interaction plurilingue ou interactions plurilingues ?

Tout comme l'interaction monolingue, l'interaction plurilingue recouvre une diversité de réalisations socio-discursives spécifiques qu'il faudra distinguer au niveau de leur description. En effet, les enjeux sous-jacents à la communication sont divers selon les finalités de l'interaction, la situation sociale et les relations interpersonnelles existantes ou à construire.

Ainsi, je proposerai de distinguer entre :

- des situations de communication professionnelle en public, qui recouvrent les exposés plus ou moins longs, dans des contextes de conférence ou de réunion d'un groupe élargi, où les tours de parole sont institutionnellement réglés et où les interlocuteurs sont pluriels – on s'adresse à un public collectif plutôt qu'à un (ou des) interlocuteur(s) spécifique(s). Dans ces situations, la prise de parole relève plutôt de la production que de l'interaction, car les occasions où les interlocuteurs prennent la parole sont assez réduites ou du moins elles sont réglées selon des rituels socio-discursifs assez précis ;
- des situations de communication institutionnelle, à but précis, où la finalité de la conversation et les statuts des interlocuteurs prédéfinissent les rôles socio-discursifs et les places spécifiques dans la conversation ainsi que les formes de coopération interactionnelle (entretien, interview, …)
- des situations de communication interpersonnelle (dialogue, à deux ou à plusieurs) dans un contexte professionnel de travail collaboratif, où l'interaction vise la réalisation d'une tâche commune ;
- des situations d'interaction personnelle, relevant de la conversation fonctionnelle (demande d'informations, requête, …)
- des situations de conversation ordinaire, dans des contextes formels ou informels, où le but est autant la construction d'une relation que la transmission de messages.

Dans le cas de l'interaction plurilingue, d'autres facteurs exercent aussi leur influence par rapport au déroulement de la conversation, comme les langues en présence, le profil linguistique, cognitif et psychologique des intervenants, leur formation antérieure en IC (et de là leur maîtrise des stratégies d'accès au sens). Dans ce même contexte, et par rapport aux finalités de l'interaction, il faudra distinguer les situations d'apprentissage linguistique, où l'interaction a simultanément une finalité communicative spécifique mais aussi une finalité didactique (où l'interaction plurilingue « devient simultanément une activité d'apprentissage, un outil d'apprentissage et un objectif d'apprentissage[134] » (Capucho, 2012b : 4)) et les situations de « communication authentique » où l'apprentissage n'est plus directement concerné.

[134] Soulignés dans le texte original.

4. Le corpus Bucarest-Cinco

Le corpus recueilli à Bucarest lors de la 5ème réunion de travail CINCO comprend des interactions assez diverses, correspondant à des situations communicationnelles spécifiques, notamment des situations que je caractériserai comme étant du premier type mentionné ci-dessus (situations de communication professionnelle en public) et des interactions qui s'inscrivent plutôt dans le troisième type (situations de communication interpersonnelle (dialogue et conversation en petit groupe), où l'interaction vise la réalisation d'une tâche commune). Le corpus est encore en phase de traitement, notamment en ce qui concerne la transcription intégrale des échanges, mais il est déjà possible d'en tirer des réflexions d'ordre général, que le groupe de recherche détaillera dans les travaux à venir :

- les mécanismes interactifs diffèrent profondément selon qu'il s'agit de la communication collective et de la communication en petit groupe ou en dialogue ;
- dans le groupe des cinq langues romanes, le roumain est celle qui pose davantage de problèmes d'interproduction. En effet, les locuteurs roumains hésitent à utiliser leur langue dans le contexte de la communication plurilingue, préférant, le plus souvent, recourir à l'anglais comme *lingua franca*[135] ;
- le choix de la langue utilisée est très variable. Très souvent les locuteurs choisissent spontanément de parler la langue utilisée par leurs interlocuteurs (quand ils la maîtrisent bien) plutôt que d'avoir recours à leur langue maternelle, indépendamment de la maîtrise que les interlocuteurs peuvent avoir de celle-ci – les phénomènes *d'empathie linguistique* sont donc à étudier de près ;
- le profil des locuteurs est extrêmement important dans le déroulement de l'interaction – un apprentissage antérieur de l'IC modifie profondément les stratégies mises en œuvre, réduisant au maximum les moments de médiation ou les besoins de reformulation. Les mécanismes d'interaction plurilingue se rapprochent alors de ceux qui ont été décrits pour l'interaction monolingue[136].

5. Analyse de l'extrait « Autour du Brassage Culturel »

L'extrait dont je propose l'analyse est une courte interaction de 2'41" qui correspond au début d'une réunion où participent deux éléments du groupe "Brassage culturel" de CINCO. Ce groupe, formé dans le cadre du module 4, avait pour tâche de préparer un document sur Marseille en tant que lieu de brassage culturel, à présenter lors de la séance officielle de l'événement final du projet, dans les locaux du Conseil Général (Hôtel du Département) à Marseille.

Les deux intervenants, Juan (espagnol) et Tatiana (biélorusse vivant au Portugal depuis 17 ans et parlant couramment le portugais), qui ont suivi toute la formation CINCO, doivent donc

[135] L'analyse des raisons d'un tel comportement reste à expliquer. Est-ce qu'il est dû à la conscience des problèmes de compréhension que cette langue peut poser réellement aux interlocuteurs ou est-ce que la représentation que les locuteurs roumains se font de leur langue, par rapport à son image internationale, les contraint à la sous-valoriser?

[136] Je reviendrai sur cette remarque un peu plus loin, quand j'établirai la comparaison entre mes observations sur les processus de communication lors de la *Winter School* des Cités des Métiers (voir Capucho, 2012) et les conclusions de l'analyse presentée ici.

organiser la présentation officielle du travail de leur groupe. Les consignes et le titre de leur tâche collaborative leur ont été présentés en français, le travail est en cours, mais au début de leur réunion, ils ressentent le besoin de préciser le sens de l'expression "brassage culturel". Ils profitent alors de la proximité de Marie-Pierre (française habitant en Italie et formatrice du groupe d'apprenants CINCO dans ce pays), venue leur demander une information. Alors que Juan discute avec Marie-Pierre [presque inaudible dans l'enregistrement], Tatiana interpelle Paulo (portugais, extérieur à la formation puisqu'il est simplement le responsable de la page internet du projet). Un double dialogue commence alors simultanément – Tatiana interroge Paulo en portugais ; Juan et Marie-Pierre discutent en italien. Après le départ de Paulo, Tatiana intervient en portugais dans la conversation de Juan et Marie-Pierre – il s'agit donc là d'un dialogue à trois intervenants[137].

Le but de cette interaction plurielle est nettement métalinguistique – il s'agit d'éclaircir le sens d'une expression française – *brassage culturel* – qui n'est transparente pour aucune des autres langues romanes. Le besoin de saisir le sens exact est urgent et impérieux, puisque tout le travail à faire par les interlocuteurs en dépend. Curieusement, des explications concernant cette expression n'ont pas été demandées lors du travail collaboratif à distance, et des sous-tâches avaient déjà été attribuées aux membres du groupe ; mais c'est comme si, soudain, Tatiana et Juan se rendaient compte que peut-être ils ne l'avaient pas comprise et qu'il fallait faire appel à d'autres membres du projet pour se rassurer sur leurs hypothèses de sens. La motivation par rapport à la réussite de cet échange est donc évidente et l'effort collaboratif des intervenants en est l'écho.

La première remarque d'ordre général porte sur le choix des interlocuteurs-source. Tout d'abord, par le hasard des circonstances, ils trouvent une interlocutrice qui leur semble idéale – Marie-Pierre, formatrice, francophone, extérieure à leur groupe de travail habituel (puisque les formateurs-source de Juan ont été Sarah et Javier, et Tatiana a travaillé de près avec Filomena). Le recours à Marie-Pierre semble donc parfait par rapport au jeu de faces (*facework)* des deux locuteurs – en lui posant la question, ils ne risquent pas de perdre la face en tant qu'apprenants CINCO, car elle ignore toute l'histoire discursive antérieure par rapport à ce topique. Cependant, alors que Juan interagit avec Marie-Pierre en italien, Tatiana trouve un autre interlocuteur idéal – Paulo, élément extérieur à la formation, lusophone, mais qui connaît le français. C'est donc à la fois pour des questions de circonstances et de face, mais aussi par simplicité linguistique de l'échange qu'il est élu comme interlocuteur par Tatiana. Ce n'est qu'à la suite de la clôture de l'échange avec Paulo, qui se termine par une réussite par rapport au but immédiat de la conversation, que Tatiana revient vers les deux autres et interrompt leur conversation, pour éclaircir un doute auquel Paulo n'avait pas répondu.

La deuxième remarque porte sur le choix des langues de communication dans ce contexte où l'interaction plurilingue est courante, voire souhaitée. La conversation entre Juan et Marie-Pierre se fait en italien, alors que l'italien n'est la langue maternelle d'aucun des intervenants. Certes, Marie-Pierre représente institutionnellement l'Italie, mais sa langue maternelle est le français ; on se serait donc attendu à ce que Marie-Pierre parle en français, Juan en espagnol et Tatiana dans sa langue d'adoption, le portugais. Toutefois, pour Tatiana, le français est la langue la

[137] La transcription intégrale de cet extrait se trouve en annexe.

moins maîtrisée et il est fort possible que, spontanément, Marie-Pierre ait fait un choix par rapport à la facilité de compréhension collective. Quant à Juan, il parle aussi l'italien et son choix linguistique pourra se rattacher à un phénomène que j'ai déjà désigné ici comme de *l'empathie linguistique*, acceptant le choix initialement fait par Marie-Pierre. Il est intéressant de remarquer que Juan a un comportement similaire dans la séquence.

> M-P. (en épelant) – B…R… A… S
> T. (en épelant en anglais) – B..R…A…S
> J. (en anglais) – Double S… A…G…E

Puisque Tatiana épelle le mot en anglais, Juan réalise un mouvement de collaboration en continuant dans la même langue.

D'autre part, plusieurs phénomènes d'alternance de code (*code switching*) sont identifiables dans les interventions de Marie-Pierre et de Juan :

> M-P. (toujours en s'adressant à J.) – ... come si dice *brasserie en Espagne*?
> M-P. – *Ah non non* !!! Questo è brushing, de brush.
> J. - Appunto ti dico ... magari in spagnolo si potrebbe dire... *el abrazo entre culturas*, è piú legato a… all'abbraccio
> Juan – Si, si… in fatti secondo me è meglio dire … *mescla di culturas* o...[…] o o o *cruza di culturas* perché secondo me è quello il senso che c'ha la parola brassage.

Le premier cas correspond à un phénomène de contagion segmentale : à la suite de la mention du mot français *brasserie*, la locutrice continue sa phrase dans la même langue; le deuxième à un moment de perturbation émotionnelle, car Marie-Pierre réagit vivement à la proposition de Tatiana, qu'elle juge fausse, et utilise, sans s'en apercevoir, sa langue maternelle. Quant aux cas de Juan, il s'agit toujours de cas de mention de mots. Les cas de mention de mots correspondent à des phénomènes d'insertion alors que les deux autres sont des phénomènes d'alternance (voir Muysken, 2000).

Le recours à une grande pluralité de langues est encore un des aspects à relever dans cet extrait, que ce soit en tant que langues de communication, l'italien, le portugais, le français et l'anglais, que ce soit comme langues-cibles, comme le portugais ou l'espagnol ; le plurilinguisme est encore présent pour les langues de référence dans le métadiscours, comme le démontrent les interventions de Marie-Pierre et de Tatiana qui évoquent le français et le russe :

> M-P. (toujours en s'adressant à Juan) – ... come si dice *brasserie* en Espagne?
> T. - Sabes, é *brassage*, *em russo* como é que é esta expressão, quando fazemos pesquisa […] exausta […] nós fazemos como *brassagem*[138]

Il s'agit donc d'une négociation collective portant sur un signe – le mot *brassage* dans l'expression « brassage culturel » - qui se conclut par une double réussite : tout d'abord celle de Tatiana et Paulo (« Ponto de encontro. Mistura. »), encore confirmée par celle de Juan, Tatiana et Marie-Pierre (« è meglio dire mescla di culturas o...[…]o o o cruza di culturas perché secondo me è quello il senso che c'ha la parola brassage...»). Pour y arriver, les intervenants ont mis en commun leurs hypothèses, mobilisant leurs savoirs linguistiques et culturels, dans un échange nettement marqué par la collaboration attentive, l'attention à l'autre et la conscience d'une construction progressive commune du sens. Bien que ce soit une interaction plurilingue assez

[138] Le mot "brassagem" n'existe pas en portugais; il s'agit donc d'un nouvel emprunt créé par Tatiana.

atypique – car, en effet, aucun des interlocuteurs n'utilise sa langue maternelle, sauf Paulo – on a recours à une grande diversité de langues, ce qui ne nuit nullement à la construction du sens ; au contraire, la diversité linguistique y contribue, car à aucun moment il n'y a de conflits inter-linguistiques et c'est de la réflexion sur la diversité des savoirs spécifiques des uns et des autres que le savoir final se construit.

Du point de vue de la construction de la relation interactionnelle, le même effort de collaboration systématique est visible dans la structure de la conversation. Le thème central de la conversation, résultat d'une interrogation commune à Tatiana et Juan antérieure au début de l'enregistrement, est maintenu tout au long de la conversation, d'abord en deux dialogues simultanés, puis dans la conversation à trois, et à aucun moment il n'est complètement abandonné, même si des topiques secondaires (*brushing, brasserie* et *bras*), surgissent dans le développement du thème initial.

Les rapports de place et de face sont harmonieusement gérés, Marie-Pierre occupant la position supérieure, ce qui correspond à son savoir de native reconnu par les autres intervenants. Paulo, à qui la position haute est attribuée par Tatiana au cours de leur dialogue, car elle lui demande systématiquement son opinion, se place volontairement en position d'égalité, corroborant les hypothèses de sens formulées par sa partenaire, même quand celles-ci ne s'avèrent pas correctes. D'ailleurs, cette position simultanément conciliatoire et attentive est nettement marquée dans la négociation interactionnelle : les signaux d'écoute attentive (sim… sim… sim) sont nombreux, tout comme les reprises diaphoniques qui introduisent les interventions de Paulo :

T. - Cruzamento?
P. – Cruzamento, sim…

T. - Ou pppp…pesquisa cultural, não? Brassage como cruzamento?
P. – Cruzamento, sim.

T. – […] Mas cruzamento? Ponto de encontro
P. – Ponto de encontro.

Ce n'est qu'à la suite de tout le raisonnement de Tatiana, qu'il accompagne attentivement, fournissant un feedback rassurant, que Paulo introduit un élément lexical nouveau qui porte la clé du mystère : *Mistura*. Ayant obtenu un résultat positif dans cet échange, Paulo quitte la conversation et Tatiana devient un tiers silencieux dans l'échange entre Marie-Pierre et Juan, qui se déroule autour du mot *brasserie*. Ayant abandonné un rapprochement lexical possible entre le français et l'espagnol, qu'elle a négocié avec Juan

(M-P. – ... come si dice brasserie en Espagne?
J. – Euh la brasserie , non è...),

Marie-Pierre change de stratégie et essaie d'expliquer le sens du mot *brasserie* : « oggi la brasserie è diventato il posto dove si vende la birra ... inizialmente la brasserie era il posto dove si faceva la birra ». Profitant d'un silence qui suit un commentaire de Juan, [inaudible dans l'enregistrement], Tatiana, à qui Paulo n'a pas apporté de réponse au rapprochement proposé entre *brassage* et *brushing*, interrompt leur conversation et ouvre ainsi une conversation à trois : « Mas brassage euh não é, não é a expressão de, de… arranjar cabelo? Não? Brushing? ».

Remarquons, au passage, que le fait que la question ait été posée en portugais ne trouble en rien la conversation. Il s'ensuit alors un nouvel échange avec un glissement de topique, qui est développé en totale collaboration à trois voix plurilingues:

M-P. – Ah non non !!! Questo è brushing, de brush. Bras (elle montre son bras) Bras
Juan – brassage
M.-P. (en épelant) – B…R… A… S
T. (en épelant en anglais) – B..R…A…S
J. (en anglais) – Double S… A…G…E

Ayant résolu le problème posé par Tatiana, Marie-Pierre, s'adresse à ses deux interlocuteurs continuant son explication et profitant du nouvel élément lexical introduit, le mot *bras : «* Quindi brassage è come mescolare con le braccia, ecco perché dicevo vediamo se riusciamo a mantenere l'immagine ». Elle ouvre ainsi ce qui deviendra l'intervention principale de cette conversation, autour d'une conclusion satisfaisante. Il est intéressant de relever l'utilisation des formes de première personne du pluriel – « *vediamo* se *riusciamo* a mantenere l'immagine » – qui témoignent de la conscience de la construction collective du sens qui est en train de se dérouler. Elle offre ainsi à Juan la possibilité d'entamer une conclusion - « Appunto ti dico ... magari in spagnolo si potrebbe dire... el abrazo entre culturas, è piú legato a… all'abbraccio » - qu'elle accepte stratégiquement, de façon à protéger la face de son interlocuteur : « Si ... se decidi di mantenere ..... l'abbraccio "etimológico" ». Cependant, elle ouvre un mouvement argumentatif, faisant suivre son propos d'un contre-argument : « però perdi l'idea di mescolare .... è più orientato.... ». Juan s'approprie alors de cet argument pour conclure : « Si, si… in fatti secondo me è meglio dire … mescla di culturas o... […] o o o cruza di culturas perché secondo me è quello il senso che c'ha la parola brassage... ». La conclusion est alors ratifiée par Marie-Pierre, qui clôt la conversation en remerciant ses interlocuteurs avant de partir[139].

A la différence de la conversation entre Tatiana et Paulo, qui se caractérise, comme je l'ai mentionné plus tôt, par une écoute attentive qui sert de feedback encourageant au raisonnement de Tatiana, l'échange entre Marie-Pierre et Juan est marqué par la complémentarité qui permet un développement partagé et progressif du sens. Dans ce cas, les « si… » fréquemment répétés ne sont pas des marqueurs d'écoute, mais de vrais marqueurs de confirmation, et le temps de prise de parole des deux interlocuteurs est très équilibré.

Du point de vue des stratégies d'interproduction, Marie-Pierre et Tatiana semblent tout à fait conscientes de cette problématique. Marie-Pierre parle lentement et articule bien, elle accompagne sa production verbale de gestes illustratifs kinémimiques (voir Cosnier, 1987 : 296 - 297), elle a recours à des mots transparents, elle utilise des exemples précis pour expliquer son raisonnement. Le langage non-verbal de Tatiana est extrêmement riche et accompagne systématiquement sa production verbale – dans son comportement kinésique, on peut identifier des gestes idéographiques, des gestes expressifs, des gestes spatiographiques et des gestes kinémimiques (idem). Par rapport à son dialogue avec Marie-Pierre, Juan ne semble pas avoir de soucis particuliers d'expression car il sait que celle-ci est bilingue français-italien ; toutefois son choix linguistique (il parle italien alors qu'il aurait pu parler espagnol) témoigne de son empathie

[139] Remarquons au passage que c'est Marie-Pierre qui remercie, alors que c'est elle qui a rendu service à ses interlocuteurs. Que remercie-t-elle exactement ? Leur question, leur attention, leur collaboration ou est-ce une simple forme de politesse en clôture d'échange ?

et donc de son attention à l'autre et de sa souplesse plurilingue. Son comportement au cours de la conversation à trois révèle la même empathie par rapport à Tatiana. Quant à Paulo, le fait qu'il se retrouve hors champ ne permet pas de voir son comportement non verbal et son dialogue avec Tatiana s'inscrit plutôt dans le cadre de la communication monolingue.

Malgré ses caractéristiques atypiques dans le domaine de l'interaction plurilingue, cet extrait me semble exemplaire en ce qui concerne l'apport du plurilinguisme dans la construction d'un « bonheur conversationnel » (Auchlin, 1990, 1991) collectif.

6. Conclusion

Les résultats de l'analyse de l'extrait « Autour du Brassage culturel » semblent bien différents des conclusions qui ont été rapportées par rapport à l'observation naturaliste des interactions lors de la *Winter School* des Cités des Métiers (Capucho, 2012b), même si dans les deux cas on retrouve le développement de métadiscours collaboratifs. Toutefois, cet écart n'est pas étonnant, puisque la situation de communication et le profil des intervenants ne sont pas du tout les mêmes. Dans le contexte de la *Winter School*, il s'agissait d'une situation de communication professionnelle en public dont les interlocuteurs n'avaient pas été formés à l'IC, d'où le besoin très marqué de recourir à des stratégies de résolution de conflits interactionnels. Dans le contexte de CINCO, il s'agit d'une situation de communication interpersonnelle dans un contexte professionnel de travail collaboratif, où l'interaction vise la réalisation d'une tâche commune. Les intervenants ont (à l'exception de Paulo) suivi une formation visant le développement de leurs compétences plurilingues ou ils en sont même des experts, comme Marie-Pierre. L'absence totale de conflits interactionnels est la preuve de la réussite de cette formation, qui a permis la spontanéité naturelle et la facilité de communication dans un cadre plurilingue. La formation CINCO a ouvert à chacun la possibilité de s'approprier des savoirs de façon personnelle et de développer des compétences, afin de s'exprimer librement et efficacement, de se comprendre mutuellement et de pouvoir ainsi collaborer individuellement à la réussite totale de l'échange.

L'analyse de ce court extrait soulève cependant d'autres questions théoriques. A quel point cette conversation diffère-t-elle d'une interaction monolingue en langue maternelle ? Qu'est-ce qu'elle présente de spécifique par rapport à une interaction en *lingua franca* comme l'anglais ? Qu'y a-t-il de différent entre cette situation et les interactions construites par les mêmes intervenants lors des séances de travail en grand groupe ?

Autant de questions auxquelles la recherche en cours devra répondre. Les glissements épistémologiques du concept d'IC au fil des projets provoquent le besoin constant de développements théoriques par rapport à une problématique en évolution permanente. Tout le dynamisme de l'IC y réside.

Annexe

Extrait "Autour du brassage culturel" (corpus Bucarest – Cinco, doc 1, 45'17" – 47'38")

Pour des questions de lisibilité, la transcription réalisée est très simple.

Nous avons converti les signaux paraverbaux en marques de ponctuation usuelle (virgule pour les pauses courtes, points finaux pour les pauses plus longues, points de suspension pour des hésitations ou des prolongements de syllabe, points d'interrogation pour des intonations montantes). Les [xxx] correspondent à des segments incompréhensibles ou inaudibles. Les traits verticaux correspondent à des productions simultanées, qui provoquent des chevauchements.

Transcription

Marie-Pierre (pour Juan) – [xxx] brasser [xxx] brasser [xxx]
Tatiana (pour Paulo qui n'est pas à l'image) – …o que é brasser…ó, ó, ó .brassage, o que …, como… como é que traduzirias para português brassage?
Paulo – euh….
Tatiana – brassage cultural.
Paulo – Ah!
Tatiana - Cruzamento?
Paulo – Cruzamento, sim…
Tatiana - Ou pppp…pesquisa cultural, não? Brassage como cruzamento?
Paulo – Cruzamento, sim.
Tatiana – Cruzamento. Brassage é cruzamento?
Paulo – Sim….
Tatiana – Para mim brassage é tipo brushing (elle le démontre en touchant ses cheveux), na…. Na….
Paulo – si…. Sim…. é … é…
Tatiana - Sabes, é brassage, em russo como é que é esta expressão, quando fazemos pesquisa
Paulo - sim
Tatiana - exausta…
Paulo – sim,
Tatiana – nós fazemos como brassagem,
Paulo – [xxx]
Tatiana - … assim quando as pessoas vão muito… muitas pessoas chegam, a um lado…. Por isso que a minha ideia de brassagem era essa. Mas cruzamento? Ponto de encontro ?
Paulo – Ponto de encontro. Mistura.
Juan – si può capire...
Marie-Pierre (toujours en s'adressant à Juan) – ... come si dice brasserie en Espagne?
Juan – Euh la brasserie , non è...
Marie-Pierre – ... oggi la brasserie è diventato il posto dove si vende la birra ... inizialmente la brasserie era il posto dove si faceva la birra
Juan – [xxx] Ah ...
Tatiana (se mêlant à la conversation de Juan et Marie-Pierre) – Mas brassage euh não é, não é a expressão de, de… arranjar cabelo? Não? Brushing?
Marie-Pierre – Ah non non !!! Questo è brushing, de brush. Bras (elle montre son bras) Bras
Juan – brassage
Marie-Pierre (en épelant) – B…R… A… S
Tatiana (en épelant en anglais) – B..R…A…S
Juan (en anglais) – Double S… A…G…E
Marie-Pierre – Quindi brassage è come mescolare con le braccia, ecco perché dicevo vediamo se riusciamo a mantenere l'immagine
Juan – Appunto ti dico ... magari in spagnolo si potrebbe dire... el abrazo entre culturas, è piú legato a… all'abbraccio

Marie-Pierre – Si ... se decidi di mantenere ..... l'abbraccio "etimologico" (elle fait le geste d'embrasser) ... però perdi l'idea di mescolare .... è più orientato....
Juan – Si, si… in fatti secondo me è meglio dire … mescla di culturas o...
Marie-Pierre - Si
Juan – o o o cruza di culturas perché secondo me è quello il senso che c'ha la parola brassage...
Marie-Pierre – Si, si, Certo. Grazie!

Chapitre 4.2

Quand l'intercompréhension s'introduit dans un contexte professionnel

Anne DERANSART[1], Sylvie SESMA[2], Bernadette THOMAS[2]
[1]Association Mondes Parallèles, Marseille
[2]Cité des métiers, Universcience, Paris
mparall.association@gmail.com, sylvie.sesma@universcience.fr,
bernadette.thomas@universcience.fr

L'intercompréhension en langues romanes est un concept à présent inscrit dans le paysage de la didactique des langues. En revanche, le corps social, notamment les professionnels qui travaillent dans des environnements internationaux et pourraient en tirer parti, en ignorent encore tout ou presque. Peu de formations ont été proposées à ce public. Le projet PREFIC[140] sur lequel s'appuie la présente contribution, a consisté à expérimenter une formation à l'intercompréhension (IC) pour des professionnels et à mettre en pratique l'IC pour la réalisation de leurs objectifs.

Acteurs du projet (formateur expert de l'IC et utilisateurs professionnels) les auteurs proposent d'ouvrir des pistes de réflexion pour les chercheurs et les formateurs en portant un regard croisé sur le résultat de l'expérimentation et sur le processus d'apprentissage à l'œuvre dans cette formation-action.

La pertinence de l'IC pour des professionnels a été démontrée dans le contexte de PREFIC où l'enjeu n'est pas l'exercice de la communication appliquée en milieu professionnel mais bien la collaboration entre professionnels pour la résolution de problématiques concrètes relatives à leurs activités.

L'expérience permet donc de nourrir la réflexion sur la didactique de l'IC lorsqu'elle s'adresse à un public de professionnels et de s'interroger sur la relation pédagogique adéquate à créer avec un public de professionnels apprenants. A cet effet, il convient de partir des enjeux des acteurs pour comprendre l'évolution du dispositif au fur et à mesure de l'avancement du projet.

1. De la genèse à la construction d'un dispositif de formation dédié.

1.1. Les intentions des acteurs

Les politiques linguistiques européennes affirment que le plurilinguisme est un besoin pour l'Europe et proposent de passer d'une logique d'apprentissage d'une ou deux langues avec les compétences du natif à celle de l'acquisition de diverses compétences linguistiques modulables

[140] Projet européen de formation à l'intercompréhension, mené dans le cadre d'un partenariat éducatif soutenu par le programme européen GRUNDTVIG : www.prefic.net

en plusieurs langues. L'intercompréhension est en adéquation avec cette optique mais pour que la pratique de l'IC puisse se généraliser dans les milieux professionnels, encore faut-il qu'il existe une offre de formation adéquate en IC susceptible de répondre aux besoins linguistiques des professionnels et que les compétences en IC soient reconnues sur le marché du travail, ce qui n'est pas le cas. Des formations ont bien été expérimentées dans des milieux professionnels particuliers, comme par exemple en 2008 quand des « ateliers d'intercompréhension pour les étudiants et le personnel des deux écoles, Paris Sud et Evry » sont mis en place à Télécom Management Paris Sud – Evry ou encore lorsque « l'association *Actions pour Promouvoir le Français des Affaires* (AFPA) a organisé un stage de sensibilisation à l'intercompréhension » (Petersen, 2014). Mais même parmi les 189 actions pédagogiques en IC répertoriées par Redinter[141] on ne trouve que deux propositions s'adressant à des adultes ayant des besoins professionnels (en excluant toutefois les formations s'adressant aux enseignants). Et aucune de ces formations ne s'adresse à des professionnels de nationalités différentes ayant pour objectif l'usage de l'IC pour leur collaboration et la résolution d'une problématique concrète inhérente à leurs activités professionnelles.

Pour répondre aux besoins internes de collaboration du réseau international des Cités des métiers (CDM)[142], l'association Mondes Parallèles[143] (MP), dont l'objectif est la diffusion de l'IC auprès de différents publics, a pris l'initiative du projet de mise en réseau de formatrices de quatre pays de langue romane (Italie, Espagne, Portugal, France) afin de construire ensemble une formation pour ce réseau de professionnels en tenant compte de ses spécificités et en intervenant auprès de ses membres chacune dans leur pays.

Le projet résulte de la convergence de quatre logiques d'action issues des motivations des différents protagonistes :

- Pour MP, le porteur du projet, il s'agit de constituer un réseau de formateurs dans l'objectif de produire et tester des parcours pédagogiques adaptés aux besoins spécifiques des CDM afin de démontrer que l'IC est pertinente pour des professionnels et à terme de pérenniser un réseau européen de formateurs pour le monde professionnel.
- L'idée des formatrices est de modéliser une formation expérimentale à et par l'IC adressée à un milieu professionnel aux besoins spécifiques.
- Quant aux « apprenants », professionnels des CDM, intéressés par l'usage, ils veulent se former et expérimenter l'IC dans l'objectif de mieux se comprendre et interagir avec leurs collègues des autres pays.
- Enfin, la coordinatrice des activités de coopération au sein du réseau des CDM, voit dans l'IC une méthode pour instaurer l'équité linguistique conformément à l'éthique du réseau et un moyen pour développer la mutualisation des compétences professionnelles.

1.2. Des professionnels aux besoins spécifiques : le réseau des CDM

Constitué d'une quarantaine de plateformes d'information-conseil pour l'orientation tout au long de la vie, toutes régies par la même charte, le réseau des CDM est implanté dans dix pays et

[141] http://redinter.eu/formations-redinter/generate_webdatas.php
[142] www.reseaucitesdesmetiers.com
[143] www.mondes-paralleles.org

ses membres parlent dans quatre langues (espagnol, français, italien, portugais). En vingt-deux ans d'existence, les traditions de collaboration interculturelles se sont fortement ancrées car les échanges entre professionnels constituent de réels enjeux de professionnalisation et de qualité du service rendu au public.

Aux débuts du réseau, seuls les dirigeants se rencontraient et échangeaient dans une langue étrangère connue de tous, l'anglais. Au fil des années, le nombre de CDM s'est accru, la coopération s'est intensifiée et d'autres collaborateurs ont été associés aux échanges ce qui a entrainé la multiplication et la complexification des interactions. La communication est devenue un problème insoluble en l'absence de langue commune et de l'impossibilité matérielle et financière de faire des traductions dans toutes les langues. Lors des *Winter School* (WS), rencontres annuelles qui réunissent plus d'une centaine de membres du réseau CDM venant de divers pays mais majoritairement français, des dysfonctionnements ont été observés, notamment la difficulté pour des collègues d'origine espagnole, italienne et portugaise à comprendre les interventions et à s'exprimer comme ils le souhaiteraient lors de débats ou ateliers. Ceci a été à l'origine de l'adoption, grâce à PREFIC, de l'IC comme solution idéale pour rétablir l'équité linguistique.

1.3. Le dispositif PREFIC

L'aspect novateur de ce projet tient d'abord à la mise en relation des réseaux d'apprenants de quatre pays et de formateurs de ces mêmes pays pour construire une formation adéquate répondant concrètement aux besoins d'interaction des professionnels.

Le parcours pédagogique prévoyait trois modalités de formation :

- présentielle nationale, les apprenants d'un pays avec une formatrice de la même langue ;
- présentielle en groupe multilingue lors des ateliers regroupant tous les apprenants et formateurs ;
- à distance, pour les modules en ligne et la réalisation d'une tâche collaborative tutorée par les formateurs.

L'évaluation de la pertinence de la formation devait se faire en situation professionnelle réelle d'interaction plurilingue en comparant les compétences des apprenants lors des WS annuelles avant et après la formation.

La WS 2011devait permettre aux formateurs d'affiner l'analyse des besoins réalisée à partir des tests de niveau en IC et questionnaires sur les pratiques langagières des apprenants. Celle de 2012, d'évaluer les compétences acquises par l'observation des interactions.

2. La mise en œuvre du projet

2.1. Les objectifs pédagogiques et le contenu du programme

Le parcours de formation visait le développement de la capacité à coopérer dans un champ professionnel plurilingue grâce à la pratique de l'IC et l'acquisition de compétences de compréhension écrites et orales, de compétences de production écrite et orale dans la langue

maternelle pour mieux se faire comprendre dans un cadre où l'on applique l'IC pour communiquer.

Après un module d'introduction pour se familiariser avec la démarche de l'IC, venaient deux modules d'IC - écrite et orale - chacun d'eux comprenant :

- des activités présentielles conçues par chaque formatrice, adaptées au groupe de son pays,
- des fiches d'activité pour chaque langue non maternelle à réaliser à distance individuellement ou en groupe,
- des activités de communication par la pratique de l'IC en groupes plurilingues.

Pour ces activités de compréhension écrite et orale, les formatrices utilisaient des supports en relation avec l'activité professionnelle des apprenants ou l'actualité.

Le quatrième module consistait à mener à bien une tâche collaborative à distance et en groupes plurilingues présentiels lors des rencontres.

2.2. Choix et mise en œuvre de la tâche collaborative

Dans le parcours pédagogique prévu, la tâche collaborative visait à développer la capacité à collaborer par la pratique de l'IC. Il appartenait aux apprenants de faire le choix de cette tâche. Pour satisfaire leurs objectifs opérationnels - restaurer l'équité linguistique dans le fonctionnement du réseau et remédier aux dysfonctionnements repérés notamment lors de la WS 2011- ils ont choisi une tâche collaborative complexe et ambitieuse : concevoir les outils permettant d'introduire la pratique de l'IC lors de la WS 2012.

Pour atteindre ces objectifs, les apprenants ont dû négocier la nature de la tâche, définir une méthodologie et repenser l'organisation de l'ensemble de la WS : il leur était évident que la mise en pratique de l'IC aurait un impact sur l'organisation et demanderait des efforts de formalisation. Cette tâche dépassait largement le but pédagogique de mise en pratique de leurs capacités à collaborer par IC : la conception et la réalisation des outils, l'organisation de la WS autour de la mise en pratique de l'IC par tous les participants, apprenants et néophytes furent, plus qu'un exercice motivant pour des apprenants, l'introduction de pratiques professionnelles innovantes pour l'ensemble du réseau.

2.3. Les outils

Les outils conçus par les apprenants en vue de leur usage lors de la WS relèvent de trois registres : des « règles » et procédures, des objets et de la médiation.

La production des « règles du jeu » de l'IC[144] a consisté en une reformulation sous forme de « bonnes pratiques de communication » de ce que les apprenants avaient eux-mêmes compris de l'IC et en une transposition des principales stratégies de production croisée en contexte plurilingue (ou d' « interproduction », voir ici-même les chapitres de Capucho et Ollivier), partant du postulat qu'avec une écoute attentive et, réciproquement, une attention portée par le locuteur au confort de l'auditoire, un novice est capable de comprendre un collègue qui s'exprime dans sa langue maternelle

[144] Ces règles sont visibles sur http://prefic.net/wp-content/uploads/2012/10/scheda-prefic.pdf

La WS s'étale sur trois jours et est composée de moments en plénière et d'ateliers thématiques en petits groupes (15 à 20 personnes). Des procédures ont été instaurées pour la préparation des interventions en ateliers : toute présentation devait se faire oralement dans la langue maternelle en s'appuyant sur un diaporama dans une autre langue et un résumé communiqué à l'avance avec un glossaire de mots clefs. Des grilles de coordination ont été élaborées pour faciliter la gestion de la prise de parole et le repérage des thèmes et sous-thèmes de l'échange afin de stimuler la participation à la dynamique des échanges.

Enfin, les apprenants ont formalisé la fonction de médiation en introduisant la figure du médiateur et en définissant son rôle dans les ateliers. Il ne doit pas être assimilé à un pseudo traducteur multilingue. Son rôle est d'être attentif aux signes et gestes manifestant des difficultés de compréhension, de faire respecter les "règles du jeu", de s'assurer de la bonne compréhension de tous et de proposer des aides à la compréhension (reformulations, exemples, synonymes...). Deux médiateurs d'IC de langue maternelle différente et apprenants PREFIC doivent être présents afin de s'entraider en mutualisant leurs compétences linguistiques.

3. L'expérimentation "in vivo": description et résultats

D'un lieu d'évaluation des compétences acquises par les apprenants en observant leurs aptitudes à communiquer par IC, la WS 2012 est devenue, suite au choix de la tâche collaborative, le lieu d'expérimentation d'une mise en pratique généralisée de l'IC en milieu plurilingue professionnel. Ceci a conduit à élargir l'évaluation finale de l'expérimentation à deux groupes cibles :

- les apprenants qui ont participé à tous les regroupements nationaux et transnationaux : 2 Français, 6 Italiens et 5 Portugais ;
- les "néophytes", autres collaborateurs du réseau des CDM qui ont participé à la WS 2012.

3.1. Le déroulement

La WS 2012 a rassemblé à Rome pendant trois jours 120 participants parlant quatre langues différentes. La mise en pratique de l'IC a été annoncée comme modalité de fonctionnement en plénière lors de la séance d'ouverture. Pour susciter l'adhésion, l'IC a été présentée en français et italien, les deux langues majoritairement parlées par les participants, comme une méthode de communication en phase avec les principes éthiques du réseau et un moyen d'amplifier la mutualisation au sein du réseau. L'équité linguistique véhiculée par l'IC fait écho aux valeurs de réciprocité et de solidarité portées par le réseau. Elle part d'une idée simple : il n'est pas nécessaire de connaître une langue pour la comprendre mais l'IC implique une réciprocité des efforts pour comprendre et se faire comprendre[145]. L'effort linguistique demandé aux participants porte sur la mise en application de stratégies qui sont présentées et expliquées en même temps que les outils préparés par les apprenants. Quinze ateliers d'une quinzaine de personnes encadrés par deux médiateurs choisis parmi les apprenants PREFIC se sont déroulés en IC, chaque participant disposant de la liste des stratégies présentées précédemment. A l'aide des outils,

[145] Voir http://prefic.net/?page_id=14 film "présentation IC /WS et document présentation de l'intercompréhension

chacun des participants a pu s'exprimer dans sa propre langue alors que seuls les apprenants ayant participé au dispositif PREFIC avaient été formés à l'IC.

3.2. L'évaluation de l'expérience

Les évaluations des compétences acquises suite aux parcours de formation PREFIC ont été effectuées suivant les mêmes modalités que les évaluations diagnostiques de départ. Mais l'évaluation qui nous intéresse ici est celle réalisée par les coordinatrices du projet et du réseau CDM qui ont décidé d'évaluer de manière qualitative et quantitative cette expérience de mise en pratique de l'IC lors de la WS.

Pour ce faire, un questionnaire non nominatif mais indiquant la langue maternelle du participant et les ateliers auxquels il a participé au cours de la WS a été élaboré. Ce questionnaire comportant 12 questions fermées a été distribué à la fin de la WS. 69 questionnaires ont été renseignés et collectés. Des interviews auprès de collaborateurs CDM ont également été réalisées[146]. Nous en avons retenus deux que nous avons jugées riches en information sur la manière dont cette expérience a été vécue. Elles ont été transcrites. Des extraits illustrent les données chiffrées fournies par les questionnaires.

Nous précisons que ces modalités d'évaluation ne sont pas celles de chercheurs ayant mis en place une expérience avec un protocole en vue d'un recueil de données mais celle de praticiens cherchant à vérifier la pertinence de l'usage de l'IC pour les participants du réseau CDM et à se donner les moyens pour analyser cette expérience issue d'un processus dont nous exposons les ressorts dans la suite de cet article.

Globalement, les données recueillies montrent la satisfaction de la grande majorité des participants vis-à-vis de l'application de l'IC dans le cadre de la WS et corroborent les témoignages recueillis à la sortie auprès de « néophytes ».

Les raisons essentielles énoncées sont :

- Il n'y a pas eu de difficulté majeure de compréhension. 44,9% des participants estiment avoir "assez" et 36% "bien" suivi les interventions dans d'autres langues
- Il n'y a pas eu d'entrave à la participation aux ateliers : le fait que chacun parle dans sa langue n'a pas gêné le déroulement des ateliers et a permis à chacun de participer. 33,3% des personnes estiment avoir "assez" et 50,7% "bien" participé activement aux ateliers. « *Je pense que non seulement ça n'a pas gêné... mais par contre ça a généré une capacité d'écoute et donc je pense que, globalement... l'échange était meilleur* » *(A.J. Directeur CDM, France)*[147]
- Les "règles du jeu" proposées ont été efficaces puisque la communication a effectivement bien fonctionné. 39,1% des personnes estiment qu'elles l'étaient "assez" et 49,3% "bien".
- L'intercompréhension n'a pas posé plus de difficulté que l'utilisation de l'anglais puisqu'à la question "Est-ce que l'intercompréhension vous a paru plus compliquée à utiliser que l'anglais?" 54 personnes sur 69 ont répondu "non".

[146] Voir http://prefic.net/?page_id=14 films "témoignages"

[147] Les témoignages sont visibles sur le site www.prefic.net à la page http://prefic.net/?page_id=14

De surcroît, l'IC apporte une plus-value par rapport à l'usage de l'anglais puisqu'elle permet à chacun de s'exprimer et instaure une véritable équité linguistique : « *...en espagnol, je peux donner une explication plus exhaustive de mon projet et l'expliquer beaucoup mieux pour que les autres comprennent...si je la fais en anglais, je pense plus à comment dire les choses...je réfléchis plus et j'oublie les gens qui m'écoutent, donc je préfère la faire en espagnol. »*(C.L. Conseillère CDM. Espagne)

Comparant avec des WS précédentes où elles n'ont pas pu réellement s'impliquer pour cause d'incapacité à comprendre ou à intervenir, des personnes ont manifesté leur satisfaction d'avoir pu, cette année, être actives, et cela, sans difficulté pour s'exprimer : « *...elle* [l'IC] *m'a permis de participer de manière beaucoup plus active dans les ateliers, parce que l'année dernière par exemple, à Genève, je ne comprenais rien…* » (C.L.)

- L'utilisation de l'IC a généré une meilleure qualité des échanges notamment grâce aux efforts fournis par chacun pour se faire comprendre et comprendre les autres. Cette attention accrue à l'autre a eu une incidence notable sur la qualité de la communication : « *Cette année on était tous sensibilisés sur la nécessité de nous comprendre et que tout le monde puisse participer aux ateliers. Je pense que tout le monde était conscient qu'il devait faire un effort »(C.L.)*

- L'IC est apparue comme :
  - « un bon moyen de respecter la parole de chacun » pour 97,1% des participants ;
  - « un bon moyen de communiquer au sein du réseau CDM » pour 94,2% des participants;
  - « une pratique intéressante à généraliser au sein du réseau des CDM » pour 91,3% des participants : *« C'est une démarche symbolique de capacité à se parler au sein d'un réseau européen...ça ouvre des portes en terme de collaboration, ça renforce la coopération entre les membres du réseau... » (A.J.);*
  - « un mode de communication facilitant les échanges » pour 89,9% des participants : *« c'est la première année qu'il y a une réalisation de vrais échanges entre les francophones et les non-francophones qui n'ont pas été mis en minorité... et donc ça a amélioré énormément la qualité des échanges et chacun a trouvé sa place. » (A.J.) ;*
  - « un moyen de s'entraider pour comprendre et se comprendre » pour 95,7% des participants : *« ...et nous étions si attentifs pour que nous nous comprenions tous, je pense que ça nous a rapprochés. Ça a été comme une aide mutuelle... » (C.L.);*

Au cours de cette WS, des néophytes ont donc, grâce aux outils conçus par les participants PREFIC, pratiqué l'IC dans le cadre d'interactions professionnelles. Ils ont été en mesure de « prendre l'initiative de la parole et leur tour quand il convenait, de clore quand il le fallait ». Ils ont pu « faciliter la poursuite de la discussion sur un terrain familier en confirmant leur compréhension et en sollicitant les autres ». Ces descripteurs sont ceux du CECRL pour un niveau B2 pour l'interaction en langue étrangère. Ils ne prennent pas en compte la situation de production croisée en IC (ou d' « interproduction ») mais il est intéressant de noter que l'IC permet à des néophytes, dans un contexte plurilingue, d'accéder à des compétences équivalentes au niveau B2. Nous verrons plus loin que plusieurs paramètres sont à prendre en considération pour que ce niveau de compétence puisse être atteint.

Le bilan extrêmement positif de l'expérience démontre combien l'IC est non seulement simple à mettre en application mais efficace et génératrice d'une plus-value tant en matière de qualité des échanges qu'en développement de la mutualisation.

4. Analyse et perspectives pour la diffusion de l'IC en milieu professionnel

Au-delà de l'évaluation dont les résultats viennent d'être exposés, l'expérience mérite d'être analysée sous deux angles : ce qui s'est passé au plan de la formation pour les apprenants de PREFIC et ce qui s'est passé durant la *Winter School* en termes d'appropriation de l'IC par des néophytes. Dans la perspective d'une ouverture de l'IC aux milieux professionnels plurilingues, que peut-on tirer de cette expérience unique par le nombre de personnes concernées et en tant que tentative de pratique de l'IC pour collaborer en milieu de travail y compris avec des néophytes ?

4.1. La tâche collaborative comme lieu de basculement

En professionnels habitués à analyser leurs pratiques, à réfléchir sur elles et à les formaliser pour pouvoir les transférer, les apprenants ont choisi une tâche collaborative complexe : construire collectivement en IC une méthodologie permettant à des membres du réseau des CDM non initiés d'interagir en situation professionnelle grâce à l'IC. Ce choix a impacté le dispositif initial de formation conçu par le réseau des formateurs (produire une formation à caractère expérimental, modélisable et transférable) pour faire du projet PREFIC une opportunité de développement d'un processus de transformation qui serve à la fois les individus, leurs activités et le réseau lui-même tout entier en tant qu'organisation transnationale apprenante.

Ce dispositif d'apprentissage "par sa finalisation sur le traitement de problèmes ou de projets réels, constitue une remarquable opportunité pour entraîner à la combinaison et à la mobilisation de ressources pertinentes (savoirs, savoir-faire,…), pour créer et mettre en œuvre des compétences." (Le Boterf, 1998 : 144). En s'appropriant pleinement le concept d'IC en même temps que leur propre processus d'apprentissage, les professionnels des CDM ont placé leur apprentissage à un méta niveau, où il ne s'agit pas d'une simple transposition des compétences acquises ou de l'adaptation de savoirs et savoir-faire acquis à une situation nouvelle mais de coopération pour créer des conditions de développement d'une intelligence collective.

4.2. Une autre approche de la formation

Dans le champ de l'IC, la formation en milieu professionnel est une situation relativement nouvelle. Les formateurs ont été confrontés à des apprenants qui n'avaient pas le temps de faire des exercices longs et fastidieux qui selon eux ne répondaient pas à leurs besoins immédiats; ainsi, les apprenants des CDM ont-ils souligné le fait que les compétences attendues n'étaient pas tant des compétences individuelles qu'une compétence collective à coopérer entre eux à l'aide de l'IC. Or, si le développement de compétences individuelles n'est pas incompatible avec celui de compétences collectives, leur mode d'acquisition, qu'il soit formel, non formel ou informel, est par contre bien différent. De plus, les formateurs se trouvaient face à une situation de formation inhabituelle qui mettait beaucoup plus l'accent sur la communication orale que les formations « classiques » à l'IC et notamment sur l'interaction orale plurilingue, aspect sur lequel

les formateurs en IC sont peu outillés : « les questions relevant des pratiques interactionnelles plurilingues en situation de face-à-face constituent un nouveau défi dans le cadre de la recherche en IC. » (F. Capucho, 2012).

Il ressort de cette expérience de formation en milieu professionnel la nécessité de concevoir la relation formateurs/apprenants comme une relation de coopération avec les apprenants. Le formateur n'est plus « celui qui sait », qui conçoit les parcours ou anime des activités pédagogiques mais une personne ressource, un facilitateur. Le savoir est co-construit par les apprenants eux-mêmes en situation d'échange entre eux. Le rôle du formateur consiste à coopérer en tant que co-constructeur des compétences en s'appropriant les objectifs du groupe et en menant avec les apprenants une réflexion sur les outils et ressources nécessaires pour atteindre leurs objectifs, les scénarios d'apprentissage possibles et les modalités de l'évaluation.

4.3. Coopération et compétence collective

Observer les apprenants et les néophytes expérimenter l'IC nous a montré que la coopération est la clef de la compétence collective. Dans ce cadre coopératif d'interdépendance, d'interaction et de co-activité, l'interaction orale plurilingue par des néophytes a été rendue possible alors même que ce niveau de compétence, ainsi que nous l'avons souligné plus haut, correspond à celle d'un utilisateur expérimenté.

Et cette compétence collective est sous-tendue par deux autres aspects de ce processus de formation-action : le caractère auto-dirigé de cet apprentissage et la motivation qui vient du sentiment d'efficacité personnelle démultiplié par le sentiment d'efficacité collective (Bandura, 2002).

Savoir communiquer par IC est une compétence non pas tant individuelle que collective : dès lors qu'on sort de la communication par écrit, l'IC fait appel à une compétence partagée entre le locuteur et le récepteur du message. La dimension collective prime encore plus dans l'interaction plurilingue orale en groupe.

La compétence collective comprend les compétences individuelles des personnes intervenant dans le processus mais également les compétences « transversales » assurant le bon niveau de coopération entre les personnes afin de mener à bien le processus.

Ces compétences "transversales" partagées, en plus de compétences strictement linguistiques, se composent d'éléments subjectifs qui caractérisent la culture d'une communauté : une ambiance, une capacité de réaction, d'écoute des idées, une ouverture à l'innovation, une affectivité, une méthodologie. Elles créent un contexte d'interaction favorable à l'IC et à son apprentissage. Au niveau collectif comme au niveau individuel, on n'est pas compétent en soi et pour toujours mais de manière contextualisée en fonction d'environnements donnés qui se révèlent plus ou moins propices à l'émergence et/ou à l'activation de la compétence. On peut supposer que l'efficience de l'IC aurait été différente dans une organisation peu habituée à la coopération et dans un environnement marqué par des enjeux de pouvoir ou si le concept n'avait pas été soutenu et reconnu comme une « bonne pratique » par la tête de l'organisation (la coordinatrice du réseau et responsable du label). Si dans une formation « classique », l'IC

s'appuie sur les acquis expérientiels des apprenants, dans les milieux professionnels, elle s'appuie en plus sur la dimension expérientielle du collectif de travail.

4.4. Autodirection et motivation

Pour comprendre la manière dont les apprenants ont donné du sens à leur apprentissage, il faut revenir sur l'importance de l'autodirection. En effet, la motivation a été décuplée à partir du moment où les apprenants se sont fixé le défi collectif consistant à faire la démonstration que l'IC est un moyen de « grandir tous ensemble » et à prendre en main le processus d'apprentissage qui leur permettrait d'atteindre leur but. On peut analyser cette motivation à partir du sentiment d'efficacité personnelle : « ... le système de croyance sur son auto-efficacité, ou sentiment d'efficacité personnelle, est au fondement de la motivation, du bien-être et des accomplissements humains. Si les gens ne sont pas convaincus qu'ils peuvent obtenir les résultats qu'ils souhaitent grâce à leur propre action, ils auront peu de raisons d'agir ou de persévérer face aux difficultés. » (Bandura, 2002).

Les motivations individuelles ont en outre été démultipliées par le sentiment d'efficacité collective et la confiance dans la capacité du groupe d'atteindre ses finalités. Le même processus a pu être observé avec les néophytes; volontaires pour collaborer mais sceptiques, ils se sont laissé gagner par la conviction partagée par les apprenants quant à leurs capacités collectives. La réussite des premières tentatives a exercé un effet de renforcement dès lors que la dynamique était en place. Le regain de motivation a même conduit certains apprenants à se lancer dans le perfectionnement ou l'apprentissage d'une autre langue.

4.5. Le rôle capital des valeurs

Par constitution, chaque CDM est un rassemblement d'organismes aux cultures professionnelles différentes. La mutualisation et la volonté de coopération sont inscrites dans le code génétique du réseau et incarnent les valeurs de réciprocité, de solidarité et d'autonomie. Ce qui est commun, qui relie, domine par rapport à ce qui différencie. Si ce réseau a eu la volonté d'expérimenter l'IC, ce n'est pas uniquement par nécessité mais aussi parce que les valeurs du réseau rejoignent celles portées par l'IC : l'équité, la démarche réflexive, l'autonomie, la conscientisation de ses propres ressources, la mise en valeur de savoirs acquis de manière non formelle ou encore le processus d'acquisition dans l'échange.

5. Conclusion

L'expérience PREFIC n'a pas fini de livrer tous ses enseignements et mériterait que chercheurs et praticiens continuent à collaborer pour en faire l'analyse. Mais d'ores et déjà il est possible d'affirmer que PREFIC a permis la mise en évidence de perspectives de développement de l'IC pour les milieux professionnels puisqu'elle s'avère efficace et pertinente pour apporter des réponses aux difficultés de communication rencontrées par le réseau transnational des CDM. Cependant, il faut tenir compte du contexte dans lequel elle a été introduite lors du projet PREFIC : le réseau des CDM présentait des prédispositions particulières compte tenu de l'affinité de ses valeurs avec celles de l'IC. Ceci implique des limites à la transférabilité de l'expérience.

En revanche, certains éléments sont généralisables :

- La formation-action est un mode particulièrement adapté au milieu professionnel et le travail en groupes plurilingues présentiels s'avère fondamental.
- Les outils développés par les partenaires PREFIC pour la WS 2012 se sont révélés performants et sont transposables dans d'autres contextes. Ils l'ont été par exemple dans le projet européen LaMP[148].
- Le médiateur d'intercompréhension est une figure nouvelle proposée par les "apprenants" PREFIC. Il convient de réfléchir à une modélisation des compétences pour tenir ce rôle de médiation.
- De même que cette expérience ouvre de nouveaux champs d'investigation sur l'interaction plurilingue orale, elle révèle le rôle clé que peuvent jouer les compétences d'interproduction orales.
- Les stratégies de production orale sont d'une efficacité souvent sous-estimée et sont sans doute à mettre en lien avec l'impact observé sur les savoir-être; elle modifie les comportements et attitudes dans les échanges en y introduisant plus de réciprocité.

L'impact de l'usage de l'IC peut également se faire sentir sur les modes d'organisation des institutions : introduire de l'équité linguistique nécessite un renversement de posture qu'il convient de préparer et d'accompagner.

L'IC prend tout son sens en milieu professionnel dès lors qu'elle devient, ainsi que son apprentissage, une pratique collective reliée à l'action. Pour que le potentiel de dissémination de l'IC devienne effectif, cela implique des relations de réciprocité entre monde professionnel et monde de la formation qui bannissent tout enjeu de pouvoir à l'instar des valeurs dont l'IC est porteuse.

[148] Language training needs of Migrants who work as caregivers of elderly People (LaMP), LLP GRUNDTVIG 2010-2012, http://projectlamp.wordpress.com

Chapitre 4.3

La pratique de l'intercompréhension par le jeu sérieux en contexte non pédagogique

Delphine CHAZOT
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)
delph_chazot@yahoo.fr

La notion d'intercompréhension est de plus en plus présente dans les pratiques d'enseignement et apprentissage des langues, sur des terrains et dans des contextes divers. Plusieurs outils utilisant les nouvelles technologies ont été utilisés pour pratiquer l'intercompréhension en contexte formel et informel. Parmi les différents outils technologiques, nous porterons un intérêt particulier aux jeux sérieux qui font l'objet d'outils innovants pour lesquels peu de recherches existent notamment dans le cadre de l'intercompréhension. Nous verrons alors en quoi peut-on développer la pratique de l'intercompréhension à travers l'utilisation du jeu sérieux *Limbo*. Plus précisément, nous analyserons les caractéristiques du jeu sérieux qui peuvent favoriser la pratique de l'intercompréhension, les stratégies développées par les apprenants et les facteurs qui les influencent. Notre étude étant focalisée sur le contexte non pédagogique, nous aborderons également cet aspect.

1. Cadre théorique

Nous présentons dans un premier temps le cadre théorique sur lequel nous avons pris appui pour mener notre étude. Il s'agit d'aborder certains concepts importants tels que le jeu sérieux et la pratique de l'intercompréhension en contexte non pédagogique.

1.1. Le jeu sérieux comme parcours pédagogique pour l'apprentissage des langues

Le jeu sérieux est défini par Alvarez (2007) comme une « application informatique, dont l'intention initiale est de combiner à la fois des aspects sérieux (*serious*) tels, de manière non exhaustive, l'enseignement, l'apprentissage, la communication, ou encore l'information, avec des ressorts ludiques issus du jeu vidéo (*game*). Une telle association, qui s'opère par l'implémentation d'un *scénario pédagogique*, a donc pour but de s'écarter du simple divertissement. » Le jeu sérieux est donc basé sur l'aspect vidéo-ludique mais il est considéré comme « sérieux » puisqu'il mobilise des savoirs et savoir-faire dans le but de développer des compétences. De plus, il se distingue du jeu vidéo du fait qu'il comporte un scénario pédagogique. Le scénario pédagogique est considéré comme « un ensemble structuré et cohérent de deux parties, le scénario d'apprentissage dont le rôle revient à décrire les activités d'apprentissage qui seront proposées et de définir leur articulation dans le dispositif pédagogique, ainsi que les productions qui sont attendues de la part des apprenants, le scénario

d'encadrement qui précise le rôle des enseignants (notamment en matière de tutorat) et les modalités des interventions destinées à soutenir le scénario d'apprentissage. » (Quintin, Depover & Degache, 2005). Dans le cadre d'un jeu sérieux, il s'agit de mettre en œuvre des actions pour pouvoir réaliser une fonction qui présente un objectif. Par exemple, dans le jeu *Limbo,* pour accomplir une mission, il est nécessaire d'entreprendre diverses actions et stratégies pour y parvenir.

Concernant les composantes importantes du jeu sérieux qu'il est nécessaire de prendre en compte pour l'apprentissage, Muratet (2011 : 22) nous en présente cinq : le « gameplay », elle vise à garder le joueur engagé et motivé durant le jeu à travers des activités et stratégies ; Le « feedback » est également important, il permet au joueur de savoir s'il réussit ou non afin de pouvoir améliorer ses performances ; une interface simple et bien définie qui permet des interactions entre le joueur et le jeu ; le niveau de difficulté des tâches adapté à l'expérience du joueur ; l'utilisation d'un scénario et l'aspect ludique pour maintenir l'intérêt du joueur. Une autre particularité importante que présente le jeu sérieux et qui peut être bénéfique dans le domaine de l'apprentissage des langues est la présence de multicanalité c'est-à-dire que sur un même support il y a « différents canaux de communication (texte, son, image fixe et animée) » selon Louveau & Mangenot (2006 : 12). En effet, la présence de plusieurs canaux comme le son et le texte crée une redondance de l'information, ce qui peut procurer chez l'apprenant une meilleure compréhension du message. L'image est également utile pour la compréhension du message, c'est le cas dans le jeu sérieux *Limbo*, nous le verrons plus en détail par la suite.

Du point de vue pédagogique, le jeu sérieux semble présenter des atouts d'après les recherches qui ont été réalisées. En effet, divers auteurs ont fait état du bénéfice que procure l'utilisation des jeux sérieux pour l'éducation en général comme la motivation (Fenouillet, 2009) et le développement de compétences (Ney & al., 2010). Dans le domaine des langues étrangères, le jeu sérieux présente également des atouts : il permet le développement de stratégies cognitives, métacognitives, de communication et de mémorisation. C'est ce que nous dévoile Sanchez Benitez (2008) dans sa recherche auprès d'apprenants de FLE (Français Langue Etrangère). Et l'étude de Charlot (2010) nous indique que le jeu vidéo a un impact sur la motivation et les compétences de compréhension des apprenants.

1.2. L'intercompréhension et les stratégies développées

Il existe plusieurs définitions du concept d'intercompréhension, selon qu'il s'agisse du domaine de la compréhension en interaction ou de la compréhension en simple réception. Dans le cadre de notre étude, notre intérêt porte plutôt sur la compréhension en réception c'est-à-dire « la capacité de l'individu à comprendre une ou plusieurs langues que la sienne, en réception » (Jamet, 2009 : 17). A partir des différentes définitions données sur le terme d'intercompréhension et en tenant compte de notre contexte d'étude, nous avons choisi de définir l'intercompréhension comme « la capacité des individus à comprendre (à l'écrit comme à l'oral) une ou plusieurs langues inconnues mais apparentées, par la mobilisation de stratégies diverses et complexes en vue de réaliser une tâche donnée. » Cette définition est reprise de l'article des Actes du Colloque IC 2012 (Chazot, 2012 : 2).

Dans notre définition, nous faisons référence aux stratégies qui désignent selon Chamot (2004 : 14) « the conscious thoughts and actions that learners take in order to achieve a learning goal ». Il existe plusieurs classifications des stratégies d'apprentissage mais nous avons emprunté celles de Cyr (1996) et d'Oxford (2011) pour notre étude. Dans sa classification, Cyr (1996) a choisi de diviser les stratégies d'apprentissage en 3 catégories (les stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives) et il s'inspire des modèles de O'Malley & Chamot (1990), Oxford (1990) et Rubin (1989). Pour les stratégies cognitives, on retrouve l'inférence, traduire et comparer avec la L1 ou une autre langue, la recherche documentaire, la répétition, le transfert des connaissances, résumer, la déduction/induction, élaborer et prendre des notes, grouper, réviser et mémoriser. Concernant les stratégies métacognitives, il y a l'autorégulation ou le contrôle, l'autogestion, l'autoévaluation, l'anticipation ou la planification, l'identification d'un problème et l'attention. Et enfin pour les stratégies socio-affectives, on a la demande de vérification et de clarification, la coopération et l'autosuggestion ou gestion des émotions.

Quant à Oxford (2011), elle a réalisé un modèle des stratégies pour l'apprentissage d'une langue seconde nommé le *Strategic Self-Regulation Model* (*S²R Model*), qui comporte des stratégies (cognitives, affectives et socioculturelles interactives) et des métastratégies (métacognitives, méta-affectives et métasocioculturelles interactives). La différence que présente le modèle d'Oxford (2011) avec la typologie de Cyr (1996) est la présence des stratégies méta-affectives et métasocioculturelles interactives. Les deux typologies (celle de Cyr et celle d'Oxford) sont présentées dans Chazot (2012 : 3-4). Dans le cadre de notre recherche nous porterons un intérêt particulier aux stratégies cognitives et métacognitives. Oxford (2011) insiste sur le fait que l'apprenant doit être conscient du choix qu'il établit entre plusieurs stratégies possibles dans le but d'apprendre une langue seconde. Pour cela, il est nécessaire que l'apprenant nous dévoile sa démarche pour réaliser une tâche et donc réaliser son objectif d'apprentissage, d'où l'importance de l'introspection comme méthode pour recueillir les stratégies mises en œuvre par l'apprenant au moyen de techniques comme le questionnaire, l'entretien, l'observation directe et le protocole verbal. Au sein des stratégies cognitives figure une stratégie capitale en intercompréhension : le transfert. Jamet (2009 : 56) nous indique à son sujet qu'il consiste à « s'appuyer sur les ressemblances pour apprendre à comprendre la LE et stimuler une réflexion métalinguistique que les apprenants construisent au fur et à mesure. ».

Les stratégies peuvent être influencées par différents facteurs. A ce sujet, Cyr (1996) a établi une liste de facteurs mais nous verrons uniquement les principaux pour l'apprentissage d'une langue seconde en relation avec notre étude. Les stratégies peuvent dépendre tout d'abord des tâches d'apprentissage à réaliser et des contextes dans lesquels se fait l'apprentissage. L'attitude et la motivation sont également des facteurs importants dans l'utilisation des stratégies. L'attitude est liée au savoir-être de l'apprenant, à sa capacité à s'adapter à des situations d'apprentissage variées et à adapter son comportement en fonction de la situation donnée. Dans le cadre de l'IC, il s'agit du comportement que l'on peut adopter face à la compréhension de langues que l'on ne connaît pas mais qui sont proches les unes des autres. Comme l'expliquent Escudé & Janin (2010 : 123), une attitude positive en intercompréhension amène les apprenants à « […] prendre conscience de leurs capacités à circuler dans des langues qu'ils n'avaient pourtant pas – ou peu – apprises, souvent à s'en émerveiller […] » Quant à la motivation dans le domaine de l'ALAO (Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur), une étude de Raby (2007 : 67)

semble fondamentale à ce sujet. Selon l'auteure, la motivation génère un désir d'acquérir une langue étrangère, de prendre l'initiative pour son propre apprentissage et la maintenir, de maintenir son effort jusqu'à l'accomplissement de la tâche, de gérer et d'évaluer son apprentissage à travers des interactions avec des outils électroniques, des pairs et des tuteurs, de renouveler l'expérience. Nous verrons dans la partie résultat que ce facteur peut effectivement avoir une certaine influence sur les stratégies utilisées par l'apprenant. Un autre facteur qui semble également important est celui du niveau de compétence de l'apprenant. Selon une étude de Chamot & al. (1987), les débutants ont tendance à mentionner plus souvent la répétition, la traduction et le transfert de la L1, tandis que les apprenants de niveau intermédiaire et avancé s'appuient davantage sur l'inférence, sachant qu'ils conservent également les premières mais dans une moindre mesure. Dans le cadre de notre recherche, les compétences de l'apprenant désignent leur profil langagier c'est-à-dire les langues qu'ils connaissent et leur niveau dans ces langues. Enfin, un dernier facteur important est le degré de conscience métacognitive, qui consiste à voir si l'apprenant peut manifester une certaine conscience de son processus d'apprentissage et des stratégies qu'il utilise.

1.3. La forme et le contexte d'apprentissage

Les apprentissages ne se font pas seulement dans des situations socialement construites en fonction d'objectifs éducatifs, l'acquisition de connaissances peut se faire dans différentes situations qui n'ont pas forcément été faites pour cela (Brougère & Bézille, 2007). Il existe des apprentissages dits formels, non formels et informels et nous porterons un intérêt particulier sur les apprentissages informels. Plusieurs auteurs ont défini l'idée d'apprentissage informel. Selon Pain (1989 & 1990), l'informel se définit par l'absence d'intentionnalité, mais pour Tough (1971), c'est l'absence d'institutionnalisation qui apparaît. Quant à Schugurensky (2000 & 2006), il distingue entre la présence d'intentionnalité et la conscience d'apprendre au moment où l'expérience est vécue. Selon lui, il peut donc y avoir apprentissage informel en dépit de l'intentionnalité d'apprendre initiale si la conscience d'apprendre n'est plus présente durant l'expérience. A partir des différents points de vue sur la notion d'apprentissage informel, dans le cadre de notre étude, on peut considérer l'informel comme un apprentissage qui se réalise en dehors du système scolaire, qui prolonge l'apprentissage formel et permet de le mettre en pratique. Le jeu sérieux *Limbo* est en effet un outil qui peut être considéré comme un loisir mais qui a des fins pédagogiques dans la mesure où il permet de mettre en pratique l'apprentissage des langues de façon virtuelle et ludique. Nous nous intéresserons donc à un apprentissage informel hors contexte pédagogique pour des publics adultes.

2. Présentation du jeu *Limbo*

Limbo a été réalisé en Uruguay et il se trouve en ligne et en libre accès sur le site de l'Union Latine[149]. C'est un jeu qui invite à la découverte des langues étrangères, en particulier de l'espagnol et du portugais en commençant indifféremment par l'une ou l'autre langue. Le joueur est plongé dans le rôle d'un personnage qui arrive dans une ville et doit relever une série d'aventures et de défis en vue de pouvoir repartir de la ville et rentrer chez lui. Le jeu comporte 6

[149] Le jeu Limbo sur le site de l'Union Latine : http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Limbo

missions au total mais dans notre étude, nous avons pris en compte uniquement les 3 premières missions étant donné la longueur du jeu.

D'après la définition donnée sur le jeu sérieux dans le cadre théorique, on peut considérer *Limbo* comme un jeu sérieux étant donné qu'il présente des caractéristiques issues du jeu vidéo et des aspects pédagogiques liés à l'apprentissage. Il présente également un scénario contenant des activités linguistiques afin que les apprenants mettent en pratique l'apprentissage des langues notamment la compréhension. De plus, *Limbo* présente une interface simple et différents canaux de communication (texte écrit, son et image). En effet, lorsque le joueur interagit avec les personnages du jeu, il a accès à la version écrite et orale de la réponse des personnages. Quant à l'image elle est omniprésente tout au long du jeu. Les actions du jeu mènent à des objectifs tels que la compréhension des langues avec la présence de tâches linguistiques axées principalement sur le vocabulaire comme c'est le cas dans la 1ère mission dans un exercice qui consiste à relier des mots aux images qui leur correspondent ; l'interaction avec les personnages du jeu permet également la mise en pratique de la compréhension écrite et orale ; et la présence d'outils tels que l'outil de traduction en ligne aident à la compréhension lexicale. La présence de missions à résoudre tout au long du jeu implique également le développement de stratégies chez le joueur.

3. Méthodologie de l'étude

Dans cette partie, nous verrons tout d'abord le contexte et le public avant d'aborder par la suite le recueil de données et l'analyse.

3.1. Contexte et public

L'étude a été réalisée hors contexte pédagogique c'est-à-dire de façon informelle en dehors du système scolaire. L'échantillon de notre étude est composé d'adultes : des étudiants de l'enseignement supérieur et des personnes salariées. Trois groupes ont été considérés pour effectuer le jeu *Limbo*, dont un groupe d'hispanophones, un autre de lusophones et un groupe de francophones. Chaque groupe était composé de 3 binômes, ce qui fait un total de 9 binômes et donc de 18 personnes. Tous les binômes choisis n'ont jamais été confrontés à l'intercompréhension auparavant. Les binômes hispanophones étaient de nationalité espagnole et latino-américaine, et ils ne connaissaient pas du tout le portugais. Concernant les binômes lusophones, ils étaient de nationalité brésilienne et avaient, pour certains, des connaissances de base sur la langue espagnole. Quant aux binômes francophones, ils étaient de nationalité française et avaient des bases en espagnol, notamment en compréhension écrite et orale. Parmi tous les binômes, certains avaient également des connaissances et une pratique des jeux vidéo en général.

3.2. Recueil des données et analyse

La méthodologie employée dans cette recherche s'appuie sur les méthodes utilisées pour l'identification et l'analyse des stratégies d'apprentissage. Au préalable, un premier test auprès d'un binôme hispanophone a été réalisé afin de revoir et réajuster le protocole.

En ce qui concerne le recueil de données, le corpus que nous avons récolté est composé d'observations directes que l'on peut qualifier comme participantes étant donné qu'il s'agit d'une situation où le chercheur observe l'action de chaque binôme dans le jeu tout en se laissant la possibilité d'intervenir en cas de besoin et de les guider face aux problèmes rencontrés. Cette méthode s'appuie sur le champ de l'ethnologie mais pas dans son intégralité, selon Blanchet (2011), elle est importante pour les recherches de type ethnographique et qualitatif. Nous avons également procédé à des enregistrements vidéo à l'aide d'un caméscope concernant les interactions et actions des binômes pendant le jeu. Cela nous a permis d'avoir les réflexions à chaud des binômes lorsqu'ils étaient face au jeu, et de suivre leur démarche de compréhension pour identifier les stratégies mises en œuvre. La caméra était alors placée derrière les binômes et était focalisée sur l'écran d'ordinateur. Par ailleurs, nous avons effectué des entretiens semi-directifs que nous avons enregistrés après le jeu auprès de chaque binôme et dans leur langue maternelle. Et enfin, nous avons fait remplir deux questionnaires à chaque apprenant : l'un portant sur le profil et l'autre sur leur perception du jeu *Limbo*. Ces deux questionnaires comportaient des échelles de Likert et des réponses à choix multiples.

A partir de là, les données ont été analysées de façon qualitative et quantitative. L'analyse qualitative porte principalement sur l'analyse des interactions entre les binômes à travers la transcription des vidéos et l'analyse du discours à partir des entretiens semi-directifs. Les interactions provenaient des enregistrements vidéo et ont duré entre 25 et 45 minutes au total pour l'ensemble des binômes. Quant aux entretiens, ils ont duré une dizaine de minutes pour chaque binôme. Cela nous a permis d'identifier et d'analyser les stratégies utilisées par les apprenants. Afin de compléter l'analyse qualitative, nous avons procédé à une analyse quantitative qui était basée sur les réponses aux deux questionnaires.

4. Résultats et discussion

Les résultats obtenus suite à l'analyse de notre corpus concernent le rôle et la perception du jeu sérieux *Limbo* pour la mise en pratique de l'intercompréhension, ainsi que les stratégies développées par les apprenants.

4.1. Le jeu sérieux *Limbo* pour l'intercompréhension

Les résultats concernant les réponses des apprenants au questionnaire sur la perception du jeu *Limbo* montrent de façon générale que *Limbo* est considéré comme un jeu « intéressant pour la compréhension de la langue » et plus particulièrement des langues voisines, et « pour apprendre du vocabulaire ». De plus, il apparaît que le jeu permet d'améliorer les représentations des apprenants au sujet des difficultés de compréhension des langues qu'ils ne connaissent pas. En effet, certains apprenants se rendent compte qu'à travers l'utilisation du jeu et la pratique de l'intercompréhension, ils sont capables de comprendre des langues voisines à partir de leur langue maternelle ou d'une autre langue qu'ils maîtrisent. En ce qui concerne la compréhension des langues dans le jeu, selon certains binômes, notamment les francophones, elle serait facilitée par le recours à un outil de traduction en ligne. Les binômes francophones sont ceux qui ont le plus utilisé le traducteur par rapport aux hispanophones et lusophones, ce qui peut s'expliquer par le fait que les francophones ont éprouvé plus de difficultés à comprendre les deux langues cibles. A ce sujet, les lusophones et hispanophones étaient plus favorisés puisqu'ils n'avaient

qu'une seule langue à comprendre dans le jeu. Toutefois, le jeu *Limbo* présente certaines limites pour la compréhension des langues d'après les binômes, principalement au niveau du temps dont disposent les apprenants pour lire les dialogues des personnages du jeu. Les binômes francophones ont rencontré des difficultés à ce sujet, ils ont estimé ne pas avoir suffisamment de temps pour lire les dialogues des personnages, ils ont donc utilisé l'outil de traduction et ont écouté à nouveau les dialogues des personnages. Cela a engendré un temps de jeu plus long pour ces binômes par rapport aux autres. Les autres difficultés rencontrées concernent les aspects techniques du jeu (le manque de précision dans le design, la navigation, le manque d'orientation au début du jeu…)

4.2. Les stratégies développées par les apprenants

Les résultats de l'analyse des interactions indiquent que les stratégies qui ont été mises en œuvre par les binômes pendant le jeu sont à la fois cognitives, métacognitives, affectives et socioculturelles interactives. Concernant les stratégies cognitives, les binômes lusophones et hispanophones ont principalement utilisé l'inférence alors que les binômes francophones ont beaucoup utilisé la stratégie de la recherche documentaire donnée par Cyr (1996) afin de comprendre les mots pour inférer le sens des dialogues. Pour cela, ils ont souvent fait appel à l'outil de traduction en ligne et ont donné plus d'importance aux mots qu'à l'image et au contexte pour comprendre le sens. Pour les binômes lusophones, cela peut s'expliquer par le fait que la moitié des apprenants connaissaient l'espagnol. Du point de vue métacognitif, les binômes lusophones et hispanophones ont plus souvent mis en œuvre l'autogestion alors que les binômes francophones ont plutôt utilisé la stratégie de contrôle ou d'autorégulation en raison des nombreuses répétitions qu'ils ont effectuées pour relire les dialogues des personnages. En plus des stratégies cognitives et métacognitives, nous avons pu identifier également la mise en œuvre de stratégies affectives et socioculturelles interactives de la part des binômes.

Les facteurs qui ont pu influencer l'usage de telle ou telle stratégie sont principalement les tâches du jeu, l'attitude des apprenants et le profil langagier. Tout d'abord, pour les tâches du jeu, les principales stratégies cognitives mises en œuvre par les binômes sont l'inférence et le transfert. L'inférence est utilisée pour des tâches de résolution de problème. C'est le cas lorsqu'un binôme doit résoudre le problème du personnage du jeu (Baltazar) en trouvant l'objet qui peut correspondre aux besoins de ce dernier, et utilise pour cela la stratégie de l'inférence : il infère du sens à partir d'un mot (voir tableau 1).

Deviner le sens grâce au mot « inflo »		
203	Actions du binôme	(écoute de sa réponse et lecture des phrases de réponse)
204	Hisp4	ah ese es un colchon inflable, esa
205	Actions du binôme	(Hisp4 se réfère à la phrase "como e que inflo esto ? ")

Tableau 1 : extrait de transcription d'un binôme hispanophone (Hisp3 & Hisp4)

Quant au transfert, dans le jeu, il est utilisé lorsque les binômes doivent associer des mots à des ballons de couleur et de forme. Pour cela, ils sont amenés à identifier le sens des mots par leur degré de ressemblance (voir tableau 2).

Association par la transparence des mots		
377	Hisp5	"cor de rosa" supongo que es cor de ros no ?
378	Hisp6	Aja, corazon rosa
379	Actions du binôme	(association du mot "cor de rosa" avec le ballon rose)
383	Hisp5	nuvem…
384	Hisp6	nube, si
385	Actions du binôme	(association du mot "nuvem" avec le ballon en forme de nuage)
Association par élimination		
268	Hisp4	y el "coelho"
269	Actions du binôme	(association du mot "coelho" avec le ballon en forme de lapin)
270	Hisp3	no, no es el cuello

Tableau 2 : extrait de transcription d'un binôme hispanophone (Hisp5 & Hisp6)

Du point de vue métacognitif, les stratégies du contrôle ou de l'autorégulation ainsi que celle de l'autogestion sont souvent utilisées. Les francophones, en particulier, utilisent souvent les premières car ils procèdent régulièrement à la relecture des messages donnés par les personnages. Voici un exemple avec un binôme francophone (voir tableau 3) :

Vérifier la compréhension par la relecture du message		
174	Fr1	ben attends, on va relire c'que voulait dire le mendiant
175	Actions du binôme	(clic sur le téléphone pour relire le message donné devant la gare)

Tableau 3 : extrait de trasncription d'un binôme francophone (Fr1 & Fr2)

Pour ce qui est de la stratégie de l'autogestion, ce qui aide les binômes c'est principalement la transparence entre les mots et le visuel (image). A ce sujet, prenons l'exemple d'un binôme lusophone qui montre l'importance de l'image pour la compréhension (voir tableau 4)

Recours aux ressources du jeu (image)		
73	Luso1	D'abord les couleurs, c'est ça hein ?
74	Luso2	Oui d'abord les couleurs parce que c'est facile
78	Luso2	Mais comme il y avait le dessin, peut-être s'il y avait eu seulement le mot, peut-être on va avoir un petit doute mais comme il y avait aussi l'image…
79	Luso1	Ouais c'est vrai par rapport à l'image c'était moins ambigu ouais […]
82	Luso2	Ça nous a aidés

Tableau 4 : extrait de transcription d'un binôme lusophone (Luso1 & Luso2)

L'attitude des apprenants semble également être un facteur qui peut faire varier le type de stratégie utilisé. L'attitude peut être positive et entraîner des stratégies affectives qui consistent à générer et maintenir la motivation. A travers l'exemple d'un binôme hispanophone, on peut remarquer que Hisp5 se rend compte qu'il peut comprendre et répondre en portugais à travers le personnage du jeu (voir tableau 5).

Se motiver en voyant qu'ils peuvent utiliser une langue qu'ils ne connaissent pas		
53	Hisp5	ah ya estamos hablando en portugués ya viste ? Oh, ese niño aprende muy rápido

Tableau 5 : extrait de transcription d'un binôme hispanophone (Hisp5 & Hisp6)

Lorsque l'attitude de l'apprenant est négative, il peut arriver que ce dernier ne fasse pas d'efforts pour comprendre les langues, c'est le cas d'un binôme hispanophone. L'un des deux étudiants adopte une attitude critique vis-à-vis du jeu et ne semble donc pas accepter le contrat didactique donné. Son attitude se reflète dans les stratégies qu'il utilise avec son binôme. Celles-ci se limitent effectivement à l'utilisation de la répétition et du résumé : l'autre étudiant est amené à résumer les dialogues des personnages à son binôme étant donné que celui-ci ne fait pas d'efforts pour les comprendre.

Un autre facteur qui apparaît est celui du profil langagier des apprenants c'est-à-dire des langues qu'ils connaissent et/ou maîtrisent. A ce sujet, une apprenante d'un binôme francophone (Fr 5) a des notions d'italien d'après ses réponses au questionnaire de profil et utilise cette langue pour comprendre le portugais. En effet, lorsque le personnage qui est situé à l'entrée de la gare et cherche à changer de l'argent dit : « troco dois por um » en portugais, Fr 5 utilise le transfert en passant par l'italien pour comprendre que « dois » en portugais signifie « dos » en espagnol et « deux » en français.

5. Conclusion

A travers cette étude, nous avons pu constater que l'utilisation du jeu sérieux en tant qu'outil pédagogique pour pratiquer l'intercompréhension présente des atouts pour des apprenants adultes en contexte non pédagogique. En effet, il stimule les stratégies personnelles et d'intercompréhension axées principalement sur l'aspect cognitif et métacognitif. Ces stratégies dépendent en partie des tâches auxquelles sont confrontés les apprenants dans le jeu, à l'attitude qu'ils peuvent avoir vis-à-vis du contrat didactique et des langues qu'ils ne connaissent pas, et les connaissances antérieures qu'ils possèdent sur les langues (leur profil langagier). De plus, le jeu favorise une première approche des langues romanes et interroge les représentations préalables sur la difficulté de compréhension des deux langues (espagnol et portugais). Cependant, on ne peut réellement conclure sur le potentiel du jeu sérieux en tant qu'outil didactique par cette étude étant donné qu'il serait nécessaire pour cela d'analyser d'autres jeux sérieux et d'établir une comparaison. D'autre part, le jeu *Limbo* présente certaines limites du point de vue linguistique : seulement deux langues sont utilisées (espagnol et portugais), et du point de vue du nombre de joueurs puisqu'il ne permet pas de jouer en équipe de façon collaborative en ligne.

Afin de poursuivre les recherches dans le domaine de la didactique de l'intercompréhension et des nouvelles technologies, il semblerait donc intéressant de voir si le fait d'unir les dimensions ludique (basée sur les caractéristiques du jeu sérieux) et collaborative impliquerait des bénéfices encore plus importants pour pratiquer l'intercompréhension. Pour cela, nous envisageons, à travers le projet Miriadi[150] et dans le cadre de travaux en cours et à venir, de concevoir un scénario pédagogique ludique avec un schéma télécollaboratif, dans plusieurs langues romanes (français, espagnol, portugais et italien) afin que les étudiants de l'enseignement supérieur puissent mettre en pratique l'intercompréhension et développer des compétences plurilingues et interculturelles. L'objectif est de prendre en compte les résultats

[150] Lien du projet Miriadi : http://miriadi.net/elgg/miriadi/home

obtenus dans la recherche sur le jeu *Limbo* et de voir comment on peut intégrer certains aspects du jeu dans le scénario envisagé. Pour définir le scénario pédagogique, on s'appuie entre autres sur la définition donnée par Quintin, Depover & Degache (2005), que nous avons déjà mentionnée dans la partie du cadre théorique. Concernant l'aspect ludique, nous prenons en considération la forme amusante et agréable, et nous pensons intégrer quelques caractéristiques du jeu sérieux telles que le « feedback », la présence de divers canaux de communication (image, son, texte), l'amusement. Les activités d'apprentissage seront donc ludiques et les apprenants seront amenés à travailler en équipe, à collaborer à distance autrement dit à télécollaborer. Plusieurs projets intègrent la télécollaboration comme forme d'apprentissage, c'est le cas de la plateforme *Galanet,* qui vise la pratique du plurilinguisme et plus précisément de l'intercompréhension en ligne. C'est une façon d'enseigner et d'apprendre basée sur la collaboration par le moyen d'outils de communication qui consiste à ce que les apprenants travaillent en groupe et réalisent une tâche en commun. Cela implique la co-construction des connaissances de la part des apprenants. Le fait d'avoir placé les apprenants en binôme dans l'étude sur le jeu *Limbo*, nous a permis de voir les atouts que peut avoir le travail en groupe. C'est pourquoi il nous semble important de conserver cet aspect mais en élargissant le nombre d'apprenants par groupe afin d'intégrer plus de langues. Nous pensons effectivement tester le scénario pédagogique auprès d'un public de langues maternelles différentes (français, espagnol, italien et portugais). On ne se limitera donc pas seulement à deux langues romanes comme c'est le cas dans le jeu *Limbo*, mais à 4 langues romanes ce qui nous permettra de créer un contexte plurilingue.

Chapitre 4.4

Intercompréhension autour d'une proposition d'écriture plurilingue d'une rencontre interculturelle

Noëlle MATHIS
Laboratoire LIDILEM de l'Université Stendhal-Grenoble 3
mathisnoelle@yahoo.fr

Au cours de ma pratique professionnelle en tant qu'enseignante de français langue étrangère (FLE) et animatrice d'ateliers d'écriture plurilingue, je tente de faire surgir d'apprenants adultes plurilingues leurs représentations sur le (leur) plurilinguisme. Dans ce chapitre, j'examine particulièrement la notion d'intercompréhension dans des pratiques d'écriture en plusieurs langues. A partir d'une proposition d'écriture portant sur une rencontre interculturelle (fictive) entre deux personnes qui parlent des langues différentes, je me penche sur le processus d'écriture plurilingue des apprenants. En effet, j'analyse dans un premier temps les discours issus des négociations avec les apprenants qui émergent suite à ma proposition d'écriture, puis dans un deuxième temps les choix d'écriture subséquents propres à chacun. Je propose enfin une discussion permettant d'élargir les questionnements nombreux liés à l'écriture en plusieurs langues dans le champ de la didactique des langues et des cultures.

1. La rencontre interculturelle et la didactique des langues

La notion de rencontre interculturelle fait partie de l'approche interculturelle initiée par les chercheurs Abdallah-Pretceille (1999) et Zarate (2003), entre autres. Elle fait l'objet principal du numéro 29 de Lidil dirigé par Violaine de Nuchèze (2004) et est reprise par Degache, Lopez et Séré (2007). La rencontre interculturelle met en exergue le fait que la rencontre avec l'autre, par définition différent de soi, ne consiste plus à le réduire à son appartenance culturelle et/ou linguistique, mais invite à discerner toute rencontre comme une rencontre de l'hétérogénéité. Dervin (2004) mentionne qu'« il ne s'agit plus de connaître l'autre mais de le **RE-connaître** dans sa diversité » (p. 2, son emphase). Ainsi, dans la rencontre interculturelle, le locuteur plurilingue et pluriculturel mobilise-t-il un ensemble de savoirs qui favorisent non seulement une prise de conscience des contrastes entre culture d'origine et culture cible, mais aussi une capacité à les gérer de manière à permettre un contact sensible entre personnes d'horizons culturels différents. Le Cadre européen commun de référence des langues (CECRL) considère cet ensemble de savoirs comme la compétence interculturelle et en décline quatre composantes (Conseil de l'Europe,

2001 : 84) : la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère ; la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture ; la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels ; la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées. Le CECRL précise également qu'une véritable maîtrise de la langue ne peut avoir lieu que si l'apprenant développe une compétence interculturelle. En outre, selon la perspective actionnelle diffusée par le CECRL en ce qui concerne le cadre méthodologique de référence en didactique des langues, l'apprenant est considéré comme un acteur social qui agit avec les autres pendant son apprentissage dans des actions communes à finalité collective. Des activités engageant collectivement les apprenants dans des négociations à propos des tâches langagières proposées en classe et la réflexivité liée aux choix de chacun sont essentielles dans cette approche.

2. L'atelier d'écriture et les individus plurilingues

Dans l'atelier d'écriture plurilingue, j'adopte une approche didactique plurielle (Candelier, 2008) qui prend en compte le fait que les apprenants sont plurilingues tels que l'entend Grosjean (1995 : 14), c'est-à-dire des personnes « qui se servent de deux ou plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie de tous les jours ». Ces approches plurielles ont les caractéristiques suivantes : elles s'adressent à l'ensemble des apprenants, et notamment ceux qui possèdent dans leur répertoire langagier plusieurs langues autres que celles enseignées à l'école ; elles permettent au sein d'un cadre scolaire la mise en relation des langues dans un processus d'ouverture et d'intégration ; elles concernent à la fois des aptitudes langagières et métalangagières. Plus précisément, je tente de mobiliser les savoirs, les savoir-faire et savoir-être des apprenants plurilingues en cherchant à construire et également développer la compétence plurilingue et pluriculturelle (Coste, Moore & Zarate, 1997/2009), mais aussi la compétence plurilittératiée (Dagenais & Moore, 2008). Par ailleurs, je reconnais la diversité des rôles que joue l'apprenant-sujet, à la fois en tant qu'apprenant et expert (même partiel) d'autres systèmes linguistiques et acteur social plurilingue (Moore & Gajo, 2009) qui fait des choix linguistiques avec l'intention de se dire en tant qu'individu qui manifeste ses identités plurilingues (Moore & Brohy, 2013).

3. Intercompréhension et représentations

Selon Andrade et Pinho (2003 : 175), les enseignants de langues sensibilisés à l'intercompréhension sont face à trois dimensions : la *dimension politique et sociale* qui cherche à mettre en lumière et comprendre la perspective de l'Autre ; la *dimension méthodologique* qui concerne la capacité pour l'enseignant de créer des situations didactiques qui permettent aux apprenants d'apprendre la langue tout en développant des compétences de communication en situation de contact des langues ; enfin, la *dimension personnelle* qui traduit le parcours unique et singulier de chacun « visible dans les interactions qu'il est capable de co-construire ». Dans le cas de l'atelier d'écriture plurilingue, la dimension méthodologique aura consisté à organiser un processus d'enseignement du FLE basé sur des situations didactiques dans lesquelles l'apprenant exprime ses représentations sur les situations de contacts de langues et les met en actes dans des productions (orales et écrites). Dans ce chapitre, la dimension personnelle, la mienne en tant

qu'enseignante plurilingue qui questionne l'usage de plusieurs langues à l'oral et à l'écrit, et celle de l'apprenant-scripteur plurilingue, m'intéresse tout particulièrement. En effet, je questionne deux phénomènes : d'une part, ce que l'apprenant (re)construit dans ses écrits d'après ses représentations ou selon ses expériences de communication orale antérieures ; d'autre part, ce qu'il met en action dans la langue (ou les langues) en fonction de ses besoins de (se) dire en tant que locuteur plurilingue. En effet, il semblerait que les représentations de ce que constitue une rencontre interculturelle se manifestent, pour le locuteur plurilingue, dans ses choix scripturaux en plusieurs langues ou variétés de langues. C'est la raison pour laquelle je considère comme essentiel d'analyser comment des scripteurs-apprenants plurilingues sont en mesure de négocier une proposition d'écriture qui les invite à écrire en plusieurs langues et de justifier, puis apporter une réflexivité par rapport à leurs choix d'écriture.

Capucho (2008 : 239) précise que la notion d'intercompréhension concerne « la reconnaissance de processus naturels et spontanés mis en œuvre par des individus 'non-savants' lors de contacts exolingues » mais aussi interroge « la communication en temps réel entre des individus de différentes langues ». Or, dans cette analyse, je tente de découvrir comment les apprenants plurilingues se permettent (ou non) d'écrire une situation de communication orale (fictive) à l'écrit en se basant sur leurs représentations de ce que constitue un échange exolingue. En effet, à l'instar de Melo-Pfeifer (2009 : 71), je questionne les processus d'écriture, soit « la façon dont les apprenants mobilisent et articulent leurs expertises », et le produit créé qui « met en évidence les représentations des participants par rapport à la tâche accomplie, les modalités de choix et de changement de langue, ainsi que les compétences de compréhension attendues de la part du public » (ibid.). Je me demande plus particulièrement quels sont les liens entre situations de communication exolingue réelles, représentations de ce que constitue une rencontre interculturelle, mobilisation de la compétence plurilingue et pluriculturelle et écrits plurilingues des apprenants.

4. La proposition d'écriture[151]

La proposition d'écriture s'inspire d'un extrait de la pièce *Finissez vos phrases* ou *Une heureuse rencontre* de Jean Tardieu. Dans ce texte, Monsieur A et Madame B interagissent sans qu'aucun de leurs énoncés ne soit achevé, et pourtant le lecteur y comprend, ou en tout cas interprète, quelque chose. Ce texte présente un intérêt pour des apprenants étrangers dans le sens où la notion d'altérité est introduite en lien étroit avec le langage. La proposition d'écriture consiste à créer un dialogue en respectant la structure du texte de Tardieu, mais en y insérant la voix de deux personnes, l'une d'origine étrangère, l'autre française[152]. Il s'agit alors d'écrire une rencontre interculturelle fictive, dans laquelle des langues diverses peuvent être utilisées, un malentendu (s'il existe) mis en évidence et le jeu de (entre les) langues et les interlocuteurs une donnée essentielle à l'activité langagière. Si je la nomme proposition et non pas consigne d'écriture, c'est précisément

[151] Cette proposition d'écriture s'inspire du travail d'Audrey Zouré venue observer mes ateliers d'écriture lors de son M2 en didactique du FLE.

[152] Dans cette proposition, est considérée personne d'origine étrangère celle qui parle d'autres langues que la langue cible, et, d'origine française, celle qui parle en français. En lien avec la notion de répertoire plurilingue, je tiens toutefois à noter les limitations, dans cette proposition, des notions « origine française » et « origine étrangère » par rapport aux langues. En effet, une personne d'origine française peut tout à fait parler d'autres langues que la langue française, ou encore celle-ci avec de nombreuses variations. Par ailleurs, une personne d'origine étrangère peut de la même manière parler le français avec de nombreuses variations, selon les situations, et ses autres langues, avec des compétences variées.

parce qu'elle est négociée et négociable avec les participants du groupe comme le montreront les différents extraits de l'analyse.

5. Méthodologie

Les apprenants adultes de cet atelier trimestriel font partie d'un programme intensif de FLE (niveau B1-B2), de 15 heures hebdomadaires dans un centre universitaire d'études françaises. Ils viennent d'Amérique du Nord, d'Europe et d'Asie et ont une connaissance à des degrés variés de trois ou quatre langues. La plupart d'entre eux possèdent un diplôme universitaire ou sont en cours de formation. Les analyses proposées sont issues de deux types de données : les interactions[153] en classe enregistrées et transcrites, les textes des apprenants en première version afin de mettre en évidence leur interlangue, plutôt qu'une version corrigée qui ne rendrait plus compte de leurs intentions de communication initiales. Sont examinées, suite à la proposition d'écriture énoncée en classe, quatre phases d'interaction de classe : 1. la négociation de la proposition ; 2. la vérification des choix de langues possibles ; 3. la négociation des choix d'écriture ; 4. la réflexivité suite à l'écriture. Les deux premières phases ont lieu avant l'écriture alors que les deux dernières font suite à l'écriture et au partage des textes à haute voix en atelier.

5.1. La phase de négociation de la proposition d'écriture

Suite à l'énoncé oral de la proposition d'écriture, les participants de l'atelier (les apprenants et moi-même en tant qu'enseignante) font des suggestions sur ce qu'ils en comprennent.

Suggestion 1 : écrire en faisant des fautes

La première suggestion consiste à faire dire des erreurs à la personne d'origine étrangère :

1 E : si vous le souhaitez je vous propose que la personne qui parle en langue étrangère parle vraiment en langue étrangère . c'est-à-dire que dans le texte /

2 V : / avec des fautes ?

3 E : ah : . j'avais pas pensé à ça (rire de toute la classe) j'avais pas pensé à ça

4 V : OUI !

5 E : moi j'avais pensé /

6 L : on met nos propres nôtre propre

7 E : moi j'avais pas pensé à ça du tout moi dans ma tête j'avais pensé elle parle en anglais si tu es anglophone elle parle en anglais

8 V : oh !

9 E : donc le texte sera écrit /

10 V : mais peut-être il peut . ok /

11 E : ah mais j'avais pensé comme vous voulez /

12 V : mal parler le français ah ben je ne sais pas

13 E : comme vous voulez

14 V : mais il fait des fautes

[153] Dans les interactions, E : Enseignante, V : Vera (Canadienne), L : Lucy (Etats-Unis), T : Tony (Etats-Unis), Th : Thich (Vietnam), Lz : Liz (Autriche), A : Alina (Espagne), M : Monica (Espagne). Les prénoms sont des pseudonymes.

15 E : ah faire des fautes euh

16 V : comme moi (rires)

17 X : comme nous (tout le monde parle en même temps)

(Atelier 5, 2010-10-05)

En tour de parole (TP) 1, je suggère que le texte soit écrit dans une langue autre que la langue cible, le français (*en langue étrangère*), proposition que je répète pour inviter les apprenants à utiliser les langues de leur répertoire (*si tu es anglophone elle parle en anglais*). En TP 2, Vera m'interrompt pour faire une proposition à laquelle je ne m'attends pas : elle suggère que la personne qui est d'origine étrangère parle de manière erronée (*avec des fautes ?*), suggestion qu'elle répète encore en TP 12 (*parler mal le français*) et en TP 14 (*mais il fait des fautes*). Elle s'identifie à ce personnage, car elle précise en TP 16 qu'il s'agit de le faire parler comme elle le fait (*comme moi*), notion qui avait déjà été amorcée en TP 6 (*on met nos propres nôtre propre*) et renchérit en TP 17 (*comme nous*), en suscitant une vive animation dans la classe car tous les apprenants se mettent à interagir. Alors que je proposais aux apprenants la possibilité d'écrire les langues de leur répertoire autres que le français, ils ont immédiatement associé la langue étrangère à la langue cible, et notamment en la qualifiant d'une langue qu'ils parlent avec erreur, et donc qu'ils pourraient écrire de la sorte (avec des erreurs). On constatera que j'adopte cette proposition en répétant plusieurs fois (*j'avais pas pensé / comme vous voulez*), ce qui fait partie de la proposition négociée et négociable.

Suggestion 2 : intercomprendre et écrire en bilingue

La deuxième suggestion consiste à vérifier l'(im)possibilité d'écrire en deux langues et en questionne l'intercompréhension :

19 T : alors monsieur A peut parler anglais et madame B . peut seulement français

20 E : oui oui moi moi à l'origine je pensais à ça (…) monsieur A a une origine étrangère moi je pensais parle dans sa langue maternelle ou la langue de son choix d'accord ? donc si monsieur A parle en vietnamien il écrit en vietnamien parce que le texte sera écrit donc voilà

21 Th : comment il peut comprendre le vietnamien s'il xxx le français

22 E : et bien (rire de la classe) je pense que . bonne question hein (rire de la classe) est-ce que ça vous est arrivé déjà d'être dans une situation où on comprend la langue de l'autre mais on ne peut pas la parler ?

23 L : oui

24 Lz : oui (rire de la classe)

25 E : et bien voilà ça veut dire moi par exemple mon italien qui est pas très bon maintenant ça va un peu mieux mais au début quand j'allais en Italie . on me parlait en italien je répondais en français parce que mon interlocuteur comprenait le français . mais j'arrivais pas à dire les mots en italien mais je pouvais comprendre mon interlocuteur en italien (…) c'est voilà ce genre de situation-là (Atelier 5, 2010-10-05)

En TP 19, Tony suggère que les deux interlocuteurs puissent parler deux langues différentes. En TP 20, je réitère que le personnage peut utiliser les langues de son répertoire (*sa langue maternelle ou la langue de son choix*), mais aussi que le texte sera plurilittératié (*si monsieur A parle en vietnamien il écrit en vietnamien parce que le texte sera écrit*). Thich (TP 21) s'enquiert de la possibilité d'intercompréhension d'un dialogue en deux langues. Sa remarque met précisément en exergue les situations d'intercompréhension dans l'usage, à l'oral, de deux langues différentes,

situation que Lucy et Liz, en TP 23 et 24, confirment connaître. En TP 25, je donne un exemple personnel de situation d'intercompréhension en situation de communication orale entre des langues de même famille (le français et l'italien). Je précise à nouveau que ma proposition d'écriture initiale était de cet ordre d'intercompréhension (*c'est voilà ce genre de situation-là*).

Suggestion 3 : le tissage codique (code-meshing)

La troisième proposition consiste à permettre le tissage codique (Canagarajah, 2006) :

> 27 E : ou bien de faire moitié moitié . de faire peut-être des bouts en anglais ou en vietnamien en allemand
>
> 28 L : quelques mots en anglais /
>
> 29 E : oui /
>
> 30 L : par exemple
>
> 31 E : par exemple
>
> 32 L : comme je parle *frenspenglich* (rire) (Atelier 5, 2010-10-05)

En TP 27, je suggère également que le texte puisse être empreint de tissage codique qui se caractérise par la fusion de codes linguistiques dans le même texte, sans qu'il y ait hiérarchisation entre eux ; cet usage étant remarqué chez les locuteurs-scripteurs plurilingues (Marshall & Moore, 2013). Ce à quoi Lucy suggère immédiatement des possibilités (*quelques mots en anglais*), ce qu'elle pratique à l'oral (*comme je parle*) et qu'elle qualifie en utilisant un néologisme (*frenspenglich*) pour illustrer le mélange des langues qu'elle opère entre le français, l'espagnol et l'anglais.

5.2. La phase de vérification des choix de langues possibles

Alina vérifie qu'elle peut utiliser d'autres langues que le français :

> 38 A : alors moi écrire par exemple moi en espagnol ?
>
> 39 E : bien sûr bien sûr
>
> 40 A : des phrases
>
> 41 E : oui oui oui bien sûr je vous invite vraiment à utiliser des mots /
>
> 42 A : mais si tu ne comprends pas
>
> 43 E : et euh on va comprendre on va comprendre ou bien on va expliquer ou bien il y aura une traduction quelque part (rire) mais oui oui mais utilisez vraiment des des mots euh de votre langue ou bien d'une autre langue parce qu'il y en a plusieurs qui parlent plusieurs langues (Atelier 5, 2010-10-05)

En TP 38, Alina vérifie qu'elle peut effectivement utiliser l'une des langues de son répertoire (*écrire par exemple moi en espagnol*). Sa question, on le voit en TP 42, concerne non pas l'utilisation de la langue mais plutôt la question de la compréhension du lecteur (*mais si tu ne comprends pas*) d'une langue qu'il ne connaît pas forcément. En TP 43, je suggère trois stratégies de compréhension (comprendre, expliquer, traduire) mais me concentre plutôt sur la possibilité de créer un texte plurilingue (*utilisez vraiment des des mots euh de votre langue*), en faisant référence au répertoire plurilingue (*de votre langue ou bien d'une autre langue*) et à l'identité plurilingue des apprenants (*parce qu'il y en a plusieurs qui parlent plusieurs langues*).

5.3. La phase de négociation de ses choix d'écriture

Une fois les textes écrits et partagés à voix haute en atelier[154], les apprenants ont la possibilité de négocier leurs choix d'écriture.

Le cas de Vera : faire des erreurs avec intention

Dans cette séquence[155], Vera s'impose en tant qu'auteur de ses choix de langue, pour montrer l'identité linguistique d'un locuteur anglophone :

1 V : je je euh j'ai essayé de faire cette erreur

2 E : de corriger ? oui . . AH : tu as fait EXprès !

3 V : parce que euh c'est c'est une erreur euh que je je VEUX faire

4 E : d'accord

5 V : oui

6 E : oui mais dans ce cas-là /

7 V : parce que je je je veux qu'il qu'il dit /

8 E : je veux qu'il dise /

9 V : qu'il dit comme un Anglais mais elle alors c'est *you've oh you've missed me and she's like no 'cause*

10 E : alors c'est bon

11 V : oui ok

12 E : c'est bon donc tu voulais faire l'erreur

13 V : erreur pour être /

14 E : voilà pour être plus proche de de /

15 V : comment pourrais-je j'ai dit oh si vous saviez comme je vous ai manqué et il pense oh . comme un Anglais je vous ai manqué mais il dit argh . (elle soupire)

16 E : parce que dans le sens inverse ce serait si s'il parlait on va dire correctement il dirait quoi ? il dirait si vous saviez comme .

v o u s m ' a v e z m a n q u é (en duo et lentement)

17 V : v o u s m ' a v e z m a n q u é

18 E : oui là il fait l'erreur /

19 V : oui

20 E : ok ça marche

21 V : ok

22 E : c'est bon c'est bon

23 V : ça marche ?

24 E : ça marche (rire) on va le laisser avec l'erreur

25 V : OK (rire)

26 E : c'est bien que tu le précises d'accord super

[154] Les textes en première version de Vera et Alina sont présentés en annexes 1 et 2. Si je présente ceux-ci c'est parce que les deux apprenantes négocient leurs choix.

[155] L'extrait fait suite à une leçon de grammaire dans laquelle j'explique comment utiliser le verbe *manquer à quelqu'un* en parlant des erreurs qu'ont fait les anglophones du groupe avec le verbe *to miss* (qui se construit d'une manière inversée par rapport au français) et leur demande de corriger leur texte.

(Atelier 7, 2010-10-19 (1))

Vera se positionne immédiatement en TP 1 pour expliciter ses intentions (*j'ai essayé de faire cette erreur*). L'erreur qu'elle a écrite dans son texte est intentionnelle, ce que je saisis en TP 2 après quelques secondes de réflexion (*AH : tu as fait EXprès !*). Et Vera s'affirme à travers toute la séquence pour s'assurer que l'erreur soit acceptée : *c'est une erreur euh que je je VEUX faire* (TP 3)*, je veux qu'il qu'il dit* (TP 7), *ça marche ?* (TP 23). Elle n'entend pas les corrections que je propose sur le subjonctif en TP 8 (*je veux qu'il dise*) tellement son objectif est d'être sûre que son choix sera accepté : en TP 9, elle répète *qu'il dit* et explique son choix (*comme un Anglais*). Je comprends donc que Vera souhaite que son personnage parle dans son texte comme un locuteur de langue anglaise. Pour elle, ce locuteur parlera en faisant des erreurs, notamment avec ce verbe. Elle veut ainsi montrer la manière de penser d'un locuteur anglophone : elle répète deux fois *comme un Anglais* (TP 9) */ il pense oh. comme un Anglais* (15). En TP 9, elle performe (*elle alors c'est*) en anglais ce que son interlocutrice française répondrait (*you've missed me*) si lui n'avait pas fait l'erreur. Pour simplifier la lecture de cette analyse et permettre une meilleure compréhension de cet extrait relativement complexe, je propose de lire l'extrait du texte qu'elle a écrit[156] avec l'intention de faire dire une erreur à Monsieur A et la réponse de Madame B en réponse à Monsieur A, suite à son erreur :

> Mr. A (Anglophone) : Si vous saviez comme je vous ai manqué !
>
> Mme B (Française) : Qu'est-ce que vous avez dit ? Que vous m'avez manqué ?

En effet, en TP 15, Vera hésite et demande à vérifier (*comment pourrais-je*) la formule qu'elle a choisie (*j'ai dit oh si vous saviez comme je vous ai manqué*) en justifiant à nouveau son choix (*il pense oh. comme un Anglais)*, mais se désole *(mais il dit argh . (elle soupire)*). En TP 16, j'aide Vera en lui proposant de réfléchir à la formulation (*parce que dans le sens inverse … il dirait quoi ?)* si le locuteur le disait correctement en nuançant mes propos (*s'il parlait on va dire correctement*) pour lui faire comprendre que j'ai saisi son intention. Puis, je procède à une suggestion (*il dirait*) qui se veut être un tremplin, que j'énonce très lentement après une pause d'une seconde afin de permettre à Vera de participer à l'élaboration de la phrase *v o u s m ' a v e z m a n q u é* (TP 16). On constate que la stratégie d'étayage fonctionne puisque Vera m'accompagne en duo et sur le même rythme *v o u s m' a v e z m a n q u é* en TP 17. En TP 18, je confirme, avec un déictique de lieu, que dans le texte (*là*), l'erreur a été faite et que, par conséquent, l'intention de Vera fonctionne en TP 20 (*ok ça marche*), en TP 22 (*c'est bon c'est bon*), en TP 24 (*ça marche on va le laisser avec l'erreur*), ce que j'avais déjà confirmé en TP 10 (*alors c'est bon*) et en TP 12 (*c'est bon donc tu voulais faire l'erreur*). La fin de la négociation se manifeste par un commentaire évaluateur (*c'est bien que tu le précises*) suivi encore d'une autre approbation (*d'accord super*). Cette interaction en deux langues concernant l'utilisation d'un verbe et de tournures spécifiques en fonction d'une intention particulière dans le contexte d'un texte écrit est complexe. Elle montre de la part de Vera, une grande détermination à faire accepter ses choix même s'ils vont à l'encontre de la norme linguistique. Mais aussi une maîtrise et une réflexion complexe sur l'utilisation de verbes compliqués en français et en anglais. Vera affirme sa volonté de montrer comment pense le locuteur anglophone, et de ce fait révèle sa compréhension de la relation dialogique et de ce que le malentendu peut créer entre deux interlocuteurs.

[156] Cf. annexe 1

Le cas d'Alina : traduire ou ne pas traduire

Alina, quant à elle, explique ses choix d'écriture en fonction de la langue :

> 1 A : qu'est-ce qui s'est passé entre la langue parce que ah parce que il y a une fois qui que les les choses plus importantes il les dit en espagnol
>
> 2 E : ah d'accord
>
> 3 A : *claro* et il ne comprend rien parce que parce que les choses importantes parce que par exemple il y a une fois qu'il dit parce que je vous aime bien et en espagnol il dit tu es tu es . la femme de ma vie
>
> (Atelier 6, 2010-10-12 (2))

En TP 1 et TP 3, Alina explique de son propre chef qu'elle a choisi de faire dire (et donc d'écrire) à son personnage hispanophone les choses importantes en espagnol, et en français les superficielles, ce qui crée une confusion pour ce même locuteur (*il ne comprend rien*). Se pose alors la question de la traduction :

> 20 E : alors qu'est-ce que ça veut dire est-ce que ça veut dire que l'espagnol il faudra le TRAduire ?
>
> 21 A : pour comprendre tout
>
> 22 E : pour comprendre tout il faudra le traduire ou bien est-ce que de le laisser en espagnol ça gêne ?
>
> (silence de trois secondes)
>
> 23 A : ça gêne (avec une voix beaucoup plus basse)
>
> (Atelier 6, 2010-10-12 (2))

Dans un premier temps, suite à ma question sur la nécessité de traduire, Alina précise, en TP 21, qu'il s'agira de traduire pour comprendre la globalité du texte (*pour comprendre tout*). En TP 22, je reprends ses propos et la questionne sur l'utilisation de l'espagnol (*ça gêne ?)*. On remarquera qu'Alina prend son temps pour répondre sur un ton beaucoup plus bas (*ça gêne)*, ce qui pourrait être interprété comme une réponse dont elle n'est pas sûre ou avec laquelle elle n'est pas à l'aise. Puis, dans un deuxième temps, je lui permets de (re)considérer ses choix en opposant sa réponse :

> 26 E : non mais je sais pas mais je ne sais pas moi ça ne me gêne pas (rire)(Atelier 6, 2010-10-12 (2))

Ma réponse suscite deux réactions de la part d'Alina :

> 29 A : tu veux dire que maintenant nous pouvons traduire l'espagnol pour comprendre mieux le texte
>
> 33 A : c'est clair que en traduisant . en traduisant le texte tu comprends mieux
>
> (Atelier 6, 2010-10-12 (2))

En TP 29, Alina réalise qu'elle pourrait ou qu'elle aurait pu traduire (malgré la proposition d'écriture qui suggérait une écriture bilingue) et, en TP 33, précise à nouveau que le texte serait plus compréhensible avec la traduction. Cependant, je questionne à nouveau ses choix :

> 34 E : tu comprends mieux ouais mais est-ce que est-ce que toi ton objectif c'est toi qui a écrit le texte est-ce que ton objectif c'est de créer cette confusion
>
> 35 A : oui
>
> 36 E : donc de laisser le l'espagnol /

37 A: oui /
38 E : tel quel ça permet la confusion en fait /
39 A : oui
40 E : donc peut-être il faut pas traduire alors
41 A : non (rire de E) comme ça c'est bien (rire de la classe)

(Atelier 6, 2010-10-12 (2))

En TP 34, j'identifie Alina à un auteur (*c'est toi qui a écrit le texte*) avec des intentions (*ton objectif* x 2) que je nomme (*créer cette confusion*). Ce à quoi Alina acquiesce immédiatement en répondant *oui* trois fois en m'interrompant deux fois. Finalement, en TP 41, elle s'autorise à ne pas traduire (*comme ça c'est bien*). Cependant, il aura donc fallu que j'intervienne en TP 40, et donc que je permette l'écriture bilingue, malgré ses doutes et ses soucis de non-compréhension, pour qu'Alina s'autorise elle-même à laisser le texte bilingue malgré sa déclaration initiale en TP 23.

5.4. La phase réflexive suite à l'écriture

Les apprenants prennent aussi le temps de réfléchir à leur choix (ou absence) d'écriture :

Le cas de Vera : un jeu de langues

De manière spontanée, Vera nomme son processus d'écriture :

V : c'était était comme un jeu pour moi de trouver une expression de de l'hameur[157]

(Atelier 6, 2010-10-12 (2))

Elle le qualifie (*un jeu / hameur*) et explique son procédé (*trouver une expression*) qui consiste à utiliser des expressions idiomatiques, puis immédiatement en donne quelques exemples :

V : au lieu de le coup de foudre j'ai écrit la coupe de foudre et puis c'est parfait quand j'ai trouvé l'expression la coupe est pleine (rire de la classe) (Atelier 6, 2010-10-12 (2))

V : et aussi c'est très amusant avec aussi avec l'expression vous pouvez me rendre dingue j'ai juste utilise le mot dinde et pour moi c'était (a)musant (Atelier 6, 2010-10-12 (2))

Vera explique les jeux de langues qu'elle a tentés de faire en transformant des expressions idiomatiques à partir d'unités lexicales différentes qui, pour elle, s'entendent de manière similaire (*le coup/la coupe, dingue/dinde*). On constate donc que Vera utilise les ressources de son répertoire plurilingue et s'autorise à jouer avec son objet d'étude. Elle démontre de la sorte une certaine maîtrise de la langue française.

Le cas de Monica : les dialogues bilingues n'existent pas

Monica, par contraste, ne soumet pas de texte suite à cette proposition d'écriture et déclare :

M : je pense que en euh dans la vie cette situation c'est impossible euh toujours une personne change de langue *o* si si tu si tu vois qu'une personne ne parle pas français tu fais l'effort pour parler en anglais je pense mais les les dia-logues les dialogues bilingues je pense que n'existent pas (Atelier 6, 2010-10-12 (2))

Pour Monica, les rencontres bilingues n'existent pas : lors de rencontres interculturelles, les interlocuteurs font en sorte de parler la même langue ou une langue commune. Cette représentation

[157] Elle veut dire ici « humour »

de l'impossible dialogue en plusieurs langues serait, je l'interprète ainsi, la raison pour laquelle elle n'a pas écrit de textes.

6. Discussion

Pour la plupart des apprenants, le questionnement, quant à la possibilité de rencontres interculturelles en plusieurs langues, est réel et suscite des réactions vives, comme on le constate d'après les questions de Thich et Tony, les réponses de Liz et Lucy, les représentations de Monica, et également les écrits de Vera et Alina.

En ce qui concerne l'écriture d'une rencontre interculturelle, on peut d'abord dire qu'écrire un texte en plusieurs langues n'est pas une pratique évidente, même pour le locuteur plurilingue qui utilise dans sa vie de tous les jours plusieurs langues à des degrés variés, comme le sont les apprenants FLE de l'atelier d'écriture plurilingue. Les négociations et les précisions autour de la proposition d'écriture indiquent que les apprenants FLE n'ont ni l'occasion, ni l'habitude d'écrire un texte dans lequel la langue cible, le FLE, est accompagnée d'autres langues. Cependant, chacun semble trouver des stratégies d'écriture particulières en fonction de sa représentation de la rencontre interculturelle mais aussi en fonction de l'expression singulière de ses identités.

Pour Vera, par exemple, écrire les erreurs de son locuteur anglophone est une manifestation de sa représentation de l'apprenant FLE, en fonction de sa propre condition, qui fait des erreurs et qui en est très consciente. Toutefois, elle fait dire à son locuteur anglophone des erreurs tout en manifestant une grande maîtrise de la langue, et plus particulièrement en jouant avec des expressions idiomatiques de la langue française qu'elle manipule et transforme en fonction de son répertoire en tant qu'apprenante de langues. Sa compétence plurilingue et pluriculturelle (Coste, Moore & Zarate, 1997 / 2009) est mise en évidence : Vera se révèle dans des identités non pas d'apprenante mais d'acteur social plurilingue, consciente de ses choix linguistiques et des effets qu'ils peuvent produire dans une situation de communication particulière.

Pour Alina, par contre, sa représentation d'une rencontre interculturelle est liée à la difficulté pour le locuteur exolingue de réellement exprimer le fond de sa pensée, tout en ayant une conscience exacerbée de vouloir être compris. On ressent une profonde tension dans son désir de répondre à la proposition d'écriture bilingue, car elle demande la permission d'écrire en espagnol, mais une fois la langue couchée sur la page, se pose la question de l'intercompréhension : faut-il que le texte soit entièrement compris par son lecteur ? L'usage de la langue de l'autre (et sa non-compréhension) ne fait-elle pas partie de la face cachée de l'intercompréhension ? Autrement dit, ne peut-on pas imaginer que malgré la mobilisation de la compétence interculturelle, la tentative d'être compris et de (se) faire comprendre à l'autre en traduisant au plus proche ce qu'on avait l'intention de dire, ne reste encore un écart entre soi et l'autre ? Alina, une fois autorisée à ne pas traduire, choisit de montrer cette face de l'inconnu que suscite la relation interculturelle.

Pour Monica, n'ayant elle-même pas vécu de rencontre interculturelle en plusieurs langues, cela se concrétise dans l'impossibilité d'écrire un texte de ce genre. Se pose ainsi réellement la question de l'écriture de ces rencontres : si l'on n'a pas vécu soi-même de rencontres interculturelles en plusieurs langues, comment en écrire une ?

Puis, en tant qu'enseignante FLE et animatrice de l'atelier d'écriture, ces interactions me montrent l'importance d'accorder une grande partie de l'activité langagière plurilingue à la négociation entre les membres du groupe. Ces négociations révèlent les représentations des uns et des autres, mais aussi offrent un lieu où chacun peut formuler une réponse partielle à l'activité langagière qu'il mettra en action dans l'écriture. On pensera à Vera qui suggère l'écriture de l'erreur et la met en action dans son texte, et à Alina qui demande l'autorisation d'écrire en espagnol pour ensuite le concrétiser dans son texte, même si cela suscite des tensions.

Par ailleurs, ces interactions nécessitent de ma part une certaine ouverture quant à l'utilisation du répertoire des apprenants : si je n'avais pas partagé avec le groupe, dans des cours préalables, mon plurilinguisme ou, en tout cas, ma capacité à jouer avec quelques langues, Vera ne serait peut-être pas venue vers moi et n'aurait pas tenté cette négociation de faire accepter l'erreur du locuteur anglophone. De plus, il me faut non seulement considérer l'erreur (même volontaire) écrite dans un texte alors qu'en tant qu'enseignante de FLE, je cherche à ce que les apprenants produisent, à force de réécriture, des textes dont la langue soit la plus correcte possible. Mais il me faut également envisager le jeu de langues ou le détournement de la langue, comme à la fois une intention de (se) dire et de communiquer à visée identitaire, et la manifestation d'une compétence singulière des apprenants à manipuler ses langues, ce qui est le propos même de la compétence plurilingue et pluriculturelle.

En outre, il serait également important de (re)considérer le lien sur un continuum, entre oral et écrit, de ce que chacun a suggéré en atelier et effectué dans son texte, mais aussi entre les pratiques langagières dans la vie quotidienne (en tant que locuteur plurilingue) et leur inscription dans le texte.

Enfin, ces interactions tendent également à montrer que le dialogue bi-/plurilingue n'est pas encore suffisamment discuté, voire exploité, dans les classes de FLE.

Annexe 1

Texte de Vera (première version non corrigée)

Monsieur A est étranger en France. Il parle l'anglais. Il se prend pour un homme à femmes; un vrai "don juan". Il a appris tout son français rapidement sur internet aprês avoir rencontré Madame B il y a 10 mois. Madame B est d'origine française. Elle parle franchement, et est nullement intéresée par Monsieur A

MONSIEUR A: (sur le ton de l'intimité) Chère cocotte. Si vous saviez comme je vous ai manquée, depuis longtemps!

MADAME B: (étonné) Qu'est -ce que vous avez dit? Que vous m'avez manqué? Serait-ce depuis que j'ai fait le choix de vous poser un lapin?

MONSIEUR A: (tendrement) Oui! Justement, je suis absolutement votre lapin d'amour. Mais comment vous pouvez me rendre dinde!

MADAME B: Oh! Vous savez combien je ne vous comprend pas du tout?! Je devine que vous êtes un peu de chez les dingues, et peut-être, chez les dindes, aussi. Surtout quand vous essayez de parler le français.

MONSIEUR A: (pressant) Quand! Quoi! Vous me blessez avec la musique de votre voix! (levant son pied en direction d'elle) En vous, j'ai finalement trouvé chaussure à mon pied.

MADAME B: (d'un air incrédule) Quand? Quoi? Eh bien, laissez-vous le pied avant que je ne vous blesse. Mais quand les poules auront des dents je serai un chaussure à votre pied.

MONSIEUR A: Est-ce possible que l'amour entre nous soit aussi grand que le mode?

MADAME B: Croyez-moi, c'est impossible. La nôtre est une liaison bien démodée. Un monde nous sépare.

MONSIEUR A: Je vous croire, chère!...(après une hésitation, dans un grand élan) Je vous crois, parce que je vous aime. Pour moi, c'était la coupe de foudre.

MADAME B: Ohh, vous allez me faire croire que c'est le grand amour entre nous!? La coupe? La coupe est pleine! Vous êtes un crétin.

MONSIEUR A: (laissant libre cours à ses sentiments) Non! Non! C'est vrai! Je ne puis plus me retenir! Il y a trop longtemps que je suis tombé pour une femme comme vous. C'est comme si je réalise que vous êtes une femme charmeuse. Enfin, aujourd'hui, que moi, que vous, que nous, c'est le temps pour une baguette de fiancailles!

MADAME B: Ne parlez pas si fort! Grande, grande andouille.

MONSIEUR A: Tant pis pour touts les autres. Je veux que chacun ici puisse m' entendre, je veux que tous, oui!

MADAME B: Mais non, dégagez!

Annexe 2

Texte d'Alina (première version non corrigée)

Monsieur A: Chère amie! Si vous saviez comme j'ai pensé à vous, depuis longtemps!

Madame B: Vraiment? Serait-ce depuis que vous êtes parti sans rien me dire!

Monsieur A: Bueno...eh..oui! Justement! Depuis que je suis parti en Italie pour mon boulot. Je vous a dit "Arrivederchi Roma!" mais...voilà! Je suis rentré. J'espérais un accueil plus chaleureux. Me parece que ya me habéis olvidado. Mais comment pouviez-vous m'oublier aussi facilement!?

Madame B: Oh! Vous savez que je suis comme une girouette! Je devine que vous ne vous êtes pas ennuyé à Pisa non plus, entre conférence et conférence! Surtout quand...j'imagine! En ayant toutes vous admiratrices à vos pieds!

Monsieur A: Quand quoi?!!! Mais vous les avez suivies? Il y en a eu beaucoup?

Madame B: Quand quoi? Eh bien, vous évitez la question, mais quand...quand ça s'est passé vous n'avez pas pensé à moi quand même?

Monsieur A: Toi, toi aussi? Emmm..est-ce possible? O sea que me habéis puesto los cuernos? Eh, pourquoi??

Madame B: Lorsque vous me comprendrez mieux, vous saurez que je suis très fière de vous avoir attendu!

Monsieur A: Je vous crois chère! Ya me gustaría creeros! Je vous crois parce que je vous aime bien. No os he engañado os amo como nunco había amado! Hasta a punto de matarme he estado!

Madame B: Oh! Vous allez me faire croire que vous ne ressentiez plus rien pour moi? Vous êtes un grand idiot!

Monsieur A: Mais non, non, mierda! Il y a trop longtemps que je voulez vous le dire. Ah! Si vous saviez comme ça été dur pour moi? C'est comme si ne suis plus capable d'articuler les mots quand je suis avec vous! Me faltan las palabras, me sobran los motivos... Enfin, aujourd'hui voici que vous, que moi, que nous...

Madame B: Mais pas si fort! Grand, grand! On pourrait nous oublier!

Monsieur A: Nous oublier! Tu es folle? M'en fous! Je ne peux rien faire y encima me engañais! Tant pis pour moi, tant pis pour toi! Vous ne m'avez jamais aimé. Je veux que chacun...je veux que tous...que toute le monde le sache, oui!

Madame B: Mais non, pas tout le monde, seulement nous deux!

Monsieur A: Quoi?!!

Madame B: Que je vous aime aussi!

Chapitre 4.5

L'interproduction : entre *foreigner talk* et spécificité en intercompréhension

Christian OLLIVIER
Université de La Réunion, laboratoire Icare (EA 7389), département de FLE

Depuis quelques années, on voit se répandre (lentement), dans le champ de la recherche en intercompréhension, la notion d'interproduction. Notre but est ici de mener un travail épistémologique autour de cette notion en replaçant son émergence dans l'évolution des préoccupations des chercheurs en intercompréhension et en analysant les définitions qui en sont données de même que quelques recommandations formulées dans des projets intercompréhensionnistes. Il s'agit à travers cette étude de s'inscrire dans l'échange scientifique sur le terme et la notion et d'initier une recherche des *spécificités* de l'interproduction pour la distinguer notamment du *foreigner talk*, qui a fait l'objet de très nombreux travaux depuis les années 1970.

1. Questions épistémologiques

1.1. Retour aux sources

Nous commencerons pas essayer de comprendre pourquoi la production en situation d'intercompréhension a largement été laissée de côté par la recherche alors qu'elle était présente dans le texte que dictionnaires et spécialistes (Escudé et Janin 2010; Escudé 2010; Jamet et Spita 2010; Jamet 2010) considèrent comme celui présentant la première occurrence du terme « intercompréhension ». Ronjat (1913 : 12-13) désigne par « intercompréhension » un phénomène qu'il constate en pays provençal tant dans les milieux populaires que dans des assemblées rassemblant des personnes cultivées : le fait que se poursuivent, dans des parlers différents, « entre gens des pays les plus divers, les conversations familières comme les discussions d'affaires ».

L'auteur évoque, dans sa description du phénomène, tout autant la réception (« saisir les sons, les formes, les tournures et les vocables ») que la production, précisant quelques stratégies que le locuteur peut utiliser: « répéter ou expliquer un mot, ou […] changer la tournure d'une phrase pour être mieux compris » (*cf.* supra). Quelques pages plus loin, il invite les locuteurs à se servir de « termes communs et d'usage courant » plutôt que de recourir « aux termes originaux et rares de leurs parlers respectifs » *(Ibid*. : 15). Si les proximités linguistiques, largement détaillées par Ronjat, dont l'ouvrage a surtout vocation de décrire les « parlers provençaux modernes », sont un fondement de l'intercompréhension, celle-ci se construit également, d'après l'auteur, en réception – à travers l'utilisation du contexte – et en production – à travers la mise en

œuvre de répétitions, explications, reformulations et de choix lexicaux spécifiques, lesquels impliquent notamment une connaissance des convergences et divergences existant entre les variétés en présence. Réception et production sont toutes les deux évoquées sans que ne soit donnée une quelconque priorité à l'une ou l'autre. Il s'agit de comprendre et de se faire comprendre dans le but de se comprendre mutuellement. Ronjat considère l'intercompréhension comme un phénomène de communication en interaction dans lequel les partenaires ont chacun à faire une partie du travail de co-construction de sens et, partant, de la compréhension.

1.2. Tensions épistémologiques en didactique du plurilinguisme

En didactique du plurilinguisme, les choses ne sont pas aussi évidentes et cela est largement dû à des tensions épistémologiques fortes qui sous-tendent le champ de l'intercompréhension. Depuis l'émergence du concept d'intercompréhension en didactique des langues dans les années 1990, de nombreuses définitions ont paru, reflétant la conception de chercheurs individuels, mais aussi et surtout d'équipes scientifiques travaillant sur des projets différents. Comme Degache (2006) l'évoque et comme nous l'avons montré à travers l'analyse de définitions publiées (Ollivier et Strasser 2013; Ollivier 2013), cela a conduit à l'émergence de conceptions différentes et à l'absence de définition consensuelle de l'intercompréhension même si certains – nous citerons ici Doyé et Meißner – présentent leurs définitions comme telles.

Doyé (2005 : 7) affirme ainsi :

> Un dénominateur commun a été trouvé, et la plupart des spécialistes acceptent la définition suivante : L'intercompréhension est une forme de communication dans laquelle chaque personne s'exprime dans sa propre langue et comprend celle de l'autre.

Meißner (2012 : 234) propose, quant à lui, le consensus suivant :

> Par intercompréhension, on entend en règle générale la capacité et le processus consistant à comprendre une variété de langue ou une langue étrangère sans l'avoir apprise dans son milieu naturel ou de façon formelle[158].

Si, à première vue, ces deux définitions peuvent sembler ne pas être très éloignées l'une de l'autre, elles sont pourtant traversées par une ligne de tension qui partage le champ de l'intercompréhension. Si Doyé conçoit l'intercompréhension comme une forme de communication bidirectionnelle et évoque tout autant la production que la réception, Meißner ne retient que l'aspect réceptif. L'analyse d'une centaine de définitions publiées entre 1993 et 2012 (Ollivier et Strasser, 2013) a souligné que le plus grand nombre suit Ronjat et voit dans l'intercompréhension une forme de communication à dimension interactive, chacun parlant une langue qu'il maîtrise en production et comprenant celle utilisée par son partenaire de communication. Le préfixe « inter » met alors l'accent sur la réciprocité de la compréhension, tout comme certaines expressions parfois utilisées pour parler de l'intercompréhension : « compréhension réciproque », « compréhension mutuelle » (Tost Planet, 2010) ou « compréhension croisée » (Degache, 2003, cité dans Degache 2006 : 132; Masperi et Quintin, 2008).

[158] « Unter Interkomprehension versteht allgemein man [sic] die Fähigkeit und den Vorgang, eine fremde sprachliche Varietät oder Sprache zu verstehen, ohne sie in ihrer natürlichen Umgebung erworben oder formal erlernt zu haben. »

Seize d'entre elles, cependant, ne retiennent que la dimension réceptive. La définition de Meißner ci-dessus ou celle de Jamet (2011) sont caractéristiques : « comprendre la langue de l'autre sans la parler et pouvoir le faire en plusieurs langues ». Dans cette perspective, le préfixe « inter » s'explique par ce qui est retenu comme levier de la compréhension, à savoir l'utilisation de ce que Meißner (2004 : 41-42) nomme « *interlingual transferring* » (un transfert interlinguistique). Il s'agit essentiellement, comme le précisent Bonvino, Caddéo, Vilaginés Serra et Pippa (2011 : 66) de s'appuyer sur « l'exploitation des ressemblances et transparences entre les langues ».

Cette ligne de tension peut passer à travers les écrits d'un même chercheur – nous en verrons tout de suite un exemple – mais surtout elle se double d'une divergence entre déclarations définitoires et applications. Le champ de l'intercompréhension présente la caractéristique de compter une très grande majorité de chercheurs impliqués à la fois dans la recherche et le développement. Si les définitions privilégient une vision interactive de l'intercompréhension, les projets – surtout ceux lancés dans les premières années – se concentrent exclusivement sur la réception (généralement de l'écrit). Dabène (1996 : 389), qui pensait que le développement de l'intercompréhension « devrait […] permettre […] à chacun d'utiliser sa propre langue tout en se faisant comprendre », voit également l'intercompréhension comme l'« apprentissage de la *compréhension*[159] entre locuteurs de langue voisine » (Dabène, 1995 : 106). Galatea, le projet qu'elle pilote, tout comme le projet EuRom4 (Blanche-Benveniste et al., 1997 : 4) et à sa suite EuRom5 (Bonvino et al., 2011 : 5) et les projets allemands du groupe EuroCom (Klein et Stegmann, 2000 ; Meißner et al., 2004) s'attachent à travailler la compréhension écrite et, partiellement, l'apprentissage réceptif simultané de plusieurs langues romanes : le manuel EuRom portait un sous-titre sans équivoque possible : « Méthode d'enseignement simultané des langues romanes ». Il s'agissait d'apprendre rapidement à comprendre plusieurs langues appartenant à une même « famille » sur la base de connaissances préalablement acquises dans une au moins des langues du « groupe ».

Ainsi est apparu un des paradoxes les plus frappants du domaine de l'intercompréhension. La majorité des chercheurs la définissent dans sa dimension interactive alors que la majorité des projets et matériaux didactiques qu'ils ont produits s'attachent au développement de la réception en dehors de toute interaction. Distinguer entre « performance » et « compétence » comme le fait Doyé (2005 : 7) n'apporte pas de solution :

> Pour un examen plus approfondi de l'intercompréhension, il est utile de faire la distinction entre compétence et performance, deux catégories qui peuvent être employées pour l'étude de tout phénomène linguistique. Sous l'aspect de la performance, l'intercompréhension se décrit comme l'activité de personnes de langues maternelles différentes qui communiquent en s'exprimant dans leur propre langue et en comprenant celle de l'autre. Du point de vue de la compétence, l'intercompréhension est la capacité de comprendre d'autres langues sans les avoir apprises.

Comme nous l'expliquons (Ollivier et Strasser, 2013 : 32), cette façon de neutraliser la tension épistémologique que nous venons d'expliciter ne tient pas compte de la complexité de l'interaction. D'une part, Doyé semble ne pas considérer l'existence d'une compétence d'interaction. D'autre part, l'interaction en elle-même est particulièrement complexe pour ne se

[159] Nous soulignons.

nourrir que d'une compétence réceptive. Finalement, cette conception évacue la question de la production, l'intercompréhension se fondant exclusivement sur une compétence de compréhension.

Doyé a cependant en cela raison que l'interaction plurilingue que représente l'intercompréhension se fonde en partie sur les capacités de réception, le préfixe « inter » indiquant toujours l'utilisation de proximités, notamment linguistiques et culturelles. Si on se penche de plus près sur les définitions données par les spécialistes, on se rendra compte que certains évoquent interaction et réception (par exemple Bär, 2009) et voient dans la réception une étape sur la voie d'une communication plurilingue croisée. Les auteurs d'EuRom5 sont explicites à ce sujet :

> La méthode Eurom5 ne vise pas le développement de la capacité de production et d'interaction, mais elle prépare à l'intercompréhension en visant l'apprentissage de la compréhension dans plusieurs langues (Bonvino et al. 2011 : 66).

Cette remarque a le mérite de distinguer clairement réception, production et interaction et de mettre en lumière le fait que les travaux en intercompréhension réceptive ne sont qu'une étape vers l'intercompréhension interactive. Ce passage de la réception à l'interaction comprenant de la production nécessite un travail complémentaire qui a commencé tardivement à être mis en œuvre car, pour reprendre les termes de Degache (2006 : 20), « il semble bien qu'il ait été présupposé que l'interaction plurilingue devait résulter naturellement du développement des habiletés de compréhension » sans que ne soit vraiment posée et abordée méthodologiquement la question de ce développement naturel.

A l'heure actuelle, les spécialistes qui se tournent vers une prise en compte de la dimension interactive de l'intercompréhension sont de plus en plus nombreux. Le projet Galanet a été pionnier, le sous-titre du numéro 28 de la revue *Lidil* illustrant bien le glissement « du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues, de Galatea à Galanet » (Degache, 2003). Entre temps, les publications se sont multipliées, Degache et Melo (2008 : 9) notant une réelle évolution de la compréhension de l'écrit vers l'interaction, tout spécialement écrites et en ligne. Dans ce mouvement – encore timide au niveau des projets et des matériaux didactiques qu'ils développent – est apparu le concept d'« interproduction », que nous nous proposons maintenant d'analyser.

2. « Interproduction » - Premières approches épistémologiques

2.1. Définitions du concept

L'apparition du terme est récente dans le domaine de l'intercompréhension. Elle semble remonter à 2007 sous la plume de Balboni. Dans un article au titre programmatique « *Dall'intercomprensione all'intercomunicazione romanza* » (Balboni, 2007), il estime qu'il doit y avoir un mouvement de l'intercompréhension purement réceptive vers l'intercommunication qui demande de savoir « inter-parler et inter-écrire[160] » *(Ibid*. : 453). Il précise qu'une étude de l'interproduction doit s'attacher aux « caractéristiques des textes oraux, écrits et multimédia qui les rendent plus facilement compréhensibles à des locuteurs d'autres

[160] « Inter-parlare e[…] inter-scrivere. »

langues romanes[161] » *(Ibid.* : 458). Deux ans plus tard, Balboni (2009 : 199) définit l'interproduction ainsi : « comment parler de façon à aider celui qui doit comprendre pour évoluer vers l'inter*communication*[162] ». Le monde de l'intercompréhension se diviserait ainsi en intercommunication (processus interactif alliant intercompréhension et interproduction), intercompréhension et interproduction. En cela, Balboni propose de rebaptiser ce que de très nombreux chercheurs nomment « intercompréhension » (*cf.* supra) et que nous préférons nommer « intercompréhension interactive » (Ollivier et Strasser, 2013) pour mettre en avant l'intercompréhension et tenir ainsi compte de la conception majoritaire chez les intercompréhensionnistes.

A l'exception de Meißner qui utilise le terme comme « corollaire à celui d'intercompréhension » y voyant « la stratégie consistant en une écriture diagnotisque plurilingue dans des langues inconnues[163] », les auteurs, qui, depuis, utilisent le terme d'interproduction, se retrouvent largement autour de la conception de Balboni. Le projet Intermar propose plusieurs définitions : « il s'agit de parler ou écrire de façon simple de sorte que l'on puisse être compris par des personnes qui commencent à se familiariser avec sa propre langue[164] » (Intermar, http://www.intermar.ax/?pageid=514) et, dans le guide pédagogique (en fonction de la version) : « l'utilisation de notre langue maternelle lorsque nous parlons à un étranger[165] » (Intermar, nd, http://www.ha.ax/erik/IC/Intermar-files/2IPr/Here_we-are.pdf) de même que : « s'adresser dans sa langue maternelle à un étranger qui ne l'a jamais apprise[166] » (Intermar, nd, http://www.ha.ax/erik/IC/Intermar-files/2IPr/Here_we_are_teachers_guide.pdf). Le réseau Miriadi y voit des « stratégies et modalités d'adaptation de son propre discours à l'interlocuteur alloglotte » (Miriadi, http://miriadi.net/elgg/miriadi/lot4). Capucho propose les définitions suivantes : « la production orale et écrite en langue maternelle au sein d'une situation d'interaction plurilingue[167] » (Capucho, 2011 : 230), celle-ci se fondant sur des « stratégies de base à utiliser quand on veut se faire comprendre d'un interlocuteur non-natif[168] » *(Ibid.* : 230-231). En 2012, elle publie la définition suivante qui s'enrichit de la prise en compte de stratégies de réduction des conflits interactionnels :

> « interproduction », c'est-à-dire les stratégies que le locuteur devra utiliser pour se faire comprendre (lorsqu'il utilise sa langue maternelle) par un étranger (qui ne parle pas cette langue) et pour réduire les conflits interactionnels[169]. (2012a : 16)

---

[161] « le caratteristiche di testi orali, scritti e multimediali che siano più facilmente comprensibili a parlanti di altre lingue romanze. »

[162] Soulignement dans le texte original : « ...come parlare in modo da facilitare chi deve capirci, e poi evolvere all'inter*comunicazione*. »

[163] Extrait du résumé de la communication de Meißner donnée au congrès de la fédération des langues modernes (*Gesamtverband Moderne Sprachen*) qui s'est tenu en 2010 à Augsburg. http://www.philhist.uni-augsburg.de/de/lehrstuehle/romanistik/Didaktik/gmf10/sektionen/progr1.html : « la estrategia del escribir diagnóstico plurilingüe en lenguas desconocidas. »

[164] « Interproduction means speaking or writing in a simple way so that you can be understood by people who are just beginning to get familiar with your language. »

[165] « The use of our native language when talking to a foreigner. »

[166] « Speaking in your mother tongue to a foreigner who has never learnt it. »

[167] « La produzione orale o scritta in lingua madre all'interno di una situazione di interazione plurilingue. »

[168] « Strategie di base da utilizzare quando ci si vuole *far comprendere da un interlocutore non-nativo*. »

[169] « "Interproduction", i.e. strategies to be used by a speaker to make himself/herself understood (when using his/her native language) by a foreigner (who does not speak that language) and reduce interactional conflicts. »

Se référant à Capucho, dans un article sur l'« interaction en intercompréhension », Escoubas-Benveniste (2013) rappelle la nécessité de s'intéresser aux « stratégies d'intercompréhension mais aussi de production, dans sa propre langue, d'énoncés intercompréhensibles, lors des interactions plurilingues (écrites et orales) ».

2.2. Interproduction et « foreigner talk »

2.2.1. *Proximité des définitions*

Nous affinerons plus bas l'analyse, mais on peut dire dès à présent que, si on excepte Balboni qui se situe explicitement dans le domaine des langues romanes et, d'une certaine façon, Escoubas-Benveniste qui parle d'« énoncés intercompréhensibles » et Capucho en 2011 qui évoque des interactions plurilingues, les autres définitions ne font pas ressortir de réelle spécificité de l'interproduction. La définition de Capucho dans 2012a, tout comme celles de Miriadi ou d'Intermar pourraient en effet servir à définir ce que Ferguson a nommé, dans les années 1970, le « *Foreigner talk* » et que la recherche naissante en interproduction semble souvent laisser de côté – même si le concept est évoqué par Amoruso (2005) et qu'un lien explicite est également établi par Strasser (2008) dans sa thèse.

2.2.2. *Foreigner talk*

Ferguson (1971 : 4) pose que « chaque communauté linguistique possède dans son répertoire verbal une variété de registres adaptés à des utilisations liées à des statuts, rôles et situations particuliers[170] », notamment des registres spécifiques pour s'adresser à des « personnes considérées, pour une raison ou une autre, comme incapables de comprendre correctement le discours normal de cette communauté (p.ex. les bébés, les étrangers et les sourds). Ces formes de discours sont généralement ressenties par leurs utilisateurs comme des versions simplifiées de la langue et donc plus faciles à comprendre[171] » *(Ibid*. : 4-5). Le « *Foreigner talk* » est alors défini comme le registre « utilisé par des locuteurs d'une langue s'adressant à des personnes extérieures à leur communauté lesquelles sont ressenties comme ayant une maitrise limitée de cette langue ou aucune connaissance du tout[172] » *(Ibid*. : 5). Dix ans plus tard, Ferguson (1981 : 10) propose une définition très proche :

> Le registre particulier utilisé primairement pour s'adresser aux étrangers, c'est-à-dire à des personnes qui ne dispose pas de la pleine compétence d'un natif (ou même d'aucune compétence) dans la langue du natif[173].

---

[170] « It may be assumed that every speech community has in its verbal repertoire a variety of registers appropriate for use withparticular statuses, roles, or situations. »

[171] « Speech communities have registers of a special kind for use with people who are regarded for one reason or another as unable to readily understand the normal speech of the community (e.g. babies, foreigners, deaf people). These forms of speech are generally felt by their users to be simplified versions of the language, hence easier to understand. »

[172] « Used by speakers of a language to outsiders who are felt to have very limited command of the language or no knowledge of it at all ».

[173] « The term 'foreigner talk' in my interpretation referred to the particular register used primarily to address foreigners, i.e., people who do not have full native competence (or possibly any competence at all) in one's language. »

Les premières recherches de Ferguson – dont la méthodologie était très critiquable[174] – ont été largement complétées par de nombreuses études (Hinnenkamp 1982 ; Jakovidou 1993 ; Long 1983a ; Roche 1998), qui se sont également intéressées, d'une part, au « teacher talk » (Brulhart 1986 ; Henzl 1979 ; Long 1981a ; Long 1981b ; Long 1982 ; Long 1983b ; Strasser 2008), défini par Hatch (1983 : 153) comme « langage adressé [par des enseignants de langue] aux apprenants et ré-apprenants[175] » et, d'autre part au « *caretaker talk* » (Ferguson 1978 ; Snow et Ferguson (eds.) 1977), l'adaptation du discours des personnes s'occupant de jeunes enfants. Ces études font ressortir des dimensions différentes de ces adaptations lesquelles peuvent avoir lieu au niveau des stratégies de production et d'interaction, au niveau verbal et non verbal, au niveau interactionnel ou fonctionnel, etc.

Parfaitement conscient qu'il ne faudrait pas, comme le rappelle Terrell (1990), faire comme s'il s'agissait de la même chose lorsqu'on parle de *foreigner talk*, *caretaker talk* et *teacher talk*, nous emploierons tout de même, par souci de simplicité, *foreigner talk* pour désigner l'ensemble des adaptations discursives – en grande partie communes – que la recherche a fait ressortir lorsque des natifs ou des personnes compétentes dans une langue s'adressent à des personnes jugées comme maitrisant insuffisamment la langue de communication.

L'interproduction entre clairement dans cette catégorie d'adaptation. Il est donc essentiel de dépasser la description des caractéristiques de cette notion pour se préoccuper de ce qui la singularise. En effet, si le terme recouvre uniquement des réalités déjà largement explorées, il n'a pas de raison d'être. Et si la recherche en « interproduction » ne met pas l'accent sur ce qui fait ces spécificités, elle est condamnée à refaire ce qui a déjà été fait.

2.2.3. *Un terme nouveau pour nommer un phénomène déjà largement exploré…*

Nous commencerons par analyser des recommandations formulées dans le cadre de deux projets européens qui comprennent chacun un module spécifique consacré en partie à la production pure (i.e. hors de tout échange synchrone) : European awareness and intercomprehension (Eu&I) (nd, www.eu-intercomprehension.eu/activities.html, module « A vous »), qui s'intéresse notamment au récit d'histoires et Intermar (nd, www.intermar.ax, module « interproduction »), qui demande à des étudiants de se présenter dans leur langue maternelle à l'aide d'un diaporama ou d'une vidéo destiné/e à d'autres étudiants non locuteurs de la langue utilisée.

Amoruso listait en 2005, en lien avec la notion de *Foreigner talk*, des stratégies de simplification incluant des processus d'augmentation et de réduction. A l'oral par exemple, Amoruso conseille de ralentir l'élocution, d'adopter une articulation claire, de faire ressortir les mots-clés, etc. Elle met en garde contre le fait cependant d'adopter une « élocution totalement artificielle », l'important étant de trouver un équilibre entre deux exigences : « aider l'autre à construire une compréhension mutuelle sans l'offenser[176] » (Amoruso, 2005 : 58). Suivent des

[174] Ferguson ne se fonde pas sur un corpus collecté en situation réelle de communication, mais a notamment demandé à des étudiants de dire comment ils pensaient que des Anglais diraient certaines phrases à des Européens peu éduqués. Les conditions de recherche sont en outre telles que Ferguson exclut d'emblée des stratégies telles que le recours à des mots internationaux et ne recherche que ce qu'il nomme d'avance « *simplified foreigner talk* ».

[175] « Language addressed to those who are learners or relearners. »

[176] « Quella di aiutare l'altro a capirci et quella di non offenderlo. »
« Grado di competenza del suo interlocutore. »

conseils pour un discours « simplifié » qui, d'une part, mette en avant les répétitions, les reformulations et paraphrases inter- et intratextuelles, les exemplifications, le contrôle de la masse d'information dans chaque phrase, etc. et, d'autre part, tende à réduire les implicites culturels tels que les expressions idiomatiques, la fragmentarité (les phrases non finies, les anacoluthes…), les formes indirectes et opaques (« que dirais-tu » par exemple pour formuler une invitation), etc.

Les stratégies proposées dans le module « A vous », auquel a travaillé C. Amoruso, reprennent en partie l'inventaire présent dans l'article et sont donc largement semblables à celles repérées par les chercheurs du *foreigner talk* : utiliser des gestes et l'expression du visage, avoir une bonne articulation, se servir de vocabulaire simple et de phrases simples et courtes...

Le module « interproduction » du projet Intermar propose des recommandations (Intermar, www.ha.ax/erik/IC/Intermar-files/2IPr/Here_we_are_recommendations.pdf, nd) qui mettent en garde contre certaines pratiques mises en lumière par la recherche en *foreigner talk*, telles que l'utilisation du « tarzanique » (Hinnenkamp, 1982), le fait de crier et de prendre une attitude supérieure face à son interlocuteur (le « *talking down* » de Ferguson et DeBose, 1976) et reprennent des stratégies actives du *foreigner talk*.

Force est de constater en tout cas que la spécificité de l'interproduction (en situation d'intercompréhension donc) est peu développée. La très grande majorité des stratégies proposées sont identiques à celles que l'on retrouve chez les spécialistes du *foreigner talk*[177]. Nous n'avons recensé qu'une stratégie absente des recherches sur le *foreigner talk* : le fait de traduire dans une autre langue connue un mot essentiel dont on pense qu'il ne pourra pas être compris des destinataires[178]. Le recours à des mots internationaux ou « similaires à ceux d'une autre langue connue[179] » évoqué par Intermar est rarement présent dans les recherches sur le *foreigner talk*, mais a été pensé par Ferguson qui l'a exclu du fait de la méthodologie utilisée dans ses premiers travaux. La raison de cette faible spécificité est probablement due au fait que ce que nous venons d'analyser a été produit dans le cadre de projets que Capucho (2012b : 3) qualifie de troisième génération lesquels visent l'« interaction plurilingue entre langues non-voisines » et dont il faudrait penser la spécificité par rapport à des projets qui, sans se réclamer de l'intercompréhension, promouvraient des stratégies pour s'adresser à des personnes ne maîtrisant pas suffisamment la langue du locuteur.

Si l'on en restait là, il faudrait bien conclure que l'on est en présence d'un nouveau terme pour désigner un phénomène déjà bien exploré et que les projets de troisième génération ne sont peut-être que des projets approfondissant quelque peu, dans le domaine de la production, les travaux du *foreigner talk*.

2.2.4. *... ou des spécificités de l'interproduction ?*

[177] Le lecteur intéressé pourra comparer les éléments compris dans les deux projets à ceux fournis dans la présentation que fait Ellis (1994) du *foreigner talk* et dans les listes proposées, par exemple, par Strasser (2008) et Tarone (1980).

[178] Nous ne commenterons pas ici le fait que les conseils parlent de langue connue par le locuteur sans se préoccuper de savoir si celle-ci est aussi connue du partenaire de communication ou présente sur le lexème précis des transparences par rapport à d'autres langues connues par le co-énonciateur.

[179] « Use international words or words that may be similar in any other foreign language you know. »

Pour trouver un peu plus de pistes, il faut se tourner vers la recherche sur les interactions dans des échanges fondés sur le principe d'intercompréhension entre locuteurs de langues génétiquement apparentées, même si peu traitent de façon spécifique des stratégies de production dans des situations de production « pure », c'est-à-dire en absence d'interaction langagière synchrone. Or, il nous semble essentiel de distinguer entre réception en et hors situation d'interaction langagière de façon, d'une part, à prendre toute la dimension et uniquement la dimension de l'interproduction et, d'autre part, à distinguer entre stratégies d'interaction, stratégies de remédiation et stratégies de production pour recenser celles qui sont communes à plusieurs catégories et celles qui sont spécifiques de l'interproduction.

L'un des pionniers est le projet Galanet qui décompose les « stratégies d'intercompréhension dans les forums » en « comprendre les messages d'un forum plurilingue », « s'exprimer dans sa langue de façon adéquate » et « gérer les ruptures dans la communication », cette dernière partie touchant aux stratégies d'interaction et de remédiation en cas de difficultés de communication[180]. Cette tripartition a le mérite de faire la distinction que nous venons de signaler : celle entre réception, production et interaction et de proposer ainsi en toute clarté des stratégies de production.

Ces stratégies ont de spécifique qu'elles tiennent compte du capital commun, qu'il soit linguistique ou culturel. Outre des conseils que l'on pourrait trouver dans des publications sur le *foreigner talk* (utiliser des phrases courtes, illustrer ses propos, expliquer, expliciter…) et des recommandations en lien avec le média utilisé (forum), le projet Galanet accorde une place importante au fait qu'il s'agisse de production en langue romane pour des locuteurs d'autres langues romanes. Le premier conseil donné pour intervenir dans un forum romanophone invite à « formule[r] [ses] messages en pensant à [ses] interlocuteurs alloglottes » : il s'agit, d'une part, de prêter une attention particulière aux mots et expressions choisies et, d'autre part, de tenir compte de facteurs liés aux partenaires de la communication, l'autre et soi-même. Sont évoqués « le niveau de compétence[181] […] dans [la] langue de référence, le degré de proximité de[s] langues (sur le sujet traité), et [sa] propre connaissance de la langue de [son] interlocuteur ». Suivent des conseils plus précis se rapportant au choix lexical : Galanet recommande, comme Balboni (2007), de choisir des mots du vocabulaire panroman et le plus proche possible du latin en ayant en tête que les mots courts sont des mots qui ont généralement fortement évolué et seront plus difficilement compréhensibles alors que le registre « savant, littéraire ou technique » contient des lexèmes plus transparents grâce à leur grande proximité avec le latin et leur plus grande constance graphique.

Ces propositions se démarquent du *foreigner talk* par la place occupée par le capital commun, mais aussi par l'accent mis sur la dyade impliquée dans la communication et la prise en compte des connaissances et compétences de l'autre. Inter-produire en langue romane, c'est, à la différence du *foreigner talk*, considérer l'autre, non pas dans son déficit, mais comme un partenaire connaissant et capable de compréhension.

[180] www.galanet.eu/ressource/fichiers/R972/index.php?LgSrc=1&LgCib=2

[181] Nous ne l'avons pas précisé plus haut, mais il convient de noter qu'Amuroso (2005) avait déjà souligné ce besoin d'attention à l'autre et à son degré de compétence dans la langue utilisée par le locuteur.

Pour Ferguson par exemple, le foreigner talk s'adresse à des personnes disposant d'« une maitrise limitée » voire même d'« aucune connaissance du tout » de la langue utilisée. Certaines définitions de l'interproduction soulignent également le fait que l'autre ne parle pas ou n'a jamais appris la langue utilisée (*cf.* supra). Comme si l'interproduction (mais aussi l'intercompréhension en général) impliquait une absence de compétence / connaissance alors que dans notre vision des choses, le terme « interproduction » peut très bien s'appliquer à la situation suivante : un Italien envoie un courrier électronique rédigé en italien à un Espagnol disposant d'un niveau A2 en production écrite en italien. Il y a spécifiquement interproduction dans la mesure où l'Italien va adapter son discours aux compétences (réceptives) d'intercompréhension de son partenaire, comme nous le précisons ci-dessous.

L'interproduction suppose également des connaissances spécifiques chez le locuteur : un savoir, d'une part, sur les langues qu'il connaît (celle dans laquelle il produit et d'autres) et, d'autre part, sur les langues que connaît l'autre, sans oublier, entre autres, les degrés de connaissance et de compétence dans ces langues de même que la familiarité avec les situations de communication plurilingue et pluriculturelle. Cela exige également, sur la base d'une gestion articulée de ces connaissances, la mise en œuvre d'une compétence spécifique permettant d'adapter son discours à la situation linguistique spécifique constituée par la rencontre de deux individus ou plus.

2.2.5. *Tentative de définition*

L'interproduction est donc le fait, en situation de communication plurilingue et pluriculturelle, d'adapter son comportement langagier et culturel en s'appuyant spécifiquement sur le capital linguistique et culturel commun aux partenaires de communication en présence. Chacun s'exprime alors dans la/les langue/s dans laquelle/lesquelles il est le mieux à même de procéder à ces adaptations pour produire un discours permettant la meilleure co-construction de sens possible avec les autres personnes impliquées.

On remarquera que nous ne parlons pas de langue maternelle, l'interproduction (tout comme l'intercompréhension en général) pouvant s'appliquer à l'utilisation d'autres langues. Nous ne précisons pas non plus qu'il doit s'agir de langues apparentées génétiquement. On peut très bien envisager en effet qu'un Hongrois, s'adressant à un néerlandophone, choisisse de s'exprimer en allemand parce qu'il sait que son partenaire a une bonne compétence de compréhension en allemand. En situation d'interaction, on peut imaginer que le Néerlandais, s'exprimera, lui, en espagnol car il sait, d'une part, que c'est la langue romane dans laquelle il est le plus à l'aise en production, que le Hongrois connaît l'italien et, d'autre part, que l'intercompréhension sera plus facile que s'il s'exprime en néerlandais. Le choix des langues est affaire de négociation entre les partenaires en fonction des connaissances et compétences en présence. Cette capacité de négociation fait pleinement partie de la « compétence plurilingue et pluriculturelle » qu'ont défini Coste, Moore et Zarate (1997). En effet, si, comme le précisent les auteurs du CARAP (Candelier et al. 2007, p. 63), on considère la langue, dans sa dimension sociale, comme « un ensemble d'options entre lesquelles les personnes doivent choisir si elles veulent réussir dans la communication », le premier choix à opérer est celui de la ou des langue/s à utiliser dans une situation spécifique.

Sur cette base, nous pouvons sans problème envisager des projets de troisième génération favorisant la communication plurilingue au-delà des « familles » de langues dans la mesure où ils envisagent également que l'interproduction (et l'intercompréhension en général) se fonde, non pas uniquement, mais tout particulièrement, sur des transferts linguistiques qui en font une de ses spécificités par rapport au *foreigner talk* et prennent ainsi en compte les savoirs – notamment linguistiques, langagiers et culturels – communs et individuels.

3. Ouverture sur la mise en œuvre didactique

Si on considère, avec Culioli, que tout acte d'énonciation est en fait une co-énonciation et que chaque individu engagé dans un processus de communication est « à la fois émetteur et récepteur, non point seulement en succession, mais au moment même de l'énonciation » (Culioli 1999, p. 47) et, par conséquent, que produire est *aussi* un acte de compréhension, on ne peut que supposer que le travail sur l'interproduction favorisera le développement de compétences d'intercompréhension réceptive et interactive. Être capable de produire un discours qui soit susceptible de mener à une co-construction de sens, c'est en effet être capable de comprendre car on ne peut produire que parce que l'on peut comprendre. Produire, c'est écouter ce que l'autre peut comprendre :

> Il n'y a pas d'un côté moi qui signifie et d'un autre côté toi qui comprends. Ce sont mes oreilles qui te parlent parce que je signifie pour autant que je te comprends. C'est ma voix qui t'écoute parce qu'au fur et à mesure que je parle, j'écoute ou plutôt je parle l'écoute que je te prête de ma propre parole (Jacques 2000, p. 63).

Proposer un travail spécifique qui mette en avant spécifiquement (mais pas exclusivement) les aspects interlinguistiques et interculturels et demande ainsi de prendre en considération l'autre et de penser sa réception au moment même de la production du discours devrait permettre d'augmenter la prise de conscience du/des co-énonciateur/s.

Ce travail d'entraînement demandant de développer des connaissances et compétences interlinguistiques et interculturelles devrait permettre de renforcer les capacités d'intercompréhension réceptive puisque l'on apprendra à comprendre en apprenant à produire. Il permettra aussi d'apporter une contribution au développement de capacités d'intercompréhension interactive.

Une méthodologie et des activités nombreuses demandent encore à être développées pour permettre de construire des connaissances et compétences d'interproduction selon une progression encore à définir. Une réflexion demande à être menée tout comme des recherches spécifiques dont les résultats alimenteront le développement de programmes et matériels de formation.

Les résultats de la recherche et les formations qui pourront en sortir devraient intéresser non seulement le monde de la didactique du plurilinguisme en général, mais aussi toute personne ou entité désireuse de produire un discours dans une langue qui soit compréhensible également par des locuteurs d'autres langues. Nous pensons tout particulièrement aux territoires multilingues où, comme La Réunion, des langues génétiquement proches sont en contact. Un travail sur l'interproduction pourrait avoir un écho sur la communication publique des entreprises et

administrations qui pourraient par exemple produire des textes en créole qui soient aisément compréhensibles tout autant par les locuteurs du créole et que du français.

Dans tous les cas, l'essentiel est de garder présentes à l'esprit les spécificités de l'interproduction, notamment l'exploitation des savoirs communs (notamment linguistiques et culturels) afin de favoriser la construction de sens menée conjointement par les co-énonciateurs.

GLOSSAIRE des projets et autres initiatives cités dans cet ouvrage

(URL vérifiées le 23 février 2016, voir aussi https://fr.wikipedia.org/wiki/Intercomprehension)

APICAD, Association internationale pour la promotion de l'intercompréhension à distance : www.miriadi.net/de/node/405

CALICO, Communautés d'Apprentissage en Ligne, Instrumentation, Collaboration. Plateforme visant à favoriser une meilleure compréhension du fonctionnement de l'apprentissage télécollaboratif (notamment dans les forums) grâce à l'utilisation d'outils d'analyse spécifiques : http://calico.semiotime.fr/calico/index.php :

CINCO. Des matériaux d'apprentissage formel et informel de l'intercompréhension en ES, FR, IT, PT et RO, pour la coopération entre les utilisateurs de langues romanes : http://projetocinco.eu

CLOM-IC de l'OIF. Cours en Ligne Ouvert et Massif mis en place par l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) pour former des professeurs à enseigner l'intercompréhension à un jeune public : http://clom-ic.francophonie.org

EU & I. Des modules interactifs en accès libre en ligne dans 11 langues (allemand, anglais, bulgare, espagnol, français, grec, italien, néerlandais, portugais, suédois et turc), pour découvrir que, même sans compter sur la parenté, quiconque est capable de comprendre et de faire beaucoup de choses dans ces langues (comme réserver une chambre d'hôtel ou consulter la météo du jour sur Internet) : http://www.eu-intercomprehension.eu

EUROCOM online : www.eurocomprehension.com. Pour germanophones, entrainement à la compréhension rapide de courts textes en 5 langues romane (es, it, pt, ro & ca), à mettre en relation avec l'ouvrage *EuroComRom: les 7 tamis*. Voir présentation sur http://lingalog.net/dokuwiki/intercomprehension/fiches_bibliographiques/accueil

EUROM5 : entrainement à la compréhension écrite de 5 langues romanes (ca, es, fr, it, pt) au moyen de 20 textes par langue dotés d'un dispositif d'aides : livre et site internet sur www.eurom5.com

EURO-MANIA. Un manuel permettant l'apprentissage de différentes disciplines (sciences, mathématiques, histoire-géographie, technologie) à partir de documents dans plusieurs langues romanes ; un apprentissage transdisciplinaire en intercompréhension pour enfants de 8 à 12 ans en situation scolaire : www.euro-mania.eu

GALANET. Plateforme permettant l'organisation de sessions en interaction plurilingue entre groupes de participants de différentes langues romanes et comptant également divers types de ressources (activités pédagogiques, publications, annonces colloques…). [www.galanet.eu non-accessible ce jour en raison d'une panne de serveur]

GALAPRO. Plateforme de formation d'enseignants et tuteurs à et par l'intercompréhension sur www.galapro.eu et www.galapro.eu/sessions, accessible également sur http://galapro.miriadi.net/sessions/

GALATEA. Un programme de recherche puis une série de cédéroms d'entraînement à la compréhension, dissociée ou simultanée, des langues romanes, en tirant profit de leur parenté linguistique : descriptif partiel sur http://galatea.u-grenoble3.fr/

INTERMAR. Un projet conçu pour faciliter la compréhension réciproque et l'apprentissage des langues à travers l'intercompréhension dans un contexte maritime : www.intermar.ax

INTERROM. Manuel en deux volumes destiné à l'enseignement de la compréhension écrite du français, du portugais et de l'italien pour un public étudiant hispanophone latino-américain. Présentation rédigée sur http://gerflint.fr/Base/Chili5/carullo.pdf

ITINERAIRES ROMANS. Une série de 6 modules interactifs et ludiques autour de 6 langues romanes tirant parti de leur parenté, à l'écrit et à l'oral, pour enfants de 9 à 13 ans et pour tout public, en accès libre sur : http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/fr et http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itineraires_romans/fr

LIMBO. Un jeu vidéo inspiré des jeux de rôles, permettant l'apprentissage de l'espagnol et du portugais selon une approche ludique interactive et intercompréhensive http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Limbo

LINGALOG. Plateforme pour l'apprentissage des langues en autonomie solidaire, se donnant pour objectif la création et l'hébergement de projets pédagogiques tout en cherchant à promouvoir le développement de compétences plurilingues : www.lingalog.net

MIRIADI. Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance, portail du réseau sur www.miriadi.net ; plateforme permettant l'organisation de sessions interactives plurilingues intergroupes à distance sur www.miriadi.net/espace-reseau/phase/composession

MONDES PARALLELES. Une association sise à Marseille dont l'objectif est de faire découvrir l'intercompréhension en langues romanes à ses adhérents, ou, autrement dit, à apprendre à comprendre le portugais, l'espagnol, le catalan, l'italien et le roumain en même temps : www.mondes-paralleles.org

MOOC EFAN-langues (Massive Open Online Course Enseigner et former avec le numérique en langues), module dédié à l'intercompréhension sur www.fun-mooc.fr/courses/ENSCachan/20006S02/session02/about, vidéos consultables sur www.miriadi.net/videos-qui-ont-fait-mooc

PREFIC. Un réseau européen de formateurs à l'intercompréhension pour un public d'adultes impliqués dans des collaborations transnationales (comme les professionnels du réseau des Cités des Métiers) : http://prefic.net

REDINTER. Portail du réseau international des équipes et projets en intercompréhension : www.redinter.eu

Références DGLFLF (délégation générale à la langue française et aux langues de France) : Intercompréhension, le fascicule (2015) qui présente les atouts de l'intercompréhension : http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Langue-francaise-et-langues-de-France/Politiques-de-la-langue/Multilinguisme/References-Intercomprehension

Ressources mutualisées de l'AUF (Agence Universitaire de la Francophonie) : appui aux approches didactiques bi-plurilingues sur http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org

Notices biographiques des auteurs par ordre alphabétique des noms de famille

Heloisa ALBUQUERQUE-COSTA (heloisaalbuqcosta@gmail.com) est professeur docteur de la Chaire d'Études Linguistiques, Littéraires et de Traduction en Français de la Faculté de Philosophie, Lettres et Sciences Humaines de l'Université de São Paulo (USP), au Brésil, où elle est aussi directrice du Centre de Langues. Ses recherches portent sur la formation de professeurs dans la didactique du FLE, l'enseignement/apprentissage du français sur objectifs spécifiques (FOS) et universitaires (FOU) en contexte présentiel et virtuel et l'enseignement de la lecture. Elle participe actuellement aux projets de recherche suivants : « Français sur Objectif Universitaire (FOU) : Discours universitaires et préparation linguistique à des étudiants partant faire des études en France »; « Formation de professeurs pour l'enseignement de langues dans des environnements virtuels », « Pratiques de lectures en Français Langue Etrangère ».

Filomena CAPUCHO (fcapucho@gmail.com) est Professeur au *Centro de Viseu de l'Universidade Católica Portuguesa* et chercheuse au CECC de cette université. Au cours des 20 dernières années, elle a coordonné ou participé à de nombreux projets de coopération européenne dans le domaine de l'intercompréhension. Docteur en sociolinguistique interactionnelle contrastive, Filomena Capucho est spécialiste en analyse du discours et en communication. Son sujet de recherche principal est la notion d'intercompréhension, y compris les aspects épistémologiques de la notion et ses applications didactiques à de nouveaux publics. Son dernier travail, « Applied Linguistics in Intercultural Communication: a plural approach for multidimensional processes », vient de paraître dans I.H. Mirici, I. H. Erten, H., Oz et I. Vodopija-Krstanović (eds) 2016. *Research Papers on Teaching English as an Additional Language*, Faculty of Humanities and Social Sciences. University of Rijeka, Croatia, p. 31-60.

Ana María CARULLO (anacarullo@gmail.com) est professeure-chercheure de catégorie II et licenciée en langue et littérature française à la faculté de langues de l'Université de Córdoba (UNC, Argentine) tout en ayant fait sa formation pédagogique à l'Université de Poitiers (France). Elle a co-dirigé en Argentine des projets de recherche CONICOR et SECYT-UNC de 1991 à 2003, puis dirigé des projets SECyT-UNC de 2003 à 2013. Ses lignes de recherche sont la compréhension de l'écrit en espagnol langue maternelle, la psychologie cognitive, les politiques linguistiques et la didactique du plurilinguisme, la lecture et l'écriture dans une perspective plurilingue et la sociolinguistique

Delphine CHAZOT (delph_chazot@yahoo.fr) est actuellement doctorante en pédagogie au sein de l'Université Nationale Autonome de México (UNAM) et professeure de FLE à l'Université Anahuac México Norte dans le cadre de la Licence en gestion culturelle. Son intérêt en matière de recherche porte principalement sur l'enseignement et l'apprentissage des langues, l'intercompréhension et le plurilinguisme ainsi que l'utilisation des nouvelles technologies et particulièrement des outils ludiques tels que les jeux sérieux.

Claude CORTIER (claude.cortier@gmail.com) est enseignante et chercheure en sociolinguistique et didactique des langues (UMR CNRS 5191 ICAR, Université de Lyon, France), membre de plusieurs réseaux scientifiques internationaux. Dans le cadre d'une approche

sociodidactique, ses travaux portent sur l'histoire du FLES, l'idéologie et les représentations des langues-cultures, les relations interlinguistiques et interculturelles en contextes bi-/plurilingues minoritaires ou migratoires, l'analyse des discours et interactions didactiques, le français langue d'enseignement en contextes plurilingues.

Maddalena DE CARLO (madecarlo@libero.it) est docteur en Didactologie générale des langues et des cultures de l'Université Paris III-Sorbonne Nouvelle, actuellement enseignant-chercheur à l'*Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale* en Italie (www.unicas.it). Depuis 2001, Maddalena De Carlo enseigne la langue française, la traduction et la didactique des langues modernes à la Faculté de Lettres de cette université. Elle fait partie du collège des professeurs du Doctorat de recherche *Politica, Educazione, Formazione linguistico-culturali*, auprès de la Faculté de Sciences Politiques de l'Université de Macerata (Marches). Elle a participé au sein de l'équipe italienne au projet européen d'intercompréhension en langues romanes Galanet et a coordonné l'équipe italienne pour les projets Galapro, Redinter et Miriadi. Elle mène ses recherches dans le domaine de la formation des enseignants, de l'interculturel, de l'intercompréhension entre langues romanes et de la didactique de la traduction.

Christian DEGACHE (christian.degache@univ-grenoble-alpes.fr) est Professeur à l'Université Grenoble Alpes en Didactique des langues, approches plurilingues et TICE. Membre du LIDILEM (Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles) dont il a été directeur-adjoint de 2010 à 2016, ses travaux portent notamment sur les stratégies d'apprentissage et les interactions exo-plurilingues dans les environnements numériques en relation avec les scénarios télécollaboratifs pour l'intercompréhension. Il est co-responsable du Master DILIPEM (didactique des langues et numérique) ainsi que d'un programme de recherche du laboratoire LIDILEM dont il a été directeur-adjoint de 2010 à 2016. Il a dirigé plusieurs projets (Galanet, Flodi), co-dirigé un master (Dilipem) et les colloques IC2012 et IC2014, et développé de nombreuses collaborations, notamment avec le Brésil (double master avec l'UFPR de Curitiba) où il exerce actuellement à l'Université Fédérale de Minas Gerais (UFMG). Parmi ses publications récentes, on relève le chapitre « Enjeux des modalités télécollaboratives dans un scénario pour l'intercompréhension : chronique d'un changement annoncé » dans *Contributions au développement de perspectives plurilingues en éducation et formation* aux PUR.

Sandrine DÉPREZ (deprez.sandrine@gmail.com) est titulaire d'un doctorat en Sciences du Langage spécialité didactique et linguistique des universités Stendhal-Grenoble3 et UAB (Universitat Autónoma de Barcelona). Elle a enseigné le FLE à *Aula Escola Europea* de Barcelone ainsi que la didactique du FLE et du plurilinguisme notamment à l'Université Autonome de Barcelone de 2008 à 2014. Elle est actuellement professeur des écoles sur des postes spécifiques pour les élèves allophones (UPE2A) et membre du laboratoire Lidilem.

Anne DERANSART (aderansart@hotmail.com) est titulaire d'un Master en Didactique des langues, obtenu à l'Université Grenoble 3, qui accorde une place de 1ère importance au plurilinguisme. En prenant appui sur cette formation et son expérience de terrain, elle s'emploie à porter l'intercompréhension dans le monde associatif : elle est responsable de projet et de formation pour l'association Mondes Parallèles (mondes-paralleles.org) avec l'objectif de diffuser

l'intercompréhension auprès de différents publics. Dans ce cadre, elle a initié et coordonné le projet PREFIC et a rendu compte de cette activité dans plusieurs publications comme en 2010 dans l'article cosigné « L'éducation d'adultes à l'intercompréhension : présupposés et défis. Une étude de cas avec Galapro » dans l'ouvrage *Formação de Formadores para a Intercompreensão: princípios, práticas e reptos* coordonné par M.H. Araújo e Sá & S. Melo-Pfeifer.

Angela ERAZO-MUNOZ (angelaerazo@yahoo.com) est titulaire d'un Master en Anthropologie sociale et culturelle (2008) et en Didactiques des Langues étrangères et secondes (2010) de l'Université de Strasbourg. Elle est actuellement doctorante au LIDILEM à l'Université Grenoble Alpes. Elle a travaillé dans les différents Centres de Ressources des Langues de l'Université de Strasbourg, ainsi que dans l'enseignement des langues dans d'autres établissements universitaires. Actuellement, elle est enseignante titulaire à l'Université Fédérale d'Intégration Latino-Américaine (Foz do Iguaçu – Brésil). Ses recherches portent sur le plurilinguisme, l'intercompréhension, les pratiques culturelles en contexte d'apprentissage et la sociolinguistique de contact.

Mariana FONSECA est assistante-doctorante à l'Ecole de langue et de civilisation françaises de l'université de Genève, où elle mène des activités d'enseignement et de recherche, en particulier dans le domaine de l'intercompréhension en langues romanes. Ses thématiques de recherche concernent plus généralement la didactique du plurilinguisme, qu'elle aborde par le biais de l'analyse des interactions en classe. Parmi ses publications récentes, on trouve l'article « Didactique du plurilinguisme et intercompréhension intégrée à la lumière d'Euromania », écrit en collaboration avec Laurent Gajo.

Claudine FRANCHON CABRERA (claudine_unb@yahoo.fr) est enseignant-chercheur à l'université de Brasilia, au Département des langues étrangères et traduction (TEL) de l'Institut de Lettres (IL). Elle y enseigne la didactique des langues françaises et plus particulièrement celle du français langue étrangère, ainsi que la littérature francophone. En termes de recherche en sciences du langage, ses deux axes principaux sont celui de l'intercompréhension des langues romanes abordée à travers la problématique de l'acquisition lexicale et la dynamique des actions/interactions plurilingues sur les plateformes collaboratives (Galanet, Galapro, Miriadi). Parmi ses dernières publications qui traitent du plurilinguisme et de l'alternance des langues on relève notamment « Intercompréhension et approche ludique : jouer aux cartes pour acquérir du vocabulaire dans une perspective plurilingue » dans *Recherches et applications. Le français dans le monde* nº 59, *Jeu(x) et langue(s) : avatars du ludique dans l'enseignement/apprentissage des langues*, coordonné par Haydée Silva et Mathieu Loiseau.

Mariana FRONTINI (marianafrontini@gmail.com) enseigne l'espagnol et l'intercompréhension au Centre de Langues de l'Université Lumière Lyon 2 depuis 2007, où elle est Maitre de langues. Ses principaux domaines de recherche sont la didactique des langues et l'intercompréhension en langues romanes. Elle a participé aux projets européens Galanet (2001-2004), Galapro (2008-2010), Redinter (2009-2011) et Miriadi (2012-2015) et a publié récemment avec S. Garbarino

« Étude comparée des modalités d'intégration de l'intercompréhension dans le domaine universitaire en Europe et en Amérique latine. » dans les Actes du colloque IC2012.

Sandra GARBARINO (sandra.garbarino@univ-lyon2.fr) est Maître de Conférences au Centre de Langues de l'Université Lumière Lyon 2 où elle enseigne l'intercompréhension, la traduction et la langue italienne. Docteur en littérature comparée et chercheuse rattachée au CRTT (Centre de Recherches en Terminologie et Traduction) de cette Université, elle oriente ses recherches dans les domaines de la traductologie et de l'intercompréhension. Elle a participé à de nombreux projets européens, parmi lesquels Galapro, Redinter et Koinos et a coordonné le projet MIRIADI (2012-2015). Elle a co-organisé avec C. Degache les colloques IC2012 et IC2014 dont elle a également co-dirigé les actes. Parmi ses travaux les plus récents, mis à part des présentations du projet Miriadi, elle a publié aux *ELA* une recherche sur les atouts de l'intercompréhension intitulée « Les avantages de l'entrée en langue étrangère via l'intercompréhension : 'J'ai l'impression de lire du français mais écrit différemment donc je me sens puissante !'».

Jelena GRIDINA (elgr23@yahoo.fr) est titulaire d'une Maîtrise en Théories et Méthodologies du *e-learning* et de la Media Education, obtenue à l'Université de Padoue (Italie) et d'un doctorat en linguistique soutenu à l'Université de Lettonie. Ses principaux domaines de recherche concernent la didactique des langues romanes, l'intégration des nouvelles technologies et le plurilinguisme. Les résultats de ses recherches ont été inclus dans le programme curriculaire de la Faculté des Sciences Humaines de l'Université de Lettonie sosu le titre « *L'interaction des langues romanes au niveau didactique et la méthodologie de l'apprentissage parallèle* ».

Gustavo HERRERA GONZALEZ (gtavo696@hotmail.com) a étudié les Langues et Civilisation espagnole et le Français langue étrangère à l'université Stendhal-Grenoble 3. Ses recherches universitaires et son parcours de comédien, puis de metteur en scène au théâtre lui ont permis d'acquérir de solides compétences pour la recherche en sciences du langage et en didactique des langues étrangères. Il a su allier théâtre et pédagogie en animant des ateliers de théâtre articulés autour de l'apprentissage des langues auprès de publics de tous âges. Ces actions s'inscrivent dans le cadre de la promotion de l'espagnol et du français avec pour objectif la valorisation du théâtre comme méthode didactique.

Raquel HIDALGO DOWNING (rhidalgo@filol.ucm.es) est Professeure titulaire de linguistique à l'Université Complutense de Madrid. Ses lignes de recherche se situent en linguistique descriptive et appliquée, avec une attention spéciale à la pragmatique et l'analyse du discours ainsi qu'à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Elle a participé à plusieurs projets européens autour de la didactique de l'intercompréhension des langues romanes, comme Galapro, Redinter et Miriadi.

Martine LE BESNERAIS (martine.lebesnerais@uab.cat) est membre du *Departemento de Filologia francesa y románica de la Universidad Autónoma de Barcelona*. Elle possède deux licences, une d'espagnol et une de français, un master multimedia, un doctorat en analyse contrastive, et un posdoc à l'Université de la Sorbonne-Nouvelle. Elle a fait partie des équipes de recherche en intercompréhension des projets européens Galatea, Galanet, Galapro, Redinter et

Miriadi ainsi que du projet Langues régionales/minoritaires dans l'éducation bi-/plurilingue du Centre européen des Langues vivantes, du Conseil de l'Europe. Elle a dirigé plusieurs mémoires de master ainsi que plusieurs thèses doctorales en didactique de l'intercompréhension.

Veronica MANOLE (veronica.manole@gmail.com) est Assistante universitaire auprès de la Faculté des Lettres de l'Université Babeş-Bolyai de Cluj et responsable du Centre de Langue Portugaise de l'Institut Camões dans cette même ville roumaine. Elle est docteure en Études Portugaises, Brésiliennes et de l'Afrique lusophone de l'Université Paris 8. Ses domaines de recherche sont l'analyse du discours politique, la politesse linguistique (en langues romanes), l'intercompréhension romane et la didactique du portugais langue étrangère.

Silvana MARCHIARO (silvana.marchiaro@gmail.com) est titulaire d'un *Magister* en linguistique appliquée à l'enseignement de la langue. Professeure titulaire de linguistique italienne I et II à la Faculté de langues de l'Université Nationale de Córdoba (UNC, Argentine), elle est aussi directrice du *posgrado* (master et doctorat) *Especialización en Procesos y Prácticas de la lectura y la escritura* dans cette même université. Ses domaines de recherche sont les politiques linguistiques et la didactique du plurilinguisme, la lecture/écriture dans une perspective plurilingue et la sociolinguistique.

Noëlle MATHIS (mathisnoelle@yahoo.fr) est docteure et enseigne l'écriture créative et le Français Langue Etrangère (FLE) à des apprenants adultes en contexte universitaire. Elle est plus particulièrement intéressée par les identités plurilingues et leur manifestation dans les textes lors d'ateliers d'écriture. Elle est l'auteure de plusieurs articles autour des pratiques d'écriture plurilingues, dont Mathis (2014), « Pratiques de littératies en atelier d'écriture plurielle : une fenêtre ouverte à l'expression d'identités plurilingues » dans *Spirale 53*, et « Multilingual literacy practices in a creative writing workshop with adult second language learners » dans J. Simpson & A. Whiteside (2015), *Adult Language Education and Migration: Challenging agendas in policy and practice.*

Lívia MIRANDA DE PAULO (livia.mirandap@gmail.com) est doctorante à l'Université de São Paulo, Brésil. Entre les années 2012 et 2014, elle a développé des projets sur l'intercompréhension au sein du Centre de Langues de l'USP dans des cours de lecture en français langue étrangère et dans la formation initiale de jeunes professeurs de langues. Sa recherche actuelle porte sur le développement des compétences de lecture plurilingue (français, espagnol et italien) par des étudiants brésiliens en licence de Lettres pour des objectifs et besoins de lectures liés aux genres qui circulent dans le contexte académique.

Christian OLLIVIER (ollivier.christian@gmail.com) est professeur des universités en sciences du langage / didactique des langues à l'université de La Réunion où il est directeur-adjoint du laboratoire Icare (EA 7389). Ses domaines de spécialisation sont les approches en didactique des langues, l'utilisation du numérique et les didactiques du plurilinguisme, avec un point fort en intercompréhension.

Christine RODRIGUES (Christine.RODRIGUES@univ-bpclermont.fr) est Maitre de conférences à l'université Clermont 2 et membre du Laboratoire de Recherche sur le Langage. Ses travaux portent sur les dispositifs de formation en langues (Français Langue Etrangère et anglais) intégrant les Tice comme « Outils collaboratifs pour la production écrite en anglais » dans *Les Langues Modernes,* n°3 (2014) ; et l'apprentissage du vocabulaire en langues étrangère come par exemple « L'aide à l'apprentissage du vocabulaire à distance : effets des outils de la CMO » dans *RITPU*, vol. 9, n°3 (2012).

Sylvie SESMA (sysesma@yahoo.fr) est titulaire d'un DESS d'Ingénierie de formation de l'Université Sorbonne Nouvelle Paris III et professeure certifiée d'espagnol, elle occupe actuellement le poste de Chargée de coordination de l'Unité Partenariale de Développement Cité des métiers de Paris-La Villette à la Cité des sciences et de l'industrie. A ce titre, elle développe de nouveaux usages collectifs, basés principalement sur les apports individuels et le partage des savoirs acquis de manière informelle. Elle anime le réseau des partenaires institutionnels (Pôle emploi, Conseil Régional d'Ile-de-France, Mairie de Paris, Direccte…) d'une plateforme multi partenariale d'information et de conseil sur la vie professionnelle tout au long de la vie destinée à toutes les catégories de public (citedesmétiers.com). Elle participe de la diffusion de l'intercompréhension suite à son mémoire « l'IC des langues romanes : du projet méthodologique à sa réception sociale » tutoré par Jean Claude Beacco en 2005. Avec B. Thomas elle a œuvré pour l'introduction de l'IC au sein de la Cité des métiers de Paris et du réseau et participé au projet PREFIC.

Bernadette THOMAS (bthomas.citedesmetiers@gmail.com) est docteur en sciences économiques. En tant qu'adjointe au délégué général à l'insertion, la formation et l'activité professionnelles d'Universcience et responsable du label des Cités des métiers depuis 2004, elle a participé à de nombreux projets européens dans le domaine de la formation tout au long de la vie et a été à l'initiative de l'introduction de l'intercompréhension dans ce réseau international de plates-formes d'orientation professionnelle implanté dans une dizaine de pays (www.reseaucitesdesmetiers.com). Comme S. Sesma, elle a participé au projet PREFIC en tant qu'apprenante et co-actrice de la formation.

RESUMES des CHAPITRES[182]

Chapitre introductif. Jalons, diffusion et itinéraires des approches intercompréhensives

Christian DEGACHE & Sandra GARBARINO

Questo testo introduttivo ha lo scopo di presentare in maniera generale il volume e i capitoli che lo compongono ma, prima ancora, intende mettere in evidenza un certo numero di punti di riferimento e di elementi trasversali, che ricorrono all'interno dei diversi scritti e che permettono di delineare una visione d'insieme degli *approcci intercomprensivi* (AIC). Questa presentazione intende illustrare inoltre le numerose caratteristiche e funzioni dell'intercomprensione suscettibili di ricoprire l'insieme delle AIC, di ripercorrere le numerose definizioni del concetto di IC e la diffusione di questo approccio in numerosi paesi europei ed extra-europei.

PARTIE 1 : DES ITINÉRAIRES POUR LE PRIMAIRE ET LE SECONDAIRE

Chapitre 1.1. Chemins de traverse des pratiques intercompréhensives. Entre curriculum et syllabus

Martine LE BESNERAIS & Claude CORTIER

Una reseña, aunque somera, de los trabajos, los proyectos y las formaciones en intercomprensión, pone de relieve la distinción que opera entre las dos etapas sucesivas de su investigación. La primera etapa corresponde sobre todo a trabajos de índole didáctico y metodológico, plasmados en la creación de un importante número de recursos (esencialmente multimedia) para la formación en intercomprensión, y de un amplio proceso de curricularización en los programas docentes de las universidades. La etapa posterior estriba en la creación de actividades *ad hoc* concebidas para potenciar las competencias trabajadas en el marco de los distintos escenarios pedagógicos. La ampliación del radio de acción de estas prácticas para obtener el mayor provecho de los materiales disponibles en la red constituye, hoy en día, un auténtico crisol para la generalización de la integración curricular de la intercomprensión, convertida en una de las prioridades de investigadores y formadores. Se pueden caracterizar los primeros años como una etapa principalmente didáctica, y la última década como una etapa esencialmente pedagógica. A pesar de haber operado de forma asíncrona, didáctica y pedagogía de la intercomprensión no han dejado de interactuar. Este capítulo pretende, por un lado, ahondar en la búsqueda y el seguimiento de prácticas genuinamente intercomprensivas o bien afines, y, por otro lado vincularlas con actividades plurilingües que ya tienen una larga tradición, y, a través de estas exposiciones, concienciar de su arraigo en las prácticas de los docentes y del papel primordial que ejerce ya, *de facto*, en la enseñanza de lenguas y en el proceso de curricularización de la intercomprensión.

Chapitre 1.2. L'intercompréhension intégrée : entre intercompréhension et enseignement bilingue

Mariana DOMINGUEZ FONSECA

Este capítulo trata de uma abordagem didática emergente, chamada *intercompreensão integrada*. Primeiramente, pretende-se esclarecer sua origem, através de uma reflexão sobre a noção de integração e sua manifestação em duas outras metodologias plurilíngues, a saber : a *intercompreensão entre línguas românicas*, de uma parte, e o ensino bilíngue, de outra. Entende-se, assim, a especificidade da *intercompreensão integrada* que consiste em partir da intercompreensão de diferentes línguas da mesma família para construir conhecimentos disciplinares. Esta reflexão teórica será ilustrada pela a análise de sequências de interação em sala de aula, gravadas em classes que trabalham com *Euro-mania*, primeiro manual de intercompreensão integrada. Um estudo detalhado dos exemplos propostos permitirá estabelecer

[182] En français pour les quatre chapitres rédigés en espagnol, portugais et italien ; dans ces trois langues ou en anglais pour les quatorze chapitres rédigés en français.

as principais tendências observadas neste trabalho, mostrar suas potencialidades para a construção integrada de saberes linguísticos e disciplinares, assim como entender os desafios que esta metodologia pode suscitar.

Chapitre 1.3. La integración de aprendizajes lingüísticos en la escuela secundaria: un nuevo desafío para el Equipo InterRom

Ana María CARULLO & Silvana MARCHIARO

Les politiques linguistiques en Argentine s'inscrivent dans un nouveau cadre normatif approuvé entre les années 2006 et 2012. Ce contexte légal novateur et inclusif incite l'équipe InterRom à relever un nouveau défi en direction de l'école secondaire –notamment le cycle dit de *spécialisation*– tant sur le plan de la recherche, de la production de matériaux que de la formation de formateurs. Notre projet consiste à concevoir des approches intercompréhensives en faveur du développement des compétences linguistique, discursive et interculturelle. Les bénéfices attendus concernent deux dimensions : a) les habiletés de compréhension écrite en français, italien et portugais et de production discursive et textuelle en espagnol langue maternelle, idiome de scolarisation des adolescents ; b) la revitalisation des langues étrangères romanes, progressivement en voie de disparition dans le cadre du système éducatif argentin depuis les dernières décennies du siècle passé. Les postulats de l'interactionnisme socio-discursif posés par Jean-Paul Bronckart sont mis à contribution de la conception des nouveaux matériaux didactiques. Le matériel élaboré s'articule autour de textes en lien avec des thématiques significatives pour les étudiants, abordées dans les disciplines du secondaire.

Chapitre 1.4. L'intercompréhension au lycée : comment apprécier la qualité de l'échange plurilingue dans un forum ?

Sandrine DÉPREZ

A partire dalla constatazione di una mancanza di riferimenti e metodologie per l'apprezzamento qualitativo delle interazioni scritte praticate dagli allievi in un forum plurilingue online (Galanet), l'autrice di questo articolo si dà per obiettivo di sviluppare una metodologia semi-automatizzata utilizzabile a questo fine. Combinando analisi qualitativa e quantitativa, e grazie al supporto della piattaforma Calico –che permette un trattamento semi-automatico delle interazioni su forum–, si identificano innanzi tutto i parametri dell'interattività, ad esempio il riconoscimento delle catene isotopiche e dei link tra i messaggi, le riprese tematiche e, soprattutto il grado di interattività e alternanza delle lingue. Facendo riferimento ad un'attualizzazione del modello di Jakobson, l'autrice centra in seguito la propria analisi su tre funzioni del linguaggio (conativa, espressiva, fatica) alle quali aggiunge tre categorie : i riferimenti ai partecipanti, i connettivi e la punteggiatura (inclusi gli emoticons). Viene proposta un'applicazione ad un tema per mostrare la potenzialità di tale approccio nell'apprezzamento del livello di interattività, in maniera generale, e più in particolare in relazione alle scelte e alternanze linguistiche.

PARTIE 2 : INTERCOMPRÉHENSION RÉCEPTIVE EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE.

Chapitre 2.1. Les mots en jeu : une stratégie intercompréhensive des langues romanes

Claudine Marie-Jeanne FRANCHON CABRERA

Os pressupostos que orientaram a nossa abordagem metodológica, baseada na exploração da intercompreensão, levaram-nos a propor um trabalho cujo objetivo é melhorar a capacidade de articulação da linguagem e do pensamento através da utilização de palavras do continuum românico. Trata-se de jogos educativos lexicais cujo material básico é muito simples constituído por fichas semelhantes a cartas de um baralho, que permitem, por um lado, distinguir radicais, prefixos e sufixos, que compõem uma palavra e, por outro, empregar sequências de palavras "contextualizadas" através de exercícios orais ou escritos.

Quanto ao fio condutor deste capítulo cabe informar que a presente pesquisa é uma adaptação do livro *Les mots en jeux* de Elizabeth Calaque. Essa autora elaborou seu livro, e o material didático que o acompanha, segundo uma perspectiva monolíngue que valoriza antes de mais nada os mecanismos de compreensão intralinguística por intermédio de elementos essencialmente greco-latinos. O nosso trabalho representa uma mudança de perspectiva. Os elementos citados servem igualmente à intercompreensão linguística, pois como se sabe o espanhol, o francês e o português provêm do latim e têm uma mesms herança cultural. Portanto, trata-se de explorar a perspectiva da intercompreensão, o que significa em termos concretos, acrescentar explicações contrastivas a propósito dos códigos gráficos das três línguas, inclusive as implicações fonéticas/fonológicas necessárias ao entendimento dos respectivos sistemas de acentuação ; enriquecer os corpora existentes apenas em francês, com palavras em espanhol e português, de maneira que haja sempre entre eles uma correspondência formal e semântica.

Chapitre 2.2. Alterner les langues pour étendre les compétences en langues romanes à l'Université : implications et effets au niveau lexical

Jelena GRIDINA

Il presente contributo si prefigge di sondare lo sviluppo del concetto dell'intercomprensione in un contesto universitario non romanofono e di valutare il ruolo del lessico nell'acquisizione in parallelo delle lingue romanze, nella fattispecie del francese e dell'italiano dai discenti lettoni. Attingendo a due fonti, ovvero al questionario sottoposto agli studenti e alle loro produzioni nel quadro della formazione che prevede la sensibilizzazione alle trasparenze, vengono descritte le modalità dell'ottimizzazione dell'apprendimento parallelo del lessico del francese e dell'italiano. Sono distinti più contesti dell'apprendimento parallelo: gli studenti del primo anno principianti in entrambe le lingue, gli studenti del 3° anno con un livello avanzato in francese e in italiano e gli studenti del 3° anno che studiano il francese e lo spagnolo, a cui viene proposto l'introduzione di una nuova lingua romanza, ovvero l'italiano. I risultati ottenuti ci permettono di definire il nuovo target per il concetto dell'intercomprensione, di valutare l'applicabilità dei nuovi approcci plurali, basati sulla complementarità interlinguistica e sulle strategie compensatorie.

Chapitre 2.3. Stratégies lexicales d'intercompréhension pour l'apprentissage de l'anglais en IUT

Christine RODRIGUES

Esta contribuição interessa-se pela expansão do conceito de intercompreensão (IC), mostrando como as estratégias de IC podem ser usadas entre o inglês e o francês. Analisamos o uso de estratégias lexicais - seleção de verdadeiros ou falsos cognatos, palavras-relé, opacas, partilhadas - por aprendentes de inglês, estudantes em multimídia (Vichy, IUT Allier, Universidade Blaise Pascal, Clermont 2), durante uma formação que ocoreu em 2012 em contexto universitário. Esses aprendentes deviam conceber um wiki em uma das áreas estudadas em multimídia (audiovisual, fotografia, webdesign), e selecionar hyperwords de acordo com a IC, remetendo a páginas que explicavam as estratégias escolhidas. Os resultados mostram a possibilidade de se realizar uma actividade de IC entre o francês e o inglês, e a sensibilização de os estudantes não-especialistas em linguas pela IC.

Chapitre 2.4. Etude de cas : des lectures bilingues de genres textuels variés aux lectures plurilingues de genres académiques

Lívia MIRANDA DE PAULO & Heloisa ALBUQUERQUE-COSTA

Considerando a situação existente no contexto de ensino da leitura em línguas estrangeiras na Universidade de São Paulo (USP), onde ainda predominam práticas de ensino-aprendizagem "fragmentadas", ou seja, língua por língua, este capítulo apresenta a pesquisa desenvolvida

durante o curso "Práticas de Leitura em Francês – Nível I", oferecido pelo Centro de Línguas da USP. Visto que mesmo no contexto do ensino da leitura "apenas" em francês, estratégias como a exploração de transparências entre LE e LM e o apoio em conhecimentos prévios já tinham lugar na metodologia adotada, a presente pesquisa teve por objetivo verificar como o desenvolvimento de competências de compreensão escrita pode superar os limites de uma única língua-alvo e contribuir para a formação de um leitor autônomo plurilíngue. Para tanto, ao longo do citado curso, foram aplicadas atividades de compreensão escrita de textos em outras línguas românicas além do francês, concebidas a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da intercompreensão. A partir da análise das produções e reações dos aprendentes ao longo de todo o curso, foi possível verificar que este trabalho permitiu que eles "circulassem entre as línguas" (Caddéo et Jamet, 2013) e trabalhassem para o desenvolvimento de diferentes habilidades em diferentes línguas, de acordo com seus objetivos e necessidades. Os resultados demonstram que a opção por uma abordagem plural para o ensino da leitura otimiza e dinamiza o tempo de estudos, além de potencializar as capacidades e competências que o aprendente já possuía.

PARTIE 3 : INTERCOMPRÉHENSION INTERACTIVE EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE.

Chapitre 3.1. Typologie des modalités d'intégration de l'interaction plurilingue en réseau de groupes

Mariana FRONTINI & Sandra GARBARINO

En este capítulo se intenta definir el lugar que la interacción plurilingüe en línea puede ocupar dentro de la clase. Para ello, se ha analizado datos extraídos de cuestionarios entregados a docentes que practican los enfoques intercomprensivos, de trabajos redactados en el marco del proyecto Miriadi, de producciones finales de sesiones implementadas en la plataforma Galapro así como de testimonios de alumnos participantes a diferentes sesiones en las plataformas Galanet y Lingalog. La reflexión, articulada en torno a la presentación y comparación de cuatro guiones-tipo implementados en las plataformas antes citadas y en la identificación de los puntos fuertes, lagunas e insuficiencias de las mismas, tiene como objeto primero ofrecer a los docentes y formadores interesados por la enseñanza/aprendizaje de la intercomprensión un abanico de posibilidades concretas de integración de la interacción plurilingüe en línea en sus contextos locales: como apoyo para la clase de lengua, como iniciación a la intercomprensión, como formación a la intercomprensión basada en diferentes tipos de soportes.

Chapitre 3.2. Intercomprendersi a distanza: il ruolo della dimensione affettiva

Maddalena DE CARLO & Raquel HIDALGO DOWNING

Ce chapitre se propose de comprendre le rôle joué par les facteurs socio-affectifs dans le cadre d'une formation à distance à l'intercompréhension entre langues romanes. Dans ce but nous avons sélectionné un corpus de messages déposés dans les forums de la plateforme Galapro (www.galapro.eu.sessions) au cours de la session de formation qui s'est déroulée de novembre 2011 à janvier 2012. L'analyse de ces données a permis de confirmer l'importance de ces facteurs socio-affectifs dans ce contexte d'interaction particulier.

Chapitre 3.3. A construção discursiva da imagem de si e do(s) outro(s) em contexto de intercompreensão: nós e vocês na plataforma Galapro

Veronica MANOLE

L'objectif de ce chapitre est de faire une analyse des termes de traitement – élocutif, allocutif et délocutif selon l'acception de Araújo Carreira (1997) – dans la construction discursive des auto-images et des hétéro-images dans un corpus d'interactions au sein d'une session de formation Galapro. Après une présentation rapide et contrastive des formes de traitement pronominales et nominales en portugais et dans quatre autres langues romanes (espagnol, français, italien,

roumain) et une brève description de la plateforme Galapro, l'auteure se penche sur les termes de traitement qui construisent les identités collectives de « nous » et de « vous ». En ce qui concerne l'image de soi, trois composantes principales sont identifiées : la profession (« nous, professeurs »), la langue (« nous, romanophones ») et l'âge (« nous, adultes »). La configuration du « vous » montre une préférence pour l'adresse moins formelle « tous », « collègues », « amis », les formes verbales – en italien, espagnol, roumain –, alors que l'adresse plus formelle est constituée surtout par des termes professionnels « amis du groupe de travail ». Les considérations méta-discursives suggèrent la configuration d'une identité romane, qui se superpose aux autres identités linguistiques : francophone, lusophone, etc. Cette analyse amène l'auteure à conclure que ce type de formation en ligne privilégie le partage de connaissances et la co-construction de savoirs par les participants. En proposant un travail de nature essentiellement collaborative, le déroulement de la formation suscite la création de relations étroites entre les formés et les formateurs. Les participants perçoivent qu'ils appartiennent à une communauté accueillante « démocratique » où les relations montrent un degré d'affectivité surprenant.

Chapitre 3.4. Teatro plurilingüe: un espacio para la intercomprensión,
Angela ERAZO-MUNOZ & Gustavo HERRERA GONZALEZ
La multiplicité des échanges et la diversification des moyens favorisent aujourd'hui l'émergence de réflexions et de propositions en didactique des langues pour répondre à la formation des citoyens plurilingues capables d'interagir dans le monde actuel. Le projet Teatro-lingua dont il est question dans ce chapitre, en mettant en œuvre une approche plurilingue et actionnelle, s'inscrit dans cette perspective. La tâche finale à réaliser est constituée par la présentation d'une pièce de théâtre plurilingue créée par des étudiants du Centre des Langues de l'Université de Strasbourg. Cette proposition pédagogique, sous forme d'atelier, permet de déterminer le potentiel d'une activité théâtrale en plusieurs langues pour lui donner un cadre d'ouverture vers une didactique plus actionnelle en sensibilisant au passage les participants à la diversité sociolinguistique et aux questions interculturelles.

PARTIE 4 : INTERCOMPRÉHENSION ET PRODUCTION, FORMATION DES ADULTES ET PROFESSIONNELLE

Chapitre 4.1. L'interaction plurilingue ou les enjeux d'une construction collective
Filomena CAPUCHO
Os novos desenvolvimentos do conceito de intercompreensão (IC), relacionados com projetos de no quadro da formação profissional de *alunos- utilizadores* (ver Capucho, 2012b), inserem este conceito no contexto da *cooperação dialógica*, realçando a importância da interação plurilingue, sobretudo no que diz respeito aos conceitos de *interprodução* (Balboni, 2009; Capucho, 2011a) e de *negociação interacional* (Capucho, 2012b).
A reflexão a partir da análise empírica de corpus de interações plurilingues reais torna-se agora essencial para a fundamentação teórica de abordagens didáticas adaptadas às novas necessidades de aprendizagem.
Este artigo apresenta, assim, uma análise de um extrato do corpus Bucareste-Cinco, permitindo a identificação das estratégias de coconstrução coletiva do sentido, através da caracterização dos processos de produção e de interação num quadro dialógico plurilingue. As conclusões da análise permitirão abordar as questões fundamentais desta nova perspetiva da IC.

Chapitre 4.2. Quand l'intercompréhension s'introduit dans un contexte professionnel
Anne DERANSART, Sylvie SESMA & Bernadette THOMAS
Este capítulo relata la experiencia del proyecto europeo PREFIC (Proyecto de la Red Europea para la Formación a la IC, 2010-2012) que reunió a formadores de la IC y profesionales de la red de las CITES DES METIERS de cuatro países y lenguas diferentes (italiano, español, portugués

y francés) con el objetivo de iniciar a los profesionales en la IC, así como de demostrar la pertinencia de la IC en un contexto profesional. Haciendo el balance de los desafíos que representa la IC en esa red profesional, sobre todo en términos de equidad lingüística y de alternativa al inglés, se subraya la necesidad de implicar a los aprendices en la co-construcción de una formación adaptada a sus expectativas y necesidades profesionales.
El capítulo desarrolla la progresión de la experiencia mostrando la evolución que condujo desde las primeras intenciones y el dispositivo inicial de formación a la implementación de una formación-acción en la que los diez profesionales/aprendices se transformaron en actores de su propia capacitación, al trabajar en la realización de un objetivo: hacer que la IC se transformase en el medio de comunicación del encuentro internacional de su red que reúne cada año a más de cien personas durante tres días.
Esta experiencia pone de relieve aspectos de la IC poco valorados como las prácticas interaccionales plurilingües en situación frente a frente, y el rol de la cooperación como motor del aprendizaje, demostrando así que el alcance de la IC no se reduce solamente a los beneficios que se puedan obtener desde un punto de vista puramente lingüístico.

Chapitre 4.3. La pratique de l'intercompréhension par le jeu sérieux en contexte non pédagogique
Delphine CHAZOT
El tema de la intercomprensión está cada vez más presente en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Se han usado varios recursos que utilizan las nuevas tecnologías a fin de poner en práctica la intercomprensión tanto en contextos pedagógicos como no pedagógicos. Dentro de esta pluralidad de recursos la autora de este capítulo se interesa por el juego serio, en particular por el juego serio llamado *Limbo*. Su objetivo consiste en ver cuál puede ser el potencial del juego serio para la IC, las estrategias que desarrollan los aprendientes frente al juego *Limbo* y los factores que pueden influir en las estrategias. Ella analiza estos aspectos a través de un estudio de tipo cualitativo y cuantitativo, más precisamente a partir del análisis de las interacciones y acciones de los aprendientes durante el juego, de una entrevista semi directiva y de dos cuestionarios. El público analizado se compone de seis adultos que trabajan en grupos de a dos en los que cada miembro tiene una lengua materna diferente (francés, español, italiano o portugués). Los resultados indican que el juego favorece el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas y que los factores que pueden influir en ello son las tareas del juego, la actitud de los aprendientes y su perfil lingüístico.

Chapitre 4.4. Intercompréhension autour d'une proposition d'écriture plurilingue d'une rencontre interculturelle
Noëlle MATHIS
The chapter examines a particular writing experience in a plurilingual creative writing workshop led with French as Second Language adult learners at university. As part of their writing assignment, based on a French theatre play written by Jean Tardieu, learners were asked to write a fictive dialogue in which persons spoke different languages. Questions dealing with IC were raised such as the existence and pertinence of such exolingual dialogues, but also the reception of such texts. Collected data include class exchanges around writing process and resulting texts. Four types of interactions are examined: negotiation around the writing prompt, verification of language choices, negotiation of writing choices and reflexivity after writing. The author analyses several sequences based on learners questions, such as creating persons speaking different languages with errors, choosing languages that can be shared while maintaining IC, translating or not. She concludes that, even for a plurilingual speaker who uses several languages on a regular basis, writing a plurilingual text is not obvious. IC as such functions to mediate between learners' identities and their lived experience.

Chapitre 4.5. L'interproduction : entre foreigner talk et spécificité en intercompréhension

Christian OLLIVIER

In their early years, research and R&D projects on intercomprehension have mainly focussed on receptive intercomprehension, specifically on reading and listening strategies despite the fact that definitions of intercomprehension often mentioned plurilingual interactions. Over the past 10 years, a new concept has emerged: interproduction. This comes as a complementary counterpart to inter*comprehension* in plurilingual interactions. In this epistemologically oriented paper, we will discuss this new concept and compare it with the notion of « foreigner talk » in order to highlight the specificity of interproduction.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, 1999, *L'Education Interculturelle*, Paris, PUF, Coll. « Que sais-je ? ».

ADAM Jean Michel, 1997, *Les textes: types et prototypes*, Paris, Nathan.

AFONSO Cecília, POULET Maria Eugenia, 2003, « Le Forum de la plate-forme Galanet. Une situation de stratégie conversationnelle plurilingue à exploiter », *Lidil*, n° 28, « Intercompréhension en langues romanes », p. 59-73. Disponible sur http://lidil.revues.org/1683 [consulté le 04/05/2015].

ALAS Selma, 2014, « A intercompreensão de línguas românicas: proposta propulsora de uma educação plurilíngue. » [en ligne], *Moara* n° 42, « Estudos Linguísticos », p. 117-126. Disponible sur http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/viewFile/127/2401 [consulté le 04/05/2015].

ALARCÃO Isabel, ANDRADE Ana Isabel, ARAUJO E SA Maria Helena, MELO-PFEIFER Sílvia et SANTOS Leonor, 2009, « Intercompréhension et plurilinguisme : (re)configurateurs épistémologiques d'une didactique des langues ? », *Études de linguistique Appliquée*, vol. 1, n° 153, Paris, Klincksieck, p. 11-24.

ALBUQUERQUE-COSTA Heloisa, 2000, «Um ensino específico da leitura: o ensino instrumental», *Caderno do Centro de Línguas FFLCH-USP*, n° 3. São Paulo, Humanitas/FFLCH/USP, p. 63-72.

ALBUQUERQUE-COSTA Heloisa et MIRANDA-PAULO Lívia, 2012, « Français instrumental au Centre de Langues de l'Université de Sao Paulo et intercompréhension: voies possibles pour une refonte de la programmation des cours », dans C. Degache & S. Garbarino, (Ed.), *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration*, Université Stendhal-Grenoble 3, 21-23 juin 2012, Grenoble, Disponible sur: http://ic2012.u-grenoble3.fr/OpenConf/papers/47.pdf [consulté le 04/05/2015].

ÁLVAREZ Francisco, 2002, «El teatro Maya: brevísima semblanza histórica, su situación actual y problemática», *Reencuentro*, n° 33, mayo 2002, p. 75-89. Universidad Autónoma Metropolitana de México, Unidad Xochimilco, México. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34003308 [consulté le 24/02/2016].

ÁLVAREZ Dolores, CHARDENET Patrick & TOST Manuel (Ed.) (2011). *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*. Agence Universitaire de la Francophonie & Union Latine. Présentation sur http://unilat.org/DPEL/Promotion/Publications/1824. Disponible sur http://www.galanet.be/nouvelle/fichiers/langues_romanes_ULat2011.pdf [consulté le 04/05/2015].

ALVAREZ Julian, 2007, *Du jeu vidéo au serious game: approches culturelle pragmatique et formelle*, (Spécialité science de la communication et de l'information), Université TOULOUSE III - Paul Sabatier, (428 p.). Disponible sur http://www.jeux-serieux.fr/wp-content/uploads/2008/04/TheseSeriousGames.pdf [consulté le 24/02/2016].

AMORUSO Chiara, 2005, « Le due facce dell'intercomprensione », dans F. Capucho et A. Martins (Ed.), *Building bridges: European awareness and intercomprehension*, Viseu, Universidade católica Portuguesa, p. 55−64.

ANDRADE Ana Isabel et PINHO Ana Sofia, 2003, « Former à l'intercompréhension : qu'en pensent les futurs professeurs de langues ? », *Lidil*, n° 28, p. 173-184. Disponible sur http://lidil.revues.org/index1973.html [consulté le 10/10/2013].

ANQUETIL Mathilde, 2011, « Quale inserimento istituzionale per l'intercomprensione nell'università italiana? », *Redinter-Intercompreensão*, n° 3, « Attraverso le lingue. L'Intercomprensione in ricordo di Claire Blanche-Benveniste », Chamusca, Edições Cosmos, p. 165-184.

ANTOINE Marie-Noëlle, 2014, « Intercompréhension entre langues apparentées et expression théâtrale : médiations au service d'une pédagogie de la concentration et d'un apprendre à apprendre ensemble », Resumé, *Colloque IC 2014, « Intercompréhension en réseau : scénarios, médiations, évaluations »*, Lyon 2014. http://ic2014.miriadi.net/wp-content/uploads/2013/09/2.Antoine.pdf [consulté le 04/05/2015].

ARAÚJO E SÁ Maria Helena, (Coord.), 2010, *Manual Galapro – Formação de formadores para a intercompreensão em Línguas Românicas* Aveiro, Universidade de Aveiro, p. 5-32, Disponible sur www.galapro.eu/wp-content/uploads/2010/06/manual_galapro.pdf [consulté le 10/10/2013].

ARAÚJO E SÁ Maria Helena et BASTOS Mónica, 2012, « *C'est un thème qui me tient à coeur !* : temas e dilemas numa formação em intercompreensão pela intercompreensão », In *Intercompreensão-Redinter*, n°3, p. 213-234. Disponible sur : http://www.redinter-intercompreensao.eu/numeros-publies/numero-3/ [consulté le 03/05/2015].

ARAÚJO E SÁ Maria Helena, CEBERIO Maria Helena & MELO Sílvia, 2007, « De la présentation de soi à l'interaction avec l'autre: le rôle des représentations dans des rencontres interculturelles plurilingues », *Lidil*, nº 36, p. 119-140. Disponible sur http://lidil.revues.org/2493 [consulté le 21/12/2013].

ARAÚJO E SÁ Maria Helena, DE CARLO Maddalena, MELO-PFEIFER Silvia, 2008, « Développer la curiosité interculturelle dans les chats multilingues : le rôle du questionnement », *Année européenne du dialogue interculturel: communiquer avec les langues-cultures* (actes du congrès de l'Université Aristote de Thessalonique, 12-14 décembre 2008), Théssalonique, p. 83-96. Disponible sur http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/araujo_De%20Carlo_Melo-Pfeifer.pdf [consulté le 04/05/2015].

ARAÚJO E SÁ Maria Helena, DE CARLO Maddalena, MELO-PFEIFER Silvia, 2010a, « Pratiques de communication en-ligne des tuteurs dans une formation de formateurs à l'intercompréhension : aspects de la construction d'un espace discursif de développement professionnel », In *Synergies Europe* nº 5 *Intercompréhension(s) : repères, interrogations et perspectives* , p. 135-150. Disponible sur http://gerflint.fr/Base/Europe5/maria_helena_raujo.pdf [consulté le 03/05/2015].

ARAÚJO E SÁ Maria Helena, DE CARLO Maddalena, MELO-PFEIFER Silvia, 2010b, « O que diriam sobre os portugueses?????' [What would you say about Portuguese people?]: intercultural curiosity in multilingual chat-rooms », *Language and Intercultural Communication*, n° 10 : 4, p. 277-298.

ARAÚJO E SÁ Maria Helena, DE CARLO Maddalena, MELO-PFEIFER Silvia, 2011, « L'intercomprensione nell'interazione plurilingue », dans M. De Carlo (dir), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*, Porto Sant'Elpidio, Wizarts editore, p. 287-301.

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.), *Formação De Formadores Para A Intercompreensão : Princípios, Práticas E Reptos*, Universidade de Aveiro - CIDTFF – LALE, p. 17-40. Disponible sur http://www.galapro.eu/wp-content/uploads/2010/07/formacao-de-formadores-para-a-intercompreensao-principios-praticas-e-reptos.pdf [consulté le 10/10/2013].

ARAÚJO E SÁ Maria Helena, FERREIRA Cláudia, & MELO-PFEIFER Sílvia, 2011, « Insertion curriculaire de l'intercompréhension dans un cours de français à l'université : le point de vue des étudiants. », dans D. Álvarez et al. (Ed.), *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*, Agence Universitaire de la Francophonie & Union Latine, p. 311-330. [consulté le 10/10/2013], disponible sur http://www.galanet.eu/nouvelle/fichiers/langues_romanes_ULat2011.pdf

ARAÚJO E SÁ Maria Helena, HIDALGO DOWNING Raquel, MELO-PFEIFER Sílvia, SÉRÉ Arlette, VELA DELFA Cristina (dir.), 2009, *Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação*, Aveiro, Universidade de Aveiro, CIDTFF-LALE. Disponible sur : http://www.galanet.eu/publication/fichiers/Araujo_e_Sa_et_al_Ed_2009.pdf [consulté le 04/05/201.

ARISMENDI Fabio Alberto, 2011, « Interactions en ligne et interculturalité : le cas de Galanet, plate-forme consacrée à l'intercompréhension en langues romanes », *Lenguaje*, vol. 39, n°1, p. 165-196. Disponible sur http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/Lenguaje/article/view/1065 [consulté le 03/05/2015].

ARNOLD Rolf, 1999, « Will distance disappear in distance studies? Preliminary considerations on the didactic relevance of proximity and distance ». *The Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à Distance*, nº 14 (2), p. 1-9.

Association INTERCULTURA (Marseille), n.d., Cinco-mondo *théâtre de l'ombre et intercompréhension*, http://associationintercultura.unblog.fr/2014/06/19/cincomondo-theatre-de-lombre-et-intercomprehension/ [consulté le 03/05/2015].

AUCHLIN Antoine, 1990, « Analyse du discours et bonheur conversationnel. » *Cahiers de Linguistique française,* n° 11, Université de Genève.

AUCHLIN Antoine, 1991, « Le bonheur conversationnel : fondements, enjeux et domaines. » *Cahiers de Linguistique française,* n° 12, Université de Genève.

BALBONI Paolo, 2003, « L'introduzione della seconda lingua straniera nella Scuola italiana », *Synergies Italie,* n°1, p. 83-84. Disponible sur http://gerflint.fr/Base/italie1.pdf [consulté le 03/05/2015].

BALBONI Paolo, 2005, « L'intercomprensione tra le lingue romanze: un problema di politica linguistica», dans A. Benucci (dir.), *Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione*, Torino, UTET, p. 3-14.

BALBONI Paolo, 2007, « Dall'intercomprensione all'intercomunicazione romanza » dans F. Capucho, A. Martins P. Alves, C. Degache et M. Tost (eds.), *Diálogos em intercompreensão. Actas do colóquio, Lisboa, Setembro de 2007*, Lisboa, Universidade católica editora, p. 447−459. Disponible sur http://redinter.eu/dialintercom/Post/Painel8/39.pdf [consulté le 03/05/2015].

BALBONI Paolo, 2009, « Per una glottodidattica dell'intercomunicazione romanza » dans Marie-Christine Jamet (ed.), *Orale e intercomprensione tra lingue romanze: ricerche e implicazioni didattiche*, Venezia, Università Ca' Foscari Venezia, p. 197−203.

BALBONI Paolo, 2010, « Esiste un'attitudine all'intercomunicazione ? » dans P. Doyé et Franz-Joseph Meissner (dir.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension : Projekte und Perspektiven,* Tübingen, Narr Verlag, p. 17-28.

BANDURA Albert, 2002, *Auto-efficacité - Le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, de Boeck, trad. de J. Lecomte.

BANKAVS Andrejs, 2004, « Romānistikas lappuses latvijas Universitātes vēsturē», *Latvijas Universitātes raksti, Jubilejas izdevums*, Riga, Latvijas Universitāte, p. 170 -175.

BAQUERO Ricardo, 1999, *Vigotsky y el aprendizaje escolar,* Buenos Aires, Aique.

BÄR Marcus, 2009, *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*, Tübingen, Narr (coll. « Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik »).

BENITO CONDURAS Maria Pilar, 1991, « La mise en place d'une nouvelle méthodologie », *Dialogues et cultures, Numéro spécial 91-1, «Enseigner les langues latines. Pour une méthodologie de l'intercompréhension »,* Sèvres, FIPF, p. 129-134.

BERTHELE Raphael et LAMBELET Amelia, 2009, « Approche empirique de l'intercompréhension : répertoires, processus et résultats », *Lidil,* n° 39, p. 151-162. Disponible sur http://lidil.revues.org/2749 [consulté le 03/05/2015].
BLANCHE-BENVENISTE Claire, VALLI André, MOTA Maria Antónia, SIMONE Raffaele, BONVINO Elisabetta et UZCANGA VIVAR Isabel, 1997, *EuRom4. Método do ensino simultâneo das línguas românicas. Metodo para la enseñanza simultánea de las lenguas románicas. Metodo di insegnamento simultaneo della lingue romanze. Méthode d'enseignement simultané des langues romanes*, Firenze, La nuova Italia.
BLANCHE-BENVENISTE, Claire & VALLI, André (coord.), 1997, *L'intercompréhension : le cas des langues romanes* (n° spécial de Le français dans le monde, janvier 1997).
BLANCHE-BENVENISTE Claire, 2004, « Aspect lexical de la confrontation entre langues romanes, Existe-t-il un lexique européen ? » Université de Provence, EPHE Paris, p.1-20, Disponible sur: http://www.eurom5.com/Media/Default/Bibliografia/article%20SienneBLANCHE-BENVENISTE.pdf [consulté le 03/05/2015].
BLANCHE-BENVENISTE Claire, 2007, « Formes de compréhension approximative, Les enjeux de l'intercompréhension », Reims, Epure, p. 167-179.
BLANCHET Philippe, 2011, *L'observation participante*. Dans P. Blanchet & P. Chardenet (Ed.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Editions des Archives contemporaines.
BLANCHET Philippe, 2015, « Regard sociolinguistique sur l'intercompréhension entre langues différentes : enjeux théoriques et pistes sociodidactiques », dans S. Garbarino & C. Degache (Ed.), *Actes du colloque IC2014. Intercompréhension :* « Intercompréhension en réseau: scénarios, médiations, évaluations », Université Lumière Lyon 2 (France), 19-21 juin 2014. A paraitre sur http://ic2014.miriadi.net/actes-ic-2014/
BOAL August, 1997, *Jeux pour acteurs et non acteurs, pratique du théâtre de l'opprimé*, la Découverte, Paris.
BONVINO Elisabetta, CADDÉO Sandrine, VILAGINÉS SERRA Eulàlia et PIPPA Salvador, 2011, *EuRom5. Ler y compreender 5 línguas românicas. Leer y entender en 5 lenguas románicas. Llegir i entendre 5 llengües romàniques. Leggere e capire 5 lingue romanze. Lire et comprendre 5 langues romanes*, Milano, Hoepli.
BOUTAN Pierre, 1999, *De l'enseignement des langues. Michel Bréal, linguiste et pédagogue*, Paris, Hatier.
BRASLAVSKY Cecilia, 2003, « Les enjeux de la mondialisation », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 2. Disponible sur http://ries.revues.org/2373 [consulté le 03/10/2015].
BRONCKART Jean-Paul, 2004, *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo sociodiscursivo,* Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
BRONCKART Jean-Paul, 2007, *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
BRONCKART Jean-Paul, 2008, «Actividad lingüística y construcción de conocimientos», traducción del francés por Ana María Gentile, en María Cristina Rinaudo, *Textos en contexto 8, Estudios sobre la Lectura. Aciertos e infortunios en la investigación de las últimas décadas*, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura, Pub, Digital.
BROUGÈRE Gilles & Bézille Hélène, 2007, « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation ». *Revue française de pédagogie : recherches en éducation*, n° 158, p. 117-160.
BRULHART Marilyn, 1986, « Foreigner talk in the ESL classroom: Interactional adjustments to adult Students at two language proficiency levels », *TESL Canada Journal*, 1986, vol. 3, p. 29−42.
BUISSON Ferdinand, (Dir.), 1911, *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, article "Universelle (langue)". Disponible sur ww.inrp.fr/edition-

electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3760, *[consulté le 08/03/2016]*

BYRAM Michael et FLEMING Michael, 2001, *Perspectivas interculturalesen el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*, Press Syndicate of the University of Cambridge 1998 (ed. española).

CADDÉO Sandrine et JAMET Marie-Christine, 2013, *L'intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette Français Langue Etrangère, Coll. F.

CALAQUE Elizabeth, 2000, « Enseignement et apprentissage du vocabulaire, hypothèse de travail et propositions didactiques », *Lidil,* nº 21, « Enseignement/apprentissage du lexique », p. 17-35.

CALAQUE Elizabeth, 2005, *« Approche syntagmatique du lexique : collocations et image de l'organisation lexicale »,* dans H. Hilton (dir.), *Acquisition et didactique*, 1, Actes de l'atelier didactique AFLS, Université de Savoie, p. 33-54.

CALAQUE Elizabeth, 2002, *Les mots en jeux, L'enseignement du vocabulaire*, Grenoble, RESEAU/Centre Régional de Documentation Pédagogique de l'Académie de Grenoble.

CANAGARAJAH A. Suresh, 2006, The place of World Englishes in Composition : Pluralization Continued. *College Composition and Communication,* n° 57, 4 (June 2006), 586-619.

CANDELIER Michel, 2008, « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre » [en ligne], *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 5, n° 1. Disponible sur http://www.lefildubilingue.org/sites/default/files/files/dossier_2_0111_download(4).pdf [consulté le 03/05/2015].

CANDELIER Michel, CAMILLERI-GRIMA Antoinette, CASTELLOTTI Véronique, PIETRO Jean-François DE, LÖRINCZ Ildikó, MEISSNER Franz-Joseph, SCHRÖDER-SURA Anna et NOGUEROL Artur, 2007, CAdre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures (CARAP). Graz : CELV – Strasbourg, Conseil de l'Europe. Disponible sur http://carap.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=%2ff86MKs659s%3d&tabid=425&language=fr-FR [consulté le 26/02/2016].

CANDELIER Michel & al., 2007, "*Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas"* (MAREP). Edición en español del CARAP. Graz : Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV), Ed. Consejo de Europa, 2007.

CANDIDO Antônio et al., 1977, *O Francês Instrumental: a experiência da Universidade de São Paulo*. São Paulo, Hemus.

CAPELLE Guy, 1991, « Témoignages: Expérience d'enseignement de langues latines », *Dialogues et cultures,* Numéro spécial 91-1, *« Enseigner les langues latines. Pour une méthodologie de l'intercompréhension »,* Sèvres, FIPF, p. 135-147.

CAPUCHO Filomena, 2000, *Je voudrais dire un petit mot – Langage et pouvoir : Analyse du (-es) Discours en Télévision*, thèse de doctorat en sociolinguistique interactionnelle contrastive, Universidade Católica Portuguesa.

CAPUCHO Filomena, 2008, L'intercompréhension est-elle une mode ? Dans *Pratiques*, n° 139/140, p.238-250. Disponible sur: http://pratiques-cresef.fr/p139_ca1.pdf [consulté le 31/08/2015].

CAPUCHO, Filomena, 2011a, « L'intercompréhension : l'innovation déclinée au passé, au présent et au futur… », dans E. Bonvino, S. Caddéo et S. Pippa (dir.) *Attraverso le lingue. L'Intercomprensione in ricordo di Claire Blanche-Benveniste. Redinter-Intercompreensão,* n° 3, p. 15 - 35. Disponible sur http://www.redinter-intercompreensao.eu/numeros-publies/numero-3 [consulté le 26/02/2016].

CAPUCHO Filomena, 2011b, « IC fra lingue appartenenti a diverse famiglie linguistiche », dans Maddalena De Carlo (ed.), *Intercomprensione e educazione plurilingue*, Porto Sant'Elpidio, Wizarts, p. 223-241.

CAPUCHO Filomena, 2012a, « Intercomprehension – Language tools for intercultural communication » dans *International conference RCIC'12, Redefining community in intercultural context, Brasov, 14-16 June 2012*, s.l., p. 9−18.
CAPUCHO Filomena, 2012b, « L'Intercompréhension – un nouvel atout dans le monde professionnel », dans C. Degache et S. Garbarino, (dir.), *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration,* Université Stendhal Grenoble 3 (France), 21-22-23 juin 2012. Disponible sur http://ic2012.u-grenoble3.fr/OpenConf/papers/67.pdf [consulté le 26/02/2016].
CAPUCHO Filomena, 2013, « La intercomprensión. ¿Uno o varios enfoques? », dans M. Matesanz el Barrio (dir). *El plurilinguismo en la enseñanza en España*, Madrid, Ed. Complutense, p. 153–171.
CARPI Elena et DE CARLO Maddalena, 2009, «L'impatto del mezzo informatico nella costruzione di strategie di gestione dei conflitti», dans M. H. Araujo e Sa et al. (coord.) *A Intercompreensa em Linguas Romanicas: conceitos, prácticas, formação*, Oficina Digital, Aveiro, p. 151-164.
CARRASCO PEREA Encarni, 2010, «Los planteamientos intercomprensivos en la enseñanza reglada o la importancia de introducirlos desde la primaria : aportaciones, retos y requisitos», In P. Doyé & F.-J. Meiβner (Ed), *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Projekte und Perspektiven,* p. 117-127, Tübingen, Narr. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik.
CARRASCO PEREA Encarni, CHAVAGNE Jean-Pierre & LE BESNERAIS Martine, 2010, « Programmation et conception de formations à l'intercompréhension : principes, critères et conditions fondés sur l'analyse croisée d'actions formatives universitaires en France et en Espagne », dans *Synergies Europe* nº5, *Intercompréhension(s) : repères, interrogations et perspectives*, p. 33-52. Disponible sur http://gerflint.fr/Base/Europe5/encarnacion.pdf [consulté le 03/05/2015].
CARRASCO PEREA Encarni & PISHVA Yasmin, 2007, « Connaissance de soi et conscience plurilingue, des pré-requis pour une approche répercutée et plurielle de l'intercompréhension », dans F. Capucho, A. Alves Martins, C. Degache & M. Tost (coord.), *Dialogos em Intercompreensao*, septembre 2007, Universidade Católica Editora, Lisbonne, 109-124, http://redinter.eu/dialintercom/Post/Painel2/10.pdf [consulté le 03/05/2015].
CARRASCO PEREA Encarni, DEGACHE Christian & PISHVA Yasmin, 2008, Intégrer l'intercompréhension à l'université. *L'intercompréhension, Les Langues Modernes*, *1/2008*, sur http://www.galanet.eu/publication/fichiers/Carrasco_et_al_2008long.pdf [consulté le 03/05/2015].
CARREIRA Maria Helena, 1997, *Modalisation linguistique en situation d'interlocution: proxémique verbale et modalités en portugais*. Louvain, Peeters.
CARREIRA Maria Helena, 2003, « Les formes allocutives en portugais européen: évolution, valeurs et fonctionements discursifs », *Franco-British Studies,* n° 33/34. 35-45. Disponible sur http://cvc.cervantes.es/lengua/coloquio_paris/ponencias/pdf/cvc_araujo.pdf [consulté le 03/05/2015].
CARULLO Ana María et TORRE María Luisa, 2009, «InterRom: un dispositivo didáctico para la intercomprensión en lenguas romances», dans *Synergies-Chili*, nº 5, Revue du GERFLINT, pp. 81-89. Disponible sur http://gerflint.fr/Base/Chili5/carullo.pdf [consulté le 03/05/2015].
CARULLO Ana María, TORRE María Luisa, MARCHIARO Silvana, BRUNEL R., PÉREZ A.C., ARRÓNIZ M. & VOLTAREL S., 2007, *Intercomprensión en lenguas romances. Propuesta didáctica para el desarrollo de estrategias de lectura plurilingüe. Módulo 1: De similitudes y diferencias*, Córdoba, Ediciones del Copista.
CARULLO Ana María, TORRE María Luisa, MARCHIARO Silvana, BRUNEL R., PÉREZ A.C., ARRÓNIZ M. & VOLTAREL S., 2007, *Intercomprensión en lenguas romances. Propuesta*

didáctica para el desarrollo de estrategias de lectura plurilingüe. Módulo 2: Hacia el reconocimiento de los esquemas de organización textual, Córdoba, Ediciones del Copista.

CARULLO Ana María & MARCHIARO Silvana, 2009, « Nuevos desafíos: hacia la inclusión de la perspectiva plurilingüe y multicultural en las currículas de profesorados en lenguas extranjeras », en *IV Encuentro Internacional de investigadores de políticas lingüísticas. Asociación de Universidades del Grupo Montevideo – Programa Políticas Lingüísticas*, (actas del IV Encuentro, 21 al 24 de setiembre 2009), Brasil, Universidade Federal de Santa Maria y Ed. Sociedade Vicente Pallotti, p. 119-125.

CARULLO Ana María & MARCHIARO Silvana, 2013, « Entre la normativa y la práctica: la perspectiva plurilingüe e intercultural en la escuela secundaria argentina », en *VI Encontro Internacional de investigadores de políticas linguísticas. Asociación de Universidades del Grupo Montevideo – Programa Políticas Lingüísticas* (actas del IV Encuentro, 23 al 25 de setiembre 2013), Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, p. 73-80.

CARULLO Ana María & MARCHIARO Silvana & PÉREZ Ana Cecilia, 2010, «Estrategias cognitivas y metacognitivas en hispanohablantes debutantes en lectura intercomprensiva en lenguas romances», en P. Doyé & F.-J. Meissner (éds), *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven /L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension: projts et perspectivas*, Tübingen, Narr, p. 250-266.

CASTAGNE Eric et CHARTIER Jean-Paul, 2007, « Modélisation de la formation d'éducateurs à l'intercompréhension de plusieurs langues : réflexions et pistes », *Le Français Dans Le Monde*, *Recherches et applications*, n° spécial, p. 66-75.

CASTAGNE Eric, 2002, « Intercompréhension et inférences : de l'expérience EUROM/4 au projet ICE », dans E. Caduc & E. Castagne (ed.), *Pour une modélisation de l'apprentissage simultané de plusieurs langues apparentées ou voisines*, Nice, Publications de la Faculté des Lettres de Nice, p. 23-44. Disponible sur http://ancilla.unice.fr/~brunet/pub/castagne.html [consulté le 07/11/2013].

CASTAGNE Eric, 2004 (ed.), *Intercompréhension et Inférences* (actes du colloque EuroSem, Reims, 2003), Reims, Presses universitaires de Reims.

CASTAGNE Eric, 2007, « Transparences lexicales entre langues voisines », dans E. Castagne (ed.), *Les enjeux de l'intercompréhension*, Reims, Epure, p. 155-165.

CASTAGNE Eric, 2008, « Les langues anglaise et française : amies ou ennemies ? », *Études de linguistique appliquée*, n° 149, Paris, Klincksieck, p.31-42.

CAURE Mélisandre, 2009, *Caractérisation de la transparence lexicale, extension de la notion par ajustements graphophonologiques et microsémantiques, et application aux lexiques de l'anglais, de l'allemand et du néerlandais* [en ligne], thèse de doctorat en sciences du langage, université de Reims Champagne-Ardenne, 412 p. Disponible sur http://ebureau.univ-reims.fr/slide/files/quotas/SCD/theses/exl-doc/GED00001092.pdf [consulté le 03/05/2015].

CAVALLI, Marisa, 2005, *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*, Didier, LAL.

CEBERIO Maria Helena, 2011, « Evolución de las capacidades intercomprensivas en lenguas romances de estudiantes de la UNRC, participantes en sesiones de Galanet », *Intercompreensao*, n° 2, *Investigação sobre metodologia de ensino da intercompreensão*, pp. 41-60. Disponible sur http://redinter.eu/web/files/revistas/43intercompreensao2.pdf [consulté le 04/05/2015].

CEBERIO Maria Helena, 2005, « Descubrir otras lenguas con el espejo de la propia. El caso de la "intercomprensión" en el proyecto GALANET », *V° Encuentro de lenguas aborígenes y extranjeras* (actes du colloque de l'Université Nationale de Salta, 26-28 mai 2005), Salta. Disponible sur http://www.galanet.eu/publication/fichiers/Ponencia%20Ceberio-UNRC.pdf [consulté le 04/05/2015].

CEDEFOP, Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, 2009, *Lignes directrices européennes pour la validation des acquis formels et informel*s, Luxembourg, Office des publications de l'Union européenne. Disponible sur www.cedefop.europa.eu/files/4054_fr.pdf [consulté le 08/03/2016].
CELIK Christelle, 2008, « Analyse de pratiques de tutorat dans un campus numérique de maîtrise de français langue étrangère à distance », *ALSIC,* vol. 11, n° 1, p. 93-119. http://alsic.revues.org/833 [consulté le 04/05/2015].
CELOTTI Nadine et COHADE Marie-Thérèse, 1994, *Les mots dans tous les sens: initiation au lexique pour italophones*, Milan, La nuova Italia.
CHALLE Odile, 2002, *Enseigner le français de spécialité*, Paris, Economica.
CHAMOT Ana Uhl, 2004, « Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching», *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, n° 1(1), p. 14-26.
CHAMOT Ana Uhl, O'MALLEY J. Michael, KUPPER, L. & IMPINK-HERNANDEZ, M.V., 1987, *A Study of Language Strategies in Foreign Language Instruction: First Year Report*. Rosslyn, Va, Interstate Research Associates.
CHAMPAGNOL Raymond, 1989, « Le lexique mental : Modèles d'accès au lexique », *Canadian Journal of psycholoy*, vol. 43 nº 4, p. 471-493.
CHARDENET Patrick, 2008, « Intercomprehension et interlinguisme », dans V. Conti & F. Grin (Ed.), *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*, Chêne-Bourg, Georg éditeur, p. 151-167.
CHARLOT Denis, 2010, *Un jeu vidéo en contexte parascolaire : analyse du jeu et de son utilisation par des apprenants adolescents*, Mémoire de Master 2 en FLE dirigé par F. Mangenot, Université Stendhal, Grenoble 3. Disponible sur http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00678556 [consulté le 03/05/2015].
CHARMEUX Evelyne, 1992, « Maîtrise du français et familiarisation avec d'autres langues », *Repères*, n°6, p.155-172.
CHAVAGNE Jean-Pierre & FRONTINI Mariana, 2009, « Apprentissage du guarani, de l'espagnol et du portugais en intercompréhension dans le Mercosud. Problématisation et fondements d'un projet d'apprentissage par Internet », *Synergies Brésil*, n° 7, *Le Brésil et ses langues : perspectives en français*, p. 75-81. Disponible sur http://gerflint.fr/Base/Bresil7/chavagne.pdf [consulté le 04/05/2015].
CHAVEZ Carlos, 2012, *L'activité de compréhension orale en langues voisines. Analyses de la compréhension d'un document audio-visuel en espagnol du Chili par des jeunes francophones*". Master en Ciencias del Lenguaje especialidad DILIPEM bajo la dirección de C. Degache, Université Stendhal-Grenoble III, Francia.
CHAZOT Delphine, 2012, *L'intercompréhension à travers le jeu sérieux : analyse des stratégies d'intercompréhension mises en œuvre dans Limbo*. Mémoire de Master 2 en didactique des langues et multimedia sous la direction de C. Degache, soutenu le 24 mai 2012, Université Stendhal-Grenoble 3. Disponible sur http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00711969 [consulté le 04/05/2015].
CILENTO Ester, 2009, « Intercompréhension, compétence lexicale réceptive et production », *Les Langues Modernes*, *Enseigner et apprendre le lexique*, n°1/2009.
CINTRA Lindley, 1986, *Sobre "formas de tratamento" na língua portuguesa*, Lisboa, Livros Horizonte.
COIRIER Pierre, GAONAC'H Daniel et al., 1996, *Psycholinguistique textuelle. Approche cognitive de la compréhension et de la production des texte*s, Paris, Armand Colin.
COMITI, Jean-Marie, 2005, *La langue corse entre chien et loup*, L'Harmattan, Parcours discursifs.
CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* [en ligne], Strasbourg, Division des politiques linguistiques.

Disponible sur http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf [consulté le 25/10/2013].

CORRONS Fabrice, ARQUÉS Jordi, CARDOSO Rui Pedro, GUIX Gerard & PANZERI Stefano (Cie JOGIJO), 2012, « Quand le théâtre se met à l'intercompréhension entre langues romanes. Réflexions autour des spectacles de la Cie JOGIJO », in C. Degache & S. Garbarino (Ed.) (2012). *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration*. Université Stendhal Grenoble 3 (France), 21-22-23 juin 2012. [podcast en ligne] http://podcast.grenet.fr/episode/ic-2012-atelier-de-fabrice-corrons-22062012/

CORTIER Claude & CAVALLI Marisa, (Ed.), 2013, « Langues régionales/minoritaires dans l'éducation bi-/plurilingue. Langues d'ici, langues d'ailleurs », *Publication du Centre Européen pour les Langues Vivantes* (Conseil de l'Europe), Graz, Austría ISBN 978-92-871-7153-5.

CORTIER Claude & DI MEGLIO Alain, 2008, « Quelle didactique en France pour les langues minoritaires ? Réflexions et perspectives à partir de l'enseignement bilingue corse », dans *Grandes et petites langues. Pour une didactique de plurilinguisme et du pluriculturalisme*. *Transversales - Langues, sociétés, cultures et apprentissages* Band 24. XIV, 315 Seiten, George Alao (éd.), *Transversales,* nº 24. Published by Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt, New York, Oxford, Wien, Lang.

CORTIER Claude, 2005. « Guerres et paix des langues dans les projets de l'Alliance française : des rhétoriques de la propagation-diffusion aux médiations linguistico-didactiques», dans Barbot, M.J., Castelloti, V., Chiss, J.L., Develotte, C., Mochet, M.A., Moore, D., (éd.) *Plurilinguisme et apprentissage*. *Mélanges Daniel Coste,* Lyon, ENS éditions.

COSNIER Jacques, 1987, « Ethologie du dialogue », dans J. Cosnier et C. Kerbrat Orecchioni, *Décrire la conversation*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, p. 291-315.

COSTA James, 2012, « Langue et nationalisme en Ecosse. Trois langues pour une nation », *Bulletin d'histoire politique*. n° 21 (1), p. 96-106.

COSTE Daniel, 2010, « L'intercompréhension à la croisée des chemins ? », *Synergies Europe* n° 5, Revue du GERFLINT, 193-199. Disponible sur http://gerflint.fr/Base/Europe5/coste.pdf [consulté le 10/05/2015].

COSTE Daniel et LEHMANN Denis (dir.), 1995, Langues et curriculum. Contenus, programmes et parcours, *Etudes de linguistique appliquée*, n° 98.

COSTE Daniel, MOORE Danièle et ZARATE Geneviève, 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Études préparatoires*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

COSTE Daniel, MOORE Danièle et ZARATE Geneviève, 2009, *La compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe.

COURTNEY Richard, 1989, *Play, Drama & Thought: The Intellectual Background to Dramatic Education*, Ed Simon & Pierre, Canada.

CULIOLI Antoine, 1999, *Pour une linguistique de l'énonciation. Tome 2, Formalisation et opérations de repérage*, Gap, Paris, Ophrys.

CUNHA DOS SANTOS Sérgio, 2011, « Deux projets d'intercompréhension bilingue entre des classes universitaires brésiliennes et françaises » (actes du XII^{ème} Colloque Pédagogique de l'Alliance Française de São Paulo, 02_04 février 2011), São Paulo. Disponible sur http://www.aliancafrancesa.com.br/colloque2/actes/Acte_Atelier_SERGIO_CUNHA.pdf [consulté le 04/05/2015].

CUQ Jean-Pierre & GRUCA Isabelle, 2002, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, p. 166-175

CYR Paul, 1996, *Les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*, Anjou [Québec] : Editions CEC.

DABÈNE Louise, 1989, « Exposé introductif », (actes du premier colloque de l'A.C.E.D.L.E., École Normale supérieure de Saint-Cloud), p. 4-8.
DABÈNE Louise, 1995, « Apprendre à comprendre une langue voisine, quelles conception curriculaires ? », *Etudes de Linguistique Appliquée (ELA)*, n° 98, avril-juin 1995, *Langues et curriculum, contenus, programmes et parcours*, Paris, Didier Érudition, p. 103- 112.
DABÈNE Louise, 1996, « Présentation », *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 104, p. 389−391.
DABÈNE Louise, 2003, « De Galatea à Galanet. Un itinéraire de recherche, *Lidil*, n° 28, *Intercompréhension en langues romanes*, p. 23-29. Disponible sur http://lidil.revues.org/1573 [consulté le 04/05/2015].
DAGENAIS Diane & MOORE Danièle, 2008, Représentations des littératies plurilingues, de l'immersion en français et des dynamiques identitaires chez des parents chinois. *Canadian Modern Language Review,* n° 65(1), 11-31.
DE CARLO Maddalena, 2009, « Plurilinguisme et interculturalité pour la construction de la citoyenneté européenne », *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 153, p. 67-76. Disponible sur http://www.cairn.info/revue-ela-2009-1-page-67.htm [consulté le 04/05/2015].
DE GREGORIO DE MAC María Isabel & RÉBOLA DE WELTI María Cristina, 1992, *Coherencia y cohesión en el texto,* Buenos Aires, Ed. Plus Ultra.
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 », dans F. Capucho, A. Alves P. Martins, C. Degache et M. Tost (Ed.), *Actes du colloque "Diálogos em Intercompreensão"*, septembre 2007, Lisbonne, Université Catholique, 505-522, disponible sur http://redinter.eu/dialintercom/Post/Painel5/26.pdf, [consulté le 18/04/2015.
DE VEGA Lope, 2003, *Arte nuevo de hacer comedias en este tiempo,* Lope de Vega, Edición de Juan Manuel Rozas, Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
DEGACHE Christian, 1997, « Développer l'intercompréhension dans l'espace linguistique roman : le programme Galatea/Socrates », *Assises de l'enseignement du et en français*, *séminaire de Lyon*, Aupelf-Uref, p.23-25. Disponible sur http://www.galanet.eu/publication/fichiers/dc1997a.pdf [consulté le 03/05/2015.
DEGACHE Christian, 2002, « Les options didactiques des cédéroms Galatea pour élargir le répertoire romanophone réceptif des francophones », *Eurocom. Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Une Europe plurilingue par l'intercompréhension dans les familles de langues* (actes du congrès international en l'Année européenne des langues a Hagen) p. 269-281.
DEGACHE Christian (Ed.), 2003, *Intercompréhension en langues romanes : du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues, de Galatea à Galanet*, *Lidil,* n° 28, Grenoble, Ellug. Disponible sur http://lidil.revues.org/1513 [consulté le 03/05/2015.
DEGACHE Christian, 2003, « Présentation », *Lidil*, n° 28, *Intercompréhension en langues romanes*, p. 5-21. Disponible sur http://lidil.revues.org/1553 [consulté le 04/05/2015.
DEGACHE Christian, 2006, *Didactique du plurilinguisme. Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues. Dossier présenté pour l'habilitation à diriger des recherches. Synthèse de l'activité de recherche*, UFR des sciences du langage – LIDILEM – Université Stendhal-Grenoble III, vol. 2/1. Disponible sur http://www.galanet.eu/publication/fichiers/HDR2006_DegacheC.pdf [consulté le 03/05/2015.
DEGACHE Christian, 2008, « Concevoir un dispositif de formation en ligne de formateurs à la compréhension et à l'interaction plurilingues », dans V. Conti et F. Grin (Ed.), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, Genève, Georg, p. 293-316. Disponible sur http://www.galanet.eu/publication/fichiers/Degache_2008.pdf [consulté le 25/10/2013].

DEGACHE Christian, 2009, « Nouvelles perspectives pour l'intercompréhension (Afrique de l'Ouest et Caraïbe) et évolutions du concept », dans M. H. Araújo e Sá, R. Hidalgo Downing, S. Melo- Pfeifer, A. Séré & C. Vela Delfa (dir.), *Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação*, Universidade de Aveiro, CIDTFF. Disponible sur http://www.galanet.eu/publication/fichiers/Araujo_e_Sa_et_al_Ed_2009.pdf [consulté le 03/05/2015].

DEGACHE Christian, 2012, *Didática das línguas e didática do plurilinguismo: o lugar da Intercompreensão*. Cap. 3: "L'analogie lexicale". Cours de Pós-Graduação, FFLCH-USP.

DEGACHE Christian, 2014, « Intercompréhension interactive et télécollaboration : usages et perspectives. », *Intercompréhension en réseau : scénarios, médiations, évaluations.* (communication au Colloque IC2014 : 19-21 juin 2014), Lyon.

DEGACHE Christian et BALZARINI Raffaella, 2002, *Recherches sur l'intercompréhension en langues romanes : de l'élaboration d'outils multimédias pour développer les habiletés de compréhension à la sollicitation d'interactions plurilingues*. Ecole d'été GreCO, Lundi 2 juillet 2002, TICE et enseignement des langues Disponible sur : http://sites.google.com/site/lorrainebaqueuab/docsdivers [consulté le 16/11/2013].

DEGACHE Christian, CARRASCO Encarni, CHEVALIER Claire, DA SILVA Regina, DALENÇON Agnès et FONSECA Mariana, 2012, « Caractéristiques et formats de l'intégration curriculaire de l'intercompréhension », dans C. Degache et S. Garbarino (ed.), *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration*, Université Stendhal Grenoble 3, 21-22-23 juin 2012, Grenoble. Disponible sur http://ic2012.u-grenoble3.fr/OpenConf/papers/40.pdf [consulté le 25/07/2015].

DEGACHE Christian et GARBARINO Sandra (Ed.), 2012, Présentation. *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration.* Université Stendhal Grenoble 3 (France), 21-22-23 juin 2012. Disponible sur http://ic2012.u-grenoble3.fr/ [consulté le 03/05/2015].

DEGACHE Christian, LOPEZ ALONSO Covadonga & SERE Arlette, 2007, « Echanges exolingues et Interculturalité dans un environnement informatisé plurilingue », *Lidil*, n°36, p.93-117. Disponible sur http://lidil.revues.org/2473 [consulté le 25/10/2013].

DEGACHE Christian et MANGENOT François, 2007, « Les échanges exolingues via internet, nouveau terrain d'exploration en didactique des langues », *Lidil*, n° 36, « Echanges exolingues via internet et appropriation des langues-cultures », Grenoble, ELLUG, p. 5-22

DEGACHE Christian et MASPERI Monica, 1995, « Pour une dissociation des objectifs. Un programme d'enseignement /apprentissage de la compréhension des langues romanes : Galatea. », dans M. Candelier (coord.), *Jalons pour une Europe des langues*, *Lidil,* n° 11, Grenoble, PUG, 141-159. Disponible sur www.galanet.eu/publication/fichiers/dc-mm1995.pdf [consulté le 03/05/2015].

DEGACHE Christian et MASPERI Monica, 1998, « La communication plurilingue en toile de fond de l'entraînement à la compréhension des langues romanes », dans J. Billiez (éd.) *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, hommage à Louise Dabène*, Lidilem, Grenoble, 361-376. Disponible sur www.galanet.eu/publication/fichiers/dc-mm1998.pdf [consulté le 18/11/2013].

DEGACHE Christian et MELO Silvia, 2008, « Introduction: un concept aux multiples facettes » dans Christian Degache et Silvia Melo (eds.), *L'intercompréhension. Les langues modernes*, Paris, Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public, vol. 1/2008, Paris, APLV, p. 7-14.

DEGACHE Christian et NISSEN Elke, 2008, « Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions », *Alsic*, n° 11 : 1, p. 61-92. Disponible sur http://alsic.revues.org/797 [consulté le 04/05/2015].

DEGACHE Christian et TEA Elena, 2003, « Intercompréhension : quelles interactions pour quelles acquisitions ? Les potentialités du Forum Galanet » [en ligne], *Lidil*, n°28, p.75-94. Disponible sur http://lidil.revues.org/1723 [consulté le 04/05/2015].

DEJEAN-THIRCUIR Charlotte, 2008, « Modalités de collaboration entre étudiants et constitution d'une communauté dans une activité à distance », *ALSIC*, Vol. 11, n°1, Actes du colloque EPAL, *Echanger Pour Apprendre en Ligne,* juin 2007, Grenoble, p.7-32. Disponible sur https://alsic.revues.org/803 [consulté le 24/02/2016].

DEPOVER Christian, DE LIÈVRE Bruno, PERAYA Daniel, QUINTIN Jean-Jacques et JAILLET Alain, (Dir.), 2011, *Le tutorat en formation à distance,* Bruxelles, De Boeck.

DEPOVER Christian et QUINTIN Jean-Jacques, 2011, «Tutorat et modèles de formation à distance», dans C. Depover *et al*, *Le tutorat en formation à distance,* Bruxelles, De Boeck, p.15-27.

DEPREZ 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 en cotutelle, Université Autonome de Barcelone (UAB)-Université Stendhal-Grenoble 3. Disponible sur https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01132340/document [consulté le 05/05/2015].

DERVIN Fred, 2004, Définition et évaluation de la compétence interculturelle en contexte de mobilité: ouvertures. Disponible sur http://users.utu.fi/freder/mob.pdf [consulté le 29/04/2015].

DEVELOTTE Christine et MANGENOT François, 2004, « Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif », *Distances et savoirs*, vol. 2, n° 2-3, p. 309–333.

DOYE Peter, 2005, *L'intercompréhension. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Étude de référence*, Strasbourg, Conseil de l'Europe. Disponible sur http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/DoyeFR.pdf [consulté le 26/02/2016].

DUCCINI Stéphane, 2013, *Public hétérogène et contact de langues en classe de FLE : adaptation d'une approche intercompréhensive,* Mémoire de Master. Disponible sur http://www.galanet.eu/publication/fichiers/Duccini_DESFLE_U_Geneve_DEF.pdf [consulté le 29/04/2015].

ELLIS Rod, 1994, *The study of second language acquisition*, Oxford, Oxford University Press.

ERAZO Angela & MUÑOZ Teresa, 2010, *L'Introduction à l'intercompréhension en langues romanes à travers l'expérience des ateliers,* Mémoire de Master en didactique des langues étrangères et secondes, spécialité : Conseiller, formateur multilingue, sous la direction de Nicole POTEAUX, Université de Strasbourg.

ERAZO-MUNOZ Angela & DE DEUS Serge, 2012, « TEATRO-LINGUA : une expérience d'intercompréhension en langues romanes à travers le théâtre », dans Degache, C. & Garbarino, S. (Ed.) (2012). *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration*. Université Stendhal Grenoble 3 (France), 21-22-23 juin 2012.

ESCOUBAS-BENVENISTE Marie-Pierre, 2013, « Interaction en intercompréhension : enjeu lexical et métadiscours », *Repères DoRiF - Quel plurilinguisme pour quel environnement professionnel multilingue ? - Quale plurilinguismo per quale ambito lavorativo multilingue?*, nº 4. Disponible sur http://www.dorif.it/ezine/show_issue.php?iss_id=11 [consulté le 31/08/2015].

ESCUDÉ Pierre (dir.), 2008, *J'apprends par les langues. Manuel européen EURO-MANIA.* Toulouse, Centre National de Documentation Pédagogique.

ESCUDÉ Pierre, 2010a, « Origine et contexte d'apparition du terme d'intercompréhension dans sa première attestation (1913) chez le linguiste français Jules Ronjat (1864-1925) », *Redinter-Intercompreensão*, 2010, vol. 1, p. 103−123.

ESCUDÉ Pierre, 2010b, « Apprendre des contenus disciplinaires en intercompréhension des langues romanes : quelques résultats d'une première expérimentation scolaire », dans Degache, C. & Ferrão Tavares, C. (coord.), *Redinter-Intercompreensão*, n° 2.
ESCUDÉ Pierre, 2011, *Contact de langues et contact des représentations poétiques, substitution, normalisation, didactisation : de l'occitan aux langues romanes, bilinguisme et intercompréhension*, Habilitation à diriger des recherches, INALCO, Paris.
ESCUDÉ Pierre, 2012, *Retour d'expérimentation Euro-Mania 2011-2012*, document de travail.
ESCUDÉ Pierre, 2013, « Intégrer les langues au cœur des apprentissages. Politique, économie et didactique de l'intercompréhension », dans *Passages de Paris. Revue Scientifique de l'Association des Chercheurs et Etudiants Brésiliens en France.* http://www.apebfr.org/passagesdeparis/editione2013/articles/pdf/PP8_Dossie3.pdf
ESCUDÉ Pierre & JANIN Pierre, 2010, *L'école, la langue unique et l'intercompréhension : obstacle et enjeux de l'intégration*, *Synergies Europe*, n°5, p. 115-125.
ESCUDÉ Pierre & JANIN Pierre, 2010, *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*, Paris, CLE international.
FAYOL Michel, GOMBERT Jean Émile et al., 1992, *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, Puf.
FENOUILLET Fabien, KAPLAN Jonathan et YENNEK Nora, 2009, « Serious games et motivation », *Actes de l'atelier Jeux sérieux : conceptions et usages*, Le Mans, p. 41-52. http://eductice.ens-lyon.fr/EducTice/recherche/geomatique/telechargement/actesEIAH2009 [Consulté le 03/05/2015]
FERGUSON Charles A., 1971, « Absence of copula and the notion of simplicity » dans Dell H. Hymes (ed.), *Pidginization and creolization of languages. Proceedings of a conference held at the University of the West Indies, Mona, Jamaica, April, 1968*, Cambridge, Cambridge University press, p. 141−150.
FERGUSON Charles A., 1978, « Talking to children: A search for universals », *Universals of human language*, 1978, nº 1, p. 203−224.
FERGUSON Charles A., 1981, « "Foreigner talk" as the name of a simplified register », *International journal of the sociology of language*, 1981, vol. 28, p. 9−18.
FERGUSON Charles A. et DEBOSE Charles E, 1976, *Simplified registers, broken language, and pidginization*, s. l.
FERRÃO TAVARES Clara, 2007, « Les blogs en tant que lieux d'apprentissage et de rencontre interculturelle », *Études de linguistique Appliquée*, n°146, p. 161-177. Disponible sur http://www.cairn.info/revue-ela-2007-2-page-161.htm [consulté le 25/10/2013].
FILLMORE Charles, 1985, « Frames and the semantics of understanding », *Quaderni di Semantica*, nº 6, p. 222-254.
FONSECA Mariana, 2011. Note de lecture *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*. Le français à l'université, 16ème année, n°04. Disponible sur http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=598 [consulté le 23/02/2016].
FONSECA Mariana, 2012, « Apprendre par le plurilinguisme : exploration du carrefour entre intercompréhension en langues romanes et enseignement bilingue », dans Degache, C. & Garbarino, S. (éd.). *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration*. Université Stendhal Grenoble 3, 21-23.06.12. Disponible sur http://ic2012.u-grenoble3.fr/OpenConf/papers/45.pdf [consulté le 23/02/2016].
FONSECA Mariana, 2013, « Intercompréhension intégrée : des potentialités d'un support didactique à la réalité de la classe », dans *Passages de Paris. Revue Scientifique de l'Association des Chercheurs et Etudiants Brésiliens en France.* Disponible sur http://www.apebfr.org/passagesdeparis/editione2013/articles/pdf/PP8_Dossie4.pdf [consulté le 23/02/2016].

FONSECA Mariana & GAJO Laurent, 2014, « Didactique du plurilinguisme et intercompréhension à la lumière d'Euromania », *MOARA, Revue de l'école doctorale en lettres de l'Université Fédérale du Pará,* n° 42. Disponible sur http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/viewFile/83/2394 [consulté le 23/02/2016].

FRANCHON, Claudine, 2012, « Enseignement / apprentissage du lexique : apprendre -entre- les langues dans un contexte romanophone », dans 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. Disponible sur http://ic2012.u-grenoble3.fr/OpenConf/papers/11.pdf [consulté le 03/05/2015].

FRONTINI Mariana & GARBARINO Sandra, 2012, « Étude comparée des modalités d'intégration de l'intercompréhension dans le domaine universitaire en Europe et en Amérique latine. », dans C. Degache & S. Garbarino (Ed.), *Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration,* Université Stendhal Grenoble 3 (France), 21-22-23 juin 2012. Disponible sur http://ic2012.u-grenoble3.fr/OpenConf/papers/65.pdf [consulté le 04/05/2015].

GAJO Laurent, 2005, « Le français langue seconde d'enseignement. Choix de modèles, de langues et de disciplines », dans F. Lallement, P. Martinez & V. Spaëth (éd.) *Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative. Le français dans le monde – Recherches et applications*, n° spécial.

GAJO Laurent, 2007a, « L'enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation », *Trema,* n° 28.

GAJO Laurent, 2007b, « Linguistic Knowledge and Subject Knowledge: How Does Bilingualism Contribute to Subject Developement? », *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, n°* 10(5).

GAJO Laurent, 2008, « L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue », dans V. Conti & F. Grin (dir.), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, Genève, Georg.

GAJO Laurent, 2011, « Trabajar en otra lengua para elaborar saberes en una disciplina », dans L. Nussbaum & C. Escobar (coord.), *Aprendre en una altra llengua*, Barcelone, UAB.

GAJO Laurent & al., 2008, *Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire. Rapport final*. Fonds national suisse de la recherche scientifique, PRN 56.

GALEANO Eduardo, 1982, "El jaguar", en *Memoria del fuego, Volumen I, Los nacimientos*, Madrid, Siglo XXI, p. 24-25.

GARCÍA Ofelia & LI Wei, 2014, *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*, New York, Palgrave Macmillan.

GIASSON Jocelyne, 1990, *La Compréhension en Lecture*, Québec, Ed. G. Morin.

GLESSGEN Martin-Dietrich, 2007, *Linguistique romane, Domaines et méthodes en linguistique française et romane*, Paris, Armand Colin.

GOMBERT Jean Émile, 1990, *Le développement métalinguistique,* Paris, Presses Universitaires de France.

GOUVEIA Carlos A. M., 2008, «As dimensões da mudança no uso das formas de tratamento em português europeu», dans Fátima Oliveira & Isabel Margarida Duarte, *O fascínio da linguagem. Actas do Colóquio de Homenagem a Fernanda Irene Fonseca*, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, p. 91-99.

GRANDGEORGE Marine, LE PÉVÉDIC Brigitte et PUGNIÈRE-SAAVEDRA Frédéric, 2013, *Interactions et Intercompréhension : une approche comparative. Homme-Homme, Animal-Homme-Machine et Homme-Machine*, Bruxelles, Fernelmont, E.M.E. Editions.

GREENSPAN David L., IBA Aaron Benjamin et ZAMFIRESCU-PEREIRA John D., 2009, *Etherpad (logiciel open source)*, AppJet Inc. Disponible sur http://etherpad.org/ [consulté le 02/03/2016].

GRIDINA Jelena, 2011, « Les langues romanes et le contexte plurilingue en milieu universitaire en Lettonie », dans D. Alvarez et P. Chardenet P., (dir.), *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*, Paris, Union Latine, p. 211-226.

GRIDINA Jelena, 2012, « L'enseignement parallèle des langues romanes à l'Université de Lettonie », dans C. Degache & S. Garbarino, S. (Ed.) (2012). *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration*, Université Stendhal Grenoble 3, 21-22-23 juin 2012. Disponible sur http://ic2012.u-grenoble3.fr/OpenConf/papers/30.pdf [consulté le 18/11/2013].

GROSJEAN François, 1995, Le bilinguisme et le biculturalisme : essai de définition. *TRANEL,* n° 19, 13-41.

GUEIDÃO Ana, MELO-PFEIFER Silvia et PINHO Ana-Sofia, 2009, « Modelages d'intercomprehension - Que Font les Chercheurs du Concept d'intercomprehension ? Deux Etudes De Cas », dans Araújo e Sá, M.-H.; Downing, R. H.; Melo-Pfeifer, S.; Séré, A. & Vela-Delfa, C. (Org), *A Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação*, p. 59-75.

GUÉLY Eglantine, 2010, « Distance transactionnelle et centres de ressources en langues », *Distance et Savoirs*, vol. 8, nº 3, p. 361-376. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00570337v1/document [consulté le 03/05/2015].

HAMMARBERG Bjorn, 2006, « Activation de L1 et L2 lors de la production orale en L3 », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 24 | 2006, Disponible sur http://aile.revues.org/1641 [consulté le 18/11/2013].

HATCH Evelyn, 1983, *Psycholinguistics: a second language perspective*, Rowley, Mass., Newbury House.

HAYES, John R. et FLOWER Linda S., 1980, « Identifying the organization of writing processes », dans L.W. Gregg et E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 3-30.

HÉDIARD Marie, 2003, « Quand la transparence risque d'être trompeuse : Pas tout à fait d'accord ou pas d'accord du tout », *Lidil*, n° 28, p. 167-172. Disponible sur http://lidil.revues.org/1943 [consulté le 03/05/2015].

HÉDIARD Marie, 2009, « De l'intercompréhension à l'interproduction : impact des usages langagiers en langue maternelle », dans M. H. Araújo e Sá, R. Hidalgo Downing, S. Melo-Pfeifer, A. Séré, & C. Vela Delfa, *A intercompreensão em línguas românicas. Conceitos, práticas, formação*. Aveiro : Oficina Digital. p. 213–223.

HÉLOT Christine, 2007, *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, Paris, Ed. l'Harmattan, collection Espaces discursifs.

HENZL Vera M., 1979, « Foreign talk in the classroom », *International review of applied linguistics in language teaching*, 1979, vol. 17, nº 2, p. 159−67.

HIDALGO DOWNING Raquel, CASTRO Silvia & RAMIRO María Dolores, 2010, «La interacción didáctica en una formation de formadores en intercomprensión: la relación formador/formando», dans M. H. Araújo e Sá & S. Melo-Pfeifer (Orgs.), *Formação de formadores para a intercompreensão. Princípios, práticas e reptos,* Aveiro, Universidade de Aveiro, p. 141-160.

HILTZ Starr R, 1986, «The virtual classroom: Using computer-mediated communication for university teaching», *Journal of Communication,* n° 36 (2), p. 95-104.

HINNENKAMP Volker, 1982, *Foreigner Talk und Tarzanisch: eine vergleichende Studie über die Sprechweise gegenüber Ausländern am Beispiel des Deutschen und des Türkischen*, Hamburg, Buske Verlag.

HOLMBERG Börje, 2003, A theory of distance education based on empathy, dans M.G. Moore & W.G. Anderson (eds.), *Handbook of Distance Education*, London, Erlbaum, p.79-85.
HUBER Josef, 2013, « Language didactics under construction », dans *Didactique du plurilinguisme : approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*, Troncy Christel (dir.), Presses universitaires de Rennes, p. 405-411.
HUBERMAN A. Michael et MILES Matthew B., 1991, *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*, Bruxelles : De Boeck Université.
JACQUES Francis, 2000, *Écrits anthropologiques: Philosophie de l'esprit et cognition*, Paris, L'Harmattan.
JACQUINOT Geneviève, 1993, « Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? Ou les défis de la formation à distance », *Revue française de pédagogie*, n° 102, p. 55-67.
JAKOVIDOU Athanasia, 1993, *Funktion und Variation im « Foreigner-Talk »: eine empirische Untersuchung zur Sprechweise von Deutschen gegenüber Ausländern*, Tübingen, Gunter Narr Verlag.
JAMET Marie-Christine, 2009, « Contacts entre langues apparentées : les transferts négatifs et positifs d'apprenants italophones en français », *Synergies Italie* n°5, p. 49-59. Disponible sur http://gerflint.fr/Base/Italie5/jamet.pdf [consulté le 03/05/2015].
JAMET Marie-Christine, 2010, «Intercomprensione, Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, Quadro di riferimento per gli approcci plurilingui e valutazione», *Synergies Europe,* n° 5, p. 75-98. Disponible sur http://gerflint.fr/Base/Europe5/marie_christine_jamet.pdf [consulté le 03/05/2015].
JAMET Marie-Christine, 2010, « L'intercompréhension : de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa? », *Publifarum*, 2010, vol. 11. Disponible sur http://www.publifarum.farum.it/ezine_pdf.php?art_id=144 [consulté le 03/05/2015].
JAMET Marie-Christine, 2011, « L'intercompréhension, la clef d'un plurilinguisme rêvé et possible », dans *Actes du XIIème colloque de l'alliance française de São Paulo*, São Paulo.
JAMET Marie-Christine et SPITA Doina, 2010, « Points de vue sur l'intercompréhension: de définitions éclatées à la constitution d'un terme fédérateur », *Redinter-Intercompreensão*, 2010, vol. 1, p. 9−28. Disponible sur http://www.redinter-intercompreensao.eu/numeros-publies/numero-1 [consulté le 03/05/2015].
JESSNER Ulrike, 2006, *Linguistic Awareness in Multilinguals. English as a Thrid Language*, Édimbourg, Edinburgh University press.
JÉZÉGOU Annie, 2005, *Formations ouvertes : libertés de choix et autodirection de l'apprenant*, Paris, Editions l'Harmattan.
JÉZÉGOU Annie, 2007, « La distance en formation. Premier jalon pour une opérationnalisation de la théorie de la distance transactionnelle », *Distances & Savoirs*, vol. 3, nº 5, p.341-366.
JOVER-FALEIROS Rita, 2006, *A experiência da leitura literária em um curso de Francês Instrumental*. Mémoire de master en langue française, Université de Sao Paulo.
KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 2005, *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
KERBRAT-ORECCHIONI Catherine (ed.), 2010, *S'adresser à autrui. Les formes nominales d'adresse en français*, Charenton-le-Pont, Éditions de L'université de Savoie.
KERBRAT-ORECCHIONI Catherine et PLANTIN, Christian, 1995, *Le Trilogue.* Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
KLEIMAN Angela, 1996, *Oficina de Leitura: teoria e prática*. Campinas, SP, Pontes Editores.
KLEIMAN Angela, 2013, *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*, Campinas, SP, Pontes Editores, 15 ed.
KLEIN Horst G., 2004, « L'Eurocompréhension (EuroCom), une méthode de compréhension des langues voisines », *Etudes de linguistique appliquée,* nº 136, p. 403-418.

KLEIN Horst G., 2008, « L'anglais, base possible de l'intercompréhension romane ? », *Études de linguistique Appliquée*, n° 149, p. 119-128. Disponible sur www.cairn.info/revue-ela-2008-1-page-119.htm [consulté le 02/03/2016].
KLEIN Horst G. et STEGMANN Tilbert Dídac, 2000, *EuroComRom - die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können*, Aachen, Shaker.
LAROUSSE, *Dictionnaire encyclopédique illustré*, Paris, Editions Larousse, 1992, p.1470.
LAUFER Batia, 1989, « A factor of difficulty in vocabulary learning: deceptive transparency », *AILA Review,* nº 6*, p.*10-20.
LE BESNERAIS Martine, 2009 « Définition du concept d'intercompréhension à partir des théories pédagogiques de base », dans M. H. Araújo e Sá et al. (dir.), *A Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação*, p. 45-58. Disponible sur http://www.galapro.eu/wp-content/uploads/2010/07/a-intercompreensao-em-linguas-romanicas-conceitos-praticas-formacao.pdf [consulté le 03/05/2015].
LE BESNERAIS Martine, 2009, « Etude contrastive des interactions dans des chats endolingues, exolingues et en intercompréhension », dans M. H. Araújo e Sá et al. (dir.), *Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação*, Aveiro, p. 105-116. Disponible sur : http://www.galanet.eu/publication/fichiers/Araujo_e_Sa_et_al_Ed_2009.pdf [consulté le 04/05/2015].
LE BESNERAIS Martine et CARRASCO Encarni, 2010, « Formation de formateurs à l'intercompréhension : analyse différentielle des niveaux », dans Actes du Colloque Formation de formateurs à l'intercompréhension : analyse différentielle des niveaux, Universidade de Aveiro, CIDTFF-LALE, p. 63-78.
LE BOTERF Guy, 1998, *L'ingénierie des compétences*, Éditions d'Organisation.
LÉVY Danielle, 2008, Introduction : soi et les langues, dans G. Zarate, D. Lévy, C. Kramsch (coord.) *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme,* Paris : Editions des Archives contemporaines, pp. 69-82.
LEWIS M. Paul, SIMONS Gary F. & FENNIG Charles D. (Ed.), 2015, *Ethnologue: Languages of the World*, Eighteenth edition. Dallas, Texas, SIL International. Online version: http://www.ethnologue.com
LONG Michael H., 1981a, « Input, interaction, and second-language acquisition », *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1981, vol. 379, nº 1, p. 259−278.
LONG Michael H., 1981b, « Questions in foreigner talk discourse », *Language Learning*, 1981, nº 31, p. 135−157.
LONG Michael H., 1982, « Adaption an den Lerner. Die Aushandlung verstehbarer Eingabe in Gesprächen zwischen muttersprachlichen Sprechern und Lernern », *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 1982, vol. 18, nº 45, p. 100−119.
LONG Michael H., 1983a, « Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers », *Studies in second language acquisition*, 1983, vol. 5, nº 2, p. 177−193.
LONG Michael H., 1983b, « Native speaker/non-native speaker conversation in the second language classroom », *TESOl*, 1983, vol. 82, p. 207−225.
LOUVEAU Elisabeth et MANGENOT François, 2006, *Internet et la classe de langue*. Paris, CLE international, 2006, 1 vol.
MANELIS L. et THARP D.A., 1977, « The processing of affixed words », *Memory and Cognition*, nº 5, p. 690-695.
MANOLE Veronica, 2012, «As formas de tratamento nas línguas românicas: alguns usos em situações de intercompreensão mediadas pela internet», dans C. Degache & S. Garbarino (Ed.) (2012). *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration.* Université Stendhal Grenoble 3 (France), 21-22-23 juin 2012. Disponible sur http://ic2012.u-grenoble3.fr/OpenConf/papers/48.pdf [consulté le 21/12/2013].

MARC Edmond et GARCIA-LOCQUENEUX Jacqueline, 1995, *Guide des méthodes et pratiques en formation* - RETZ.
MARCELLESI Jean-Baptiste, 1983, Langues régionales et pédagogie ou comment assumer le concept de langue polynomique ?, *Recherches actuelles sur l'enseignement du français*, Actes du 2e colloque international de didactique, Pédagogie du français, décembre 1983, p. 200-202.
MARCHIARO Silvana, 2012, «InterRom: experiencias didácticas y formación en intercomprensión en Argentina», dans Degache, C. & Garbarino, S. (Ed.) *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension: compétences plurielles, corpus, intégration.* Université Stendhal Grenoble 3, 21-22-23 juin 2012. Disponible en http://ic2012.u-grenoble3.fr/index.php?pg=10&lg=fr [consulté le 07/11/2013].
MARCHIARO Silvana & PÉREZ Ana Cecilia, 2010, «Formación en intercomprensión para graduados universitarios: la experiencia del equipo InterRom de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina», *Synergies Europe,* n° 5 «Intercompréhension(s): repères, interrogations et perspectives», p. 63-74.
MARCHIARO Silvana & PÉREZ Ana Cecilia, 2011, «Enfoques plurilingües y educación a distancia: la experiencia del equipo InterRom», *Revista Lingüística en el aula*, Año 14, número 10, CIFAL, Facultad de Lenguas, UNC, p. 49-66.
MARCHIARO Silvana & TORRE María Luisa, 2011, «Nuevos desafíos en didáctica de las lenguas. Hacia la intercomprensión plurilingüe», *Revista Lingüística en el aula*, Año 14, número 9, CIFAL, Facultad de Lenguas, UNC, p. 15-21.
MARCHIARO Silvana, TORRE María Luisa & PÉREZ Ana Cecilia, 2007, *Curso de Intercomprensión en Lenguas Romances para entornos virtuales, Material didáctico online.* http://uncavim20.unc.edu.ar
MARSHALL Steve & MOORE Danièle, 2013, « 2B or Not 2B Plurilingual ? Navigating Language Literacies, and Plurilingual Competence in Postsecondary Education in Canada ». *Tesol Quarterly,* n° 47(3), 472-499.
MARTIN Eric, 2003, « Le traitement de la proximité linguistique dans le dispositif de ressources plurilingue de la plate-forme Galanet », *Lidil*, n° 28, *Intercompréhension en langues romanes*, p. 121-135. Disponible sur http://lidil.revues.org/1823 [consulté le 04/05/2015].
MARTINEZ Pierre, 2011, *La didactique des langues étrangères*, Paris, PUF, Coll. « Que sais-je ? ».
MASPERI Monica et QUINTIN Jean-Jacques, 2008, « Modèle de scénario pédagogique pour la pratique de la compréhension croisée plurilingue à distance : élaboration, usage et effets » dans Centre de recherche Licef (ed.), *Actes du colloque Scénario 2007. Scénario 2007 - Scénariser les activités de l'apprenant : une activité de modélisation, Montréal, 14 et 15 mai 2007*, Montréal, Centre de recherche Licef, p. 113−120.
MATTHEY Marinette, 1996, *Apprentissage d'une langue et interaction verbale : sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue*, Bern, Peter Lang, Collection Exploration.
MATTHEY Marinette, 2008, « Comment communiquer sans parler la langue de l'autre ? », dans V. Conti et Fr. Grin, (dir.), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*. Genève, Georg.
MATTHEY Marinette et DE PIETRO Jean-François, 1997, « La société plurilingue : utopie souhaitable ou domination acceptée ? », dans *Plurilinguisme : « contact » ou « conflit » de langues ?*, Paris, L'Harmattan, 133-190.
MEIRIEU Philippe, 2004, *Théâtre et transmission*. Disponible sur http://www.meirieu.com/ARTICLES/THEATRE%20ET%20TRANSMISSION.pdf [consulté le 04/05/2015].
MEISSNER Franz-Joseph, 2004, « Modelling plurilingual processing and language growth between intercomprehensive languages. Towards the analysis of plurilingual language

processing », dans Lew Zybatow (ed.), *Translation in der globalen Welt und neue Wege in der Sprach- und Übersetzerausbildung. Innsbrucker Ringvorlesung zur Translationswissenschaft II*, Frankfurt am Main, Peter Lang, p. 31−57.

MEISSNER Franz-Joseph, 2008, « La didactique de l'intercompréhension à la lumière des sciences de l'apprentissage », dans V. Conti & F. Grin (Ed.), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, Genève, Georg, p. 229-250.

MEISSNER Franz-Joseph, 2010, « Vers la mise en pratique de l'intercompréhension comme stratégie autonomisante en classe de langue », *Synergies Europe*, n°5, p. 25-32. Disponible sur http://gerflint.fr/Base/Europe5/franz.pdf [consulté le 03/05/2015].

MEISSNER Franz-Joseph, 2012, « Redinter. Interkomprehension », dans Christiane Fäcke, Hélène Martinez et Franz-Joseph Meißner (eds.), *Mehrsprachigkeit: Bildung - Kommunikation - Standards. 3. Bundeskongress des GMF. 16.-18. September 2010, Universität Augsburg*, Stuttgart, Klett, p. 234−238.

MEISSNER Franz-Joseph, MEISSNER Claude, KLEIN Horst G. et STEGMANN Tilbert D., 2004, *EuroComRom – Les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*, Aachen, Shaker-Verlag (coll. « Editiones EuroCom »).

MELO Sílvia et ARAUJO E SA Maria Helena, 2007, « L'interaction électronique dans le développement de l'intercompréhension – quels apports à la mobilité virtuelle plurilingue ? », *Synergies Europe*, n°2, p.117-131. Disponible sur http://gerflint.fr/Base/Europe2.pdf [consulté le 03/05/2015].

MELO-PFEIFER, Sílvia, 2009, L'intercompréhension dans un contexte d'écriture collaborative plurilingue. *Babylonia,* 4/09, 70-73.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, 2013, *Programme Pédagogique National du DUT Métiers du Multimédia et de l'Internet, Présentation de la formation* [en ligne], Paris, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 83p. Disponible sur http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/30/15/2/MMI_262152.pdf [consulté le 25/10/2013].

MOLIERE, 1670, *Le bourgeois gentilhomme*, Paris, Hatier.

MOORE Michael G., 1973, « Towards a theory of independent learning and teaching. », *Journal of Higher Education,* n° 44, p. 661-679.

MOORE Michael G., 1993, «Theory of transactional distance», dans D. Keegan (Ed.), *Theoretical Principals of Distance Education,* (Vol. 1), New York, Routledge, p. 22-38.

MOORE Michael G., 2007, «The theory of transactional distance», dans M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education* (2nd Ed.), Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, p. 89-105.

MOORE Danièle & BROHY Claudine, 2013, « Identités plurilingues et pluriculturelles », dans J. Simonin & S. Wharton (éds.), *Sociolinguistique du contact : Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts,* Lyon, ENS-Éditions, p. 289-315.

MOORE Danièle & GAJO Laurent, 2009, « Introduction to French voices on plurilingualism and pluriculturalism : theory, significance and perspectives », *International Journal of Multilingualism,* n° 6(2), p. 137-153.

MOURLHON-DALLIES Florence, 2008, *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Paris, Didier.

MURATET Mathieu, 2010, *Conception, réalisation et évaluation d'un jeu sérieux de stratégie en temps réel pour l'apprentissage des fondamentaux de la programmation,*Thèse de doctorat en informatique dirigéé par J.P. Jessel et présentée le 2/12/2010, Université de Toulouse. Disponible sur http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/55/42/87/PDF/these.pdf [consulté le 21/11/2013].

MUYSKEN Pieter, 2000, *Bilingual speech: A typology of code-mixing*. Cambridge, England, Cambridge UP.

NEY Muriel, CROZET Marie-Caroline, CHAZOT Delphine et GONCALVEZ Celso, 2010, *Evaluer l'impact d'un jeu sérieux sur les compétences et les perceptions des étudiants*. In *Actes de la conférence TICE 2010* (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement, Décembre, 2010, Nancy, France, 2010.

NOVAK Joseph D., 1998, *Conocimiento y Aprendizaje,* Madrid, Alianza Editorial.

NUMMENMAA Minna, 2007, «Emotions in a Web–based learning environment», *Annales Universitatis Turkuensis*, B 304. Disponible sur https://oa.doria.fi/handle/10024/27232 [consulté le 31/08/2015].

O' REGAN Kerry, 2003, « Emotion and E-learning », *Journal of Asynchronous Learning*, Vol. 7, nº 3, p. 78-92.

OLLIVIER Christian, 2007, « Ressources Internet, wiki et autonomie de l'apprenant » [en ligne], *Echanger Pour Apprendre en Ligne* (actes du colloque Epal, juin 2007), Grenoble. Disponible sur http://epal.u-grenoble3.fr/actes/pdf/olivier-wiki.pdf [consulté le 03/05/2015].

OLLIVIER Christian, 2013, « Tensions épistémologiques en intercompréhension », *Recherches en didactique des langues et des cultures: Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 10, nº 1, p. 5−27. Disponible sur http://acedle.org/IMG/pdf/Ollivier_RDLC_v10_n1-2.pdf [consulté le 03/05/2015].

OLLIVIER Christian et STRASSER Margareta, 2013, *Interkomprehension in Theorie und Praxis*, Wien, Praesens.

OXFORD Rebecca, 2011, *Teaching and Researching : Language Learning Strategies*. Edimburg Gate : Pearson Education Limited.

PAIN Abraham, 1989, *Place de l'éducation informelle dans l'action éducative*. Formation continue et développement des organisations, n° 81, p. 65-72.

PAIN Abraham, 1990, *Education informelle : les effets formateurs dans le quotidien*. Paris, L'Harmattan.

PAPAGNO C. et al., 1991, « Phonological short-term memory and foreign-language vocabulary learning », *Journal of Memory and Language* nº 30, p. 331-347.

PÉREZ GUTIÉRREZ Manuel, 2004, « La dramatización como recurso clave de enseñanza y adquisición de las lenguas », Revista electrónica internacional Glosas Didácticas, otoño 2004, disponible sur http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/N12editorial.pdf [consulté le 31/08/2015].

PERONARD Marianne & GÓMEZ MACKER Luis, 2000, «La comprensión de textos escritos», dans M. Viramonte (dir.), *Comprensión lectora. Dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales*, Buenos Aires, Ediciones Colihue, p. 15-52.

PIETRAROIA Cristina, 1997, *Percursos de leitura: léxico e construção de sentido na leitura em língua estrangeira*. São Paulo, Annablume.

PETERSEN Jette Milberg, 2014, *Choix linguistiques au sein d'un réseau social d'entreprise internationale et enjeux de l'Intercompréhension*, thèse de doctorat en sociologie, Université Paris 8.

PORQUIER Rémy, 1984, « Communication exolingue et apprentissage des langues », *Acquisition d'une langue étrangère III*, Paris, Presses universitaires de Vincennes ; Neuchâtel, Centre de linguistique appliquée, p. 17-47.

PORQUIER Rémy & PY Bernard, 2004, *Apprentissage d'une langue étrangère : contexte et discours*, Collection Crédif, Essais, Paris, Didier.

PUREN Christian, 2004, « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle », Actes du XXVe Congrès de l'APLIUT, 5-7 juin 2003 à Auch, *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol. XXIII, n° 1, février 2004, p. 10-26. Article republié en ligne par l'APLIUT sur le site www.revues.org.

PUREN Christian, 2004, Le Cadre Européen Commun de Référence et la réflexion méthodologique en didactiques des langues-cultures: un chantier à reprendre, disponible sur http://gerflint.fr/Base/Baltique3/Puren.pdf [consulté le 31/08/2015].

PY Bernard, 1990, Les stratégies d'interaction en situation d'interaction. In D. Gaonac'h (ed.) *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère: L'approche cognitive*. Le français dans le monde, recherches et applications, Collection F, Paris, Hachette, p. 81-88.

QUINTIN Jean-Jacques et DEPOVER Christian, 2003, « Design pédagogique d'un environnement de formation à distance. Eléments méthodologiques », *Lidil*, n° 28, Intercompréhension en langues romanes, p. 31-45. Disponible sur http://lidil.revues.org/1603 [consulté le 04/05/2015].

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*, actes du colloque *EIAH*, Montpellier, mai 2005, pp.335-340. Disponible sur http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/03/18/57/PDF/ac1.pdf [consulté le 21/11/2013].

QUINTIN Jean-Jacques et MASPERI Monica, 2006, « Analyse d'une formation plurilingue à distance : actions et interactions », *ALSIC*, vol. 9, p. 5-31. Disponible sur http://alsic.revues.org/154 [consulté le 31/08/2015].

RABY Françoise, 2007, « A triangular approach to motivation in Computer Assisted Autonomous Language (CAALL) ». *ReCALL*, n° 19, European Association for Computer Assisted Language Learning, p. 63-83.

REINHEIMER Sanda & TASMOWSKI Liliane, 2005, *Pratiques des langues romanes. II. Les pronoms personnels*. Paris, L'Harmattan.

REISSNER Christina, 2008, « L'eurocompréhension – le pont entre les langues et cultures de l´Europe », *Diálogos em Intercompreensão* : Actas do X seminário de tradução scientífica e técnica em língua portuguesa, Universidade Católica Editora, p. 89-102.

RESNICK Lauren, 1999, *La educación y el aprendizaje del pensamiento,* Buenos Aires, Aique.

REYNES Philippe, 2004, « Approche de l'apprentissage lexical et du rôle du lexique dans plusieurs méthodes et manuels de catalan », *Études de linguistique appliquée*, n° *136.* p. 449-463. Disponible sur http://www.cairn.info/revue-ela-2004-4-page-449.htm [consulté le 18/11/2013].

ROCHE Jörg, 1998, « Variation in Xenolects », *Sociolinguistica*, vol. 12, p. 117−139.

RODRIGUES Christine, 2012, « Intercompréhension : quelles stratégies pour l'apprentissage du vocabulaire en anglais à l'IUT ? », dans C. Degache & S. Garbarino, S. (Ed.) (2012). *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration*, Université Stendhal Grenoble 3, 21-22-23 juin 2012, Grenoble. Disponible sur http://ic2012.u-grenoble3.fr/OpenConf/papers/13.pdf [consulté le 25/10/2013].

RONJAT Jules, 1913, *Essai de syntaxe des parlers provençaux modernes*, Mâcon, Protat frères.

SACKS Harvey, 2007, *L'analisi della conversazione*, Roma, Armando Editore (ed. originale 1995).

SACKS Harvey, SCHEGLOFF Emanuel A. et JEFFERSON Gail, 1974, « A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation », *Language*, n° 50: 4, p. 696-735.

SANCHEZ BENITEZ Gema, 2008, *Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico*, mémoire de recherche dans l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère (ELE) (dirigé par Gomez Sacristan, M.L.), Université d'Alcala, marcoele.

SCHUGURENSKY Daniel, 2000, *The Formes of Informal Learning: Towards a Conceptualization of the Field: New Approaches to Lifelong Learning*, Working Paper n°19, University of Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.

SILVA (DA) Regina Célia, 2014, «Intercompreensão e interculturalidade: entre discursos competentes e outras fala », *Colloque IC 2014, « Intercompréhension en réseau : scénarios,*

médiations, évaluations », Lyon 2014. A paraitre sur http://ic2014.miriadi.net/actes-ic-2014 ; résumé sur http://ic2014.miriadi.net/wp-content/uploads/2013/09/27.Silva_.pdf [consulté le 31/08/2015].

SINGLETON David, 1994, « Introduction : le rôle de la forme et du sens dans le lexique mental en L2 », *Aile*, nº 3, « Acquisition et Interaction en Langue Etrangère », p. 3-27.

SNOW Catherine E. et FERGUSON Charles A. (eds.), 1977, *Talking to children: language input and acquisition : papers from a conference sponsored by the Committee on Sociolinguistics of the Social Science Research Council (USA)*, Cambridge, New York, Cambridge University Press.

SÖDERMAN Tove, 1989, « Word associations of foreign language learners and native speakers - a shift in response type and its relevance for a theory of lexical development », *Scandinavian Working Papers on Bilingualism*, nº 8, p. 114-121.

SPIȚĂ Doina et TĂRNĂUCEANU Claudia (dir.), 2010, « "GALAPRO" sau Despre intercomprehensiune în limbi romanice. », *Actes du colloque Formare de formatori pentru intercomprehensiune în limbi romanice* de l'Université de Iasi, 22-24 octobre 2009, Iaşi, Éd. Univ. Iasi. Disponible sur http://www.galapro.eu/wp-content/uploads/2010/07/galapro-volum.pdf [consulté le 04/05/2015].

STEFFEN Gabriela, 2012, *Les disciplines dans l'enseignement bilingue: apprentissage intégré des savoirs disciplinaires et linguistiques*, Frankfurt am Main: Peter Lang.

STEGMANN Tilbert Dídac, 2005, « EuroComRom - Les sept tamis pour le plurilinguisme réceptif », *Synergies Italie,* n° 2, p. 35-42. Disponible sur http://gerflint.fr/Base/Italie2/tilbert.pdf [consulté le 26/04/2015].

STRASSER Margareta, 2008, *Verständigungsstrategien bei sehr geringen Sprachkenntnissen*, Wien, Praesens.

TARONE Elaine, 1980, « Communication Strategies, Foreigner Talk, and Repair in Interlanguage 1 », *Language Learning*, 1980, vol. 30, nº 2, p. 417−428.

TERRAL Hervé, 2005, *La langue d'Oc devant l'école (1789-1951) entre lutte et répression, la place accordée à l'occitan dans l'enseignement (Textes choisis)*, Institut d'études occitanes.

TERRELL Tracy David, 1990, « Foreigner talk as comprehensible input » dans James Alatis E. (ed.), *Georgetown University round table on languages and linguistics 1990. Linguistics, language teaching and language acquisition: The interdependence of theory, practice and research*, Washington, D.C., Georgetown University Press, p. 193−206.

THIERS Jacques, 1989, *Papiers d'identité(s)*, Levie, Albiana.

TOUGH, Allen, 1971, *The Adult's Learning Projects. A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*, University of Toronto, Ontario Institut in Studies in Education.

TOST PLANEt Manuel, 2010, « Les approches plurielles: un nouveau paradigme pour l'enseignement-apprentissage des langues. Expériences européennes et latino-américaines dans le domaine de l'intercompréhension », *Synergies Chil*i, 2010, vol. 6, p. 47-57. Disponible sur http://gerflint.fr/Base/Chili6/manuel.pdf [consulté le 31/08/2015].

TRAVERSO Véronique, 2001, « Interactions ordinaires dans les petits commerces : éléments pour une comparaison interculturelle », *Langage et société*, n° 96, p. 5-31, disponible sur http://www.revues.msh-paris.fr/vernumpub/Traverso.pdf [consulté le 12/05/2015].

TREIGNER Jacques, ROMIAN Hélène, 1985, *Ils parlent autrement. Pour une pédagogie de la variation langagière*, *Repères*, nº 67, Paris, INRP.

TRONCY Christel, DE PIETRO Jean-François, GOLETTO Livia et KERVRAN Martine, 2013, *Didactique du plurilinguisme : approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*, Presses universitaires de Rennes, 2013.

TYVAERT, Jean-Emmanuel, 2008, « Pour une refondation de la didactique des langues sur la base de l'intercompréhension », dans Conti, V., Grin, F. (dir.), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, Chêne-Bourg, Georg Editeur, p. 251-276.

VALENTIN Jean-Marie, 2001, *Les jésuites et le théâtre (1554-1680),* Paris, Ed Desjonquères.
VAN DER LINDEN, Elisabeth, 2006, « Lexique mental et apprentissage des mots », *Revue française de linguistique*, Vol. XI, p.33-44.
VAN DIJK Teun A.*, 1983,* «Psicología de la elaboración de los textos», *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*, Barcelona, Paidós, p 175-235.
VASILESCU Andra, 2011, « The grammaticalization of the extralinguistic contexts : the Romanian social deictics », dans E. Parpală & C. Popescu (coord.) *Comunicare şi identitate. Perspective lingvistice şi culturale*. Craiova, Editura Universitaria, p. 21-40.
WALTHER Joseph B., 1992, « Interpersonal Effects in Computer-Mediated Interaction: A Relational Perspective », *Communication Research,* nº 19, p. 52-90.
WALTHER Joseph B., 1996, « Computer-Mediated Communication: Impersonal, Interpersonal and Hyperpersonal Interaction », *Communication Research*, nº 23, p. 3-43.
WOOD Diane R., 2007, « Professional learning communities: teachers, knowledge, and knowing », *Theory Into Practice*, Vol. 46, nº 4, p. 281-290.
ZARATE Geneviève, 2003, « Identités et plurilinguisme : conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles », dans M. Byram (Ed.), *La compétence interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.