



HAL
open science

GALAPRO session octobre-décembre 2014, les enjeux d'une nouvelle ressource de formation à l'UnB pour des professeurs de langues étrangères

Claudine Marie-Jeanne Franchon Cabrera

► To cite this version:

Claudine Marie-Jeanne Franchon Cabrera. GALAPRO session octobre-décembre 2014, les enjeux d'une nouvelle ressource de formation à l'UnB pour des professeurs de langues étrangères. EPAL - Echanger Pour Apprendre en Ligne, Jun 2015, Grenoble, France. pp.4 - 6. hal-02002061

HAL Id: hal-02002061

<https://hal.science/hal-02002061>

Submitted on 31 Jan 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

GALAPRO session octobre - décembre 2014, les enjeux d'une nouvelle ressource de formation à l'UnB pour des professeurs de langues étrangères

Claudine Marie-Jeanne Franchon Cabrera

Universidade de Brasilia - UnB

Departamento de Línguas Estrangeiras e tradução - LET

Résumé: A une époque où l'utilisation de plateformes d'apprentissage se généralise dans les universités comme système de formation, nous proposons de nous intéresser à une session de formation plurilingue à l'intercompréhension en langues romanes implémentée à l'UnB, à titre expérimental, dans le cadre d'un cours d'extension, via la plate-forme Galapro. Notre contribution porte sur les activités collaboratives plurilingues mises en oeuvre au sein des groupes de travail de la session, activités que nous regrouperons, pour plus de clarté, autour de trois dimensions : organisationnelle, cognitive et sociale-motivationale (Decamp, De Lièvre & Depover, 2004). Ces lignes de force qui sous-tendent la co-construction des connaissances, nous permettront d'identifier la nature et le rôle des interactions verbales asynchrones entre les membres des groupes de travail (GT) afin d'identifier certaines conduites langagières et formes d'activités communicationnelles qui soutiennent le processus collaboratif et favorisent la constitution d'une communauté en ligne. Notre étude exploratoire, de nature qualitative s'appuie sur les outils de l'analyse conversationnelle. Nous observerons en quoi la plate-forme collaborative Galapro favorise le rôle de co-acteur dans une communauté d'apprenants, au niveau de la formation d'adultes, en nous appuyant sur les interactions verbales de trois groupes de travail en phase 3 de la formation Galapro.

Mots clés : plateforme collaborative, intercompréhension (IC), co-construction des connaissances, interactions verbales, forums.

1. Introduction

Depuis plusieurs années l'enseignement à distance a ouvert des chantiers importants en matière d'utilisation des technologies de l'information et d'ingénierie éducative. La considération du cyberespace dans sa composante éducative est désormais un axe majeur qui implique une diversification des situations de formation. Les dispositifs ou environnements d'apprentissage médiatisés par ordinateur - hybrides ou totalement à distance - permettent à des groupes d'apprenants de développer des compétences, avec des interactants distants, ce qui génère une mutation des pratiques pédagogiques. Aussi, les modalités d'ouverture, de souplesse et de flexibilité propres au e-learning induisent de profonds changements des modes d'accès à la connaissance et conduisent à réfléchir sur la meilleure façon de tirer parti du potentiel du travail collaboratif au regard de la complexité des interrelations entre les composantes qui caractérisent la formation en ligne.

2. Cadre théorique

2.1 Travail et apprentissage collaboratifs

Des auteurs comme Dillenbourg (1999, 7) ont établi une distinction tranchée entre *collaboration* et *coopération*. Selon ce dernier, une situation d'apprentissage sera qualifiée de collaborative « if peers are more or less at the same level, can perform the same action, have a common goal and work together » ce qui implique une symétrie de l'action (*symmetry of action*), du savoir (*symmetry of knowledge*) - ce qui n'écarte pas, à expertise égale, les divergences de point de vue des apprenants sur la tâche à accomplir - ainsi que du statut au sein de la communauté (*symmetry of status*). En revanche dans une situation qualifiée de coopérative, la division du travail, de nature inégale, est rendue explicite dès le départ (partage des éléments de la tâche de façon à ce que chacun en réalise une partie, puis rassemblement des résultats individuels en un tout).

Par ailleurs, selon Henri et Lundgren-Cayrol (2001, 42) l'apprentissage collaboratif relève non d'une théorie mais bien d'une « démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances. Le formateur y joue le rôle de facilitateur des apprentissages alors que le groupe y participe comme source d'information, comme agent de motivation, comme moyen d'entraide et de soutien mutuel et comme lieu privilégié d'interaction pour la construction collective des connaissances ».

Quant à Georges (2003, 2), il qualifie l'apprentissage collectif de « mode de partage et de construction de connaissances se réalisant lors d'interactions entre apprenants » en précisant que les conditions qui paraissent primordiales pour favoriser ce type d'apprentissage sont les approches pédagogiques qui induisent « la création d'interdépendance entre apprenants, la recherche d'un apprentissage par l'action et la mise en place d'activités de moyenne durée [...] devant aboutir à une production collective ».

Dans cette optique, le groupe de collaboration est constitué de membres qui sont engagés dans le but d'optimiser l'apprentissage. Pour créer un groupe de collaboration exemplaire, Johnson et Johnson (1996) préconisent l'application de règles précises visant une interdépendance positive entre les membres du groupe, ce que Pudelfko et al. (2002, 59) résumant ainsi : « Les membres du groupe doivent : partager un destin commun ; lutter pour un bénéfice commun ; partager l'identité groupale. Pour ce faire, le professeur doit : donner aux élèves une tâche claire et explicite (les membres du groupe doivent savoir ce qu'ils sont supposés faire) ; expliquer les buts mutuels de la tâche ; créer un enjeu ».

Pour un éclairage complet de la problématique d'enseignement/apprentissage liée à la dimension collaborative, il convient de rappeler que l'apprentissage par collaboration s'avère plus complexe que l'apprentissage par compétition ou l'apprentissage individuel car les membres du groupe doivent s'engager comme nous l'avons souligné dans un travail lié à la tâche et dans un travail de groupe. Néanmoins, parmi les études récentes (Araújo e Sá et al. 2010 ; Andrade et Pinho, 2010 ; Chavagne, 2010), l'apprentissage collaboratif, est fréquemment justifié, dans un scénario de formation à distance, pour des raisons d'ordre cognitif et affectif. Il pourra influencer positivement la motivation et réduire le sentiment d'isolement des apprenants. A ce propos, de nombreuses données ont confirmé la plus grande efficacité de l'apprentissage collectif sur l'apprentissage individuel. Comme le mentionne Legros et al. (2002, 32), « l'apprentissage collaboratif facilite la recherche des informations pertinentes, leur articulation et leur mise en

cohérence. Il permet une recherche plus efficace des procédures nécessaires à la résolution des problèmes, et en particulier des problèmes complexes [...] ».

2.2 Travail collaboratif et e-learning

Les recherches sur l'enseignement à distance mettent en évidence la dimension essentielle de l'engagement des apprenants (cf. supra) et le degré de liberté pédagogique offert par le dispositif de formation. Sur ces deux aspects, le formateur semble jouer un rôle déterminant (Jézégou, 2010 ; Quintin, 2008). La position de Crook et Light (1999) reprise par Pudelko et al. (2002, 62) rappelle que « les effets positifs du travail en groupe avec les technologies d'information et de communication (TIC) résultent non seulement du fait que celui-ci les engage dans une action commune dont la structure peut évoquer celles des *communautés de pratique* réelles mais surtout parce qu'il y a une accumulation de l'expérience partagée, qui permet le *recours* à la *mémoire collective*. Dans cette perspective, la conscience d'avoir une histoire commune peut augmenter la motivation à effectuer la tâche dans le présent et fournir les bases de l'effort nécessaire pour s'engager dans la construction collaborative ». A noter que les termes signalés en italique sont à l'initiative des auteurs cités.

Par ailleurs, Degache et Nissen (2008, 62) notent que « dans les campus numériques français, c'est souvent la production et la mise à disposition des ressources numériques qui priment sur *l'accompagnement* et la communication pédagogique, le rôle accordé aux interactions en ligne restant pour sa part minimale ». Cette remarque nous renvoie à un des principaux défis actuels de la formation à distance qui est celle des interactions. A propos de la dimension interactionnelle dans l'apprentissage à distance, de plus en plus de chercheurs soulignent l'importance des interactions langagières dans ce contexte de construction collective. Reprenant à son compte les travaux de Wenger (1998) sur la communication et sa dimension sociale en terme d'apprentissages, Ferone (2011, 80) observe que « parce qu'ils élargissent le temps et l'espace de communication, parce qu'ils ont pour capacité de ralentir les échanges et de mettre à jour les phases successives d'une discussion, ce qui donne le temps à la pensée de se développer, et parce qu'ils dévoilent les étapes de sa construction [...], les échanges électroniques peuvent stimuler le nombre et la qualité de ces interactions ». Cependant, nous savons combien l'implication des participants dans les environnements électroniques d'apprentissage peut s'avérer fluctuante et difficile à susciter comme à maintenir. Le sentiment d'isolement qui motive la plupart des abandons est un écueil de taille (Depover & Marchand, 2002) et il convient de ne pas sous-estimer l'écart important entre les possibilités de présence et le niveau effectif de présence des participants.

Il s'agira pour notre part de mettre en lumière comment le travail collaboratif et collectif dans une perspective actionnelle et interculturelle se réalise sur plate-forme Galapro grâce à l'interaction plurilingue, voire assez souvent autour de cette interaction. Il convient d'ajouter ici que le projet Galapro constitue, avant tout, un élargissement de plus en plus conscient des niveaux du groupe dans l'action didactique. S'inscrivant pleinement dans une approche interactionniste, la formation à l'intercompréhension se fait par la pratique de l'intercompréhension. Nous examinerons comment le scénario de formation place les sujets dans des situations plurilingues et interculturelles de travail collaboratif, en leur demandant de co-agir ensemble, en vue de la planification, la réalisation et l'évaluation d'un projet de travail original, négocié au sein de chaque groupe de travail (GT) dans des interactions où les sujets mettent aussi à l'épreuve leurs

conceptions/croyances/représentations par rapport au rôle de l'intercompréhension dans l'éducation linguistique.

3. Contexte et démarche méthodologique

3.1 La plateforme Galapro

Le dispositif étudié est la plateforme Galapro (www.galapro.eu) qui développe une formation interactive en ligne/hybride orientée vers la pratique de l'intercompréhension. La configuration d'apprentissage collaboratif dans laquelle les individus s'engagent repose sur la (co)construction. Selon ce modèle, les formés, sont plus que des partenaires, ils sont des constituants contextuels du processus d'apprentissage. Galapro développe en ce sens (Legros et al., 2002, 36) : 1. Un apprentissage de type cumulatif (les apprenants construisent les connaissances sur la base de leurs acquis et sur cette base ils construisent les nouvelles connaissances et les nouvelles habilités (intérêt cognitif des interactions entre apprenants) ; 2. l'apprentissage est autorégulé (cette caractéristique renvoie aux aspects métacognitifs qui définissent l'apprentissage efficace avec une prise en charge de plus en plus grande par les apprenants qui prennent le contrôle de leurs propres activités) ; 3. L'apprentissage est orienté vers un but défini par l'apprenant (apprentissage de type intentionnel avec des processus cognitifs orientés vers un but) ; 4. L'apprentissage est situé, en relation avec un domaine de connaissances de la vie sociale (en l'occurrence les langues linguistiquement apparentées dans leur dimension interculturelle) ; 5. L'apprentissage est collaboratif (il se produit avec des interactions).

La réalisation de la tâche finale suppose la constitution, au cours des phases du scénario pédagogique, de groupes de travail internationaux, provenant des participants des organisations/institutions inscrites à la session, et ce afin de favoriser les échanges plurilingues. En ce sens, l'articulation même du scénario pédagogique proposé par la plate-forme Galapro est fondée sur une réorganisation des équipes institutionnelles originelles (GI) (le plus souvent à base locale) en groupes de travail (GT) qui rassemblent des formés issus d'horizons géographiques divers.

D'un point de vue chronologique, la formation à l'intercompréhension et par l'intercompréhension s'articule selon les 4 phases suivantes :

- Phase 1 : choix de la problématique et constitution des groupes de travail
- Phase 2 : organisation et exploration visant à une définition plus fine de la problématique choisie et à l'élaboration d'une méthodologie de travail
- Phase 3 : mise en oeuvre du plan de travail en vue de la réalisation du produit final
- Phase 4 : bilan, évaluation

Le tableau suivant schématise la structure d'une session de formation, dans « l'esprit et la lettre » de Galapro (cf. Manual Galapro, sur www.galapro.eu, pour plus de détails) en mettant en relief le scénario-type qui se développe structurellement comme suit (focus sur les dimensions actionnelle, collaborative et interculturelle) :

Phases	Objectifs	Activités principales	Produits
--------	-----------	-----------------------	----------

<p>Phase 0 ou préliminaires</p>	<p>Découverte : – du projet (ses principes, ses objectifs), – du scénario général, – de la plateforme et ses fonctionnalités, – des participants à cette session.</p>	<p>Les participants (Groupes Institutionnels - GI) remplissent leurs profils d'entrée (langagier et professionnel) et réfléchissent à leurs besoins en matière de formation à l'intercompréhension</p>	<p>Profil personnel: langagier et professionnel; Une entrée dans le "cahier de réflexions"</p>
<p>Phase 1. Nos questions et nos dilemmes</p>	<p>Constitution de Groupes de Travail (GT) plurilingues autour des problématiques et besoins de formation identifiés dans la phase précédente.</p>	<p>Discussion sur les problématiques et les besoins formatifs. Formation des GT plurilingues.</p>	<p>Constitution des groupes de travail (GT). Définition de la problématique. Une entrée dans le "cahier de réflexions"</p>
<p>Phase 2. S'informer pour se former</p>	<p>Définition d'un plan de travail.</p>	<p>Elaboration d'un plan de travail dans ses aspects méthodologiques, conceptuels et organisationnels.</p>	<p>Plan de travail en fonction du produit final à réaliser (séquences didactiques, analyses de matériels pédagogiques, fiches de formation, synthèses de concepts, etc). Une entrée dans le "cahier de réflexions"</p>
<p>Phase 3. en formation</p>	<p>Réalisation du plan de travail.</p>	<p>Concrétisation du plan de travail en vue de la réalisation du produit final. Exploitation des ressources mises à disposition par la plateforme (fiches d'autoformation; fiches de description de matériels pédagogiques sur l'intercompréhension; fiches d'analyse de publications sur l'intercompréhension).</p>	<p>Produit final. Une entrée dans le "cahier de réflexions"</p>
<p>Phase 4 évaluation et bilan</p>	<p>Validation et publication des produits des différents GT. Evaluation du fonctionnement des groupes et de la formation en tant</p>	<p>Évaluation et bilan du fonctionnement et des produits des groupes de travail. Validation et publication des différents GT. Auto-, hétéro- et co-</p>	<p>Publication des produits de chaque plan de travail. Une entrée dans le "cahier de réflexion".</p>

	que telle (processus et produits).	évaluation des dynamiques de fonctionnement et des produits de tous les GT et du déroulement de la session	Outils d'évaluation remplis
--	------------------------------------	--	-----------------------------

tableau 1 (Araújo e Sá & al., 2010, p.32-33)

Dans la démarche pédagogique induite par Galapro, le scénario générique de la session est très peu dirigé et volontairement peu explicite en ce qui concerne la marche à suivre ce qui contribue à laisser plus de souplesse à chaque groupe de travail (GT) dont la nature du produit final varie en fonction des échanges et prises de décision au sein du GT. Néanmoins, il s'agira de fournir un produit final plurilingue accès sur des problématiques liées à l'enseignement/apprentissage des langues issues du continuum roman. A titre d'exemple, la session Galapro França-Brasil 2013 a été consacrée au développement des compétences langagières et aux scénarios de télécollaboration préparant à la mobilité et /ou l'accompagnant (cf. session Galapro França-Brasil 2013).

3.2 Les conditions de mise en oeuvre de l'expérimentation à l'UnB

Au-delà d'aider les apprenants à se rendre compte du fait qu'ils possédaient des connaissances linguistiques et pragmatiques, pas seulement en langue maternelle, mais aussi dans d'autres langues étrangères apparentées ou pas, il s'est agit de constituer une opportunité de diversification et dynamisation de la pratique pédagogique de l'enseignement-apprentissage de langues et cultures étrangères, permettant le développement de savoir-faire et savoir-être dans une dynamique d'apprentissage collaboratif.

Nous avons choisi d'utiliser en tant que support de formation, dans le cadre d'un cours d'extensão (formation officielle et reconnue) au sein de l'UnB / Departamento de Línguas Estrangeiras e tradução (LET), la plateforme Galapro à destination d'un public composé d'étudiants en didactique des langues et de professeurs-stagiaires au centre de langues universitaire (UnB-idiomas).

Nous avons réuni un effectif de 16 formés bénéficiant d'une formation hybride qui articulait des temps de formation en présentiel, à raison d'une séance hebdomadaire de deux heures, et des temps de formation à distance. Ces 16 formés se sont distribués dans différents GT.

La session sur laquelle porte notre contribution est la session qui s'est tenue du 15 octobre 2014 au 31 décembre 2014, intitulée *Session (mi) octobre - décembre 2014*. Cette session porte sur la dimension chronologique en didactique de l'IC.

3.3 Le profil des apprenants de la session

Cette session de formation de nature didactique se compose de 143 participants et réunit des étudiants du Master FLE recherche à distance et du Master Didactique des Langues de l'Université Stendhal de Grenoble, des étudiants en linguistique de l'université de Complutense de Madrid, des étudiants de graduação et de pós-graduação, des chercheurs et enseignants brésiliens (Universités de Brasilia, Campinas Grande, Natal, São Paulo), ainsi qu'un groupe de personnes de même profil en Roumanie, (Université de Iasi), en Italie (Roma, Cassino, Viterbo, Venezia, Ferrara, Bergamo), en

France (Lyon 2 centre de langues, université de Pasquale Paoli) et, dans une moindre mesure, des participants d'autres institutions.

3.4 Le corpus d'étude

Pour éclairer les enjeux du collectif vs individuel, nous considérerons, d'un point de vue qualitatif, les messages des forums de la phase 3 de la session. Cette phase suscite en effet des interactions particulièrement riches autour de la tâche à accomplir. Elles font suite à trois étapes introductives préliminaires dont le but est d'une part, de familiariser les formés avec la plateforme et, d'autre part, de leur permettre de s'exprimer sur les thématiques qui leur paraissent utiles ou intéressantes à traiter avant leur intégration dans un groupe de travail restreint GT (voir supra). Nous ciblerons nos observations sur trois groupes de travail (GT4 « Intercomprensión de lenguas romances en la clase de FLE » / GT5 « Rôle et utilité du latin » / GT6 « valutare le competenze in IC : una proposta di quadro di riferime ») dans lesquels nos étudiants ont participé en tant que formés. Le choix de considérer trois groupes de travail nous permettra de dégager des phénomènes récurrents. Il convient de présenter ici, pour plus de clarté, le profil de chacun des trois GT retenus et en quoi consiste leur tâche finale afin de contextualiser les données interactionnelles recueillies.

GT4 « Intercomprensión de lenguas romances en la clase de FLE »

Ce groupe se compose de 16 membres dont deux formateurs qui ont pour langue 1 le français, l'espagnol ou le portugais. Ce groupe de travail comprend deux locuteurs roumains. En examinant les profils de chacun, nous constatons que ce groupe rassemble des formés liés à l'enseignement des langues étrangères et au plurilinguisme, ces derniers étant soit enseignants-chercheurs en didactique des langues, professeurs des écoles, professeurs du secondaire, professeurs de FLE dans des Instituts et Alliances Françaises ou étudiants en cours de formation en Master Recherche spécialité FLE. Certains des formés, au-delà du FLE, enseignent l'espagnol ou encore l'allemand et l'anglais. Ils ont tous comme focus professionnel l'intercompréhension et sa pratique pour une optimisation de l'enseignement/apprentissage des langues. Ils ont, pour certains, à leur actif, des projets aboutis en IC et ont participé à plusieurs reprises à des sessions Galanet/Galapro.

Le "produit" final pour ce GT sera de déterminer comment utiliser les stratégies intercompréhensives, comme élément de motivation, pour soutenir l'apprentissage d'une langue cible (FLE et autres langues romanes). L'on vise, à cet effet, la construction d'une séquence didactique incluant la dimension chronologique et son impact sur le développement des compétences langagières. Aussi le "produit" final consigné dans le wiki/plan du travail du GT cible les objectifs d'apprentissage avec le détail de progression et les éléments concrets utilisés.

GT5 « Rôle et utilité du latin »

Ce groupe se compose de 11 participants dont 8 formés et trois formateurs. Les membres du groupe ont pour langue 1 le portugais ou le français et dans une moindre proportion l'italien puis l'espagnol et très marginalement le roumain (un locuteur). Les participants de ce groupe ont des profils professionnels et des compétences en IC assez diversifiés. Outre des enseignants soit de portugais, soit de français/latin, de latin, d'histoire de la langue italienne ou de littérature italienne, ce groupe comporte des étudiants inscrits en Master de traduction et terminologie (anglais-français), en licence

de lettres, en licence de relations internationales, en licence de langues étrangères appliquées. Nous comptons parmi ce GT, une seule formatrice en FLE pour migrants. Hormis les formateurs, qui ont une solide expérience de l'IC, les autres participants sont en phase de découverte.

Le produit "final" pour ce GT consiste en la production d'un vademecum de l'utilisation du latin comme langue-pont pour accéder aux langues romanes dans différentes structures et programmes éducatifs. Au regard des syllabus/programmes académiques et de publics ciblés, il s'agit de cerner si le latin tel qu'il est enseigné, peut être utile à l'intercompréhension, en confortant des apprentissages utiles à l'IC et selon quelles modalités/quels scénarios pédagogiques ?

GT6 « valutare le competenze in IC : una proposta di quadro di riferime »

Ce groupe est constitué de 9 participants dont un formateur. Il rassemble principalement des participants qui veulent découvrir le méthologie de l'IC, avec la volonté de mettre à profit la formation Galapro pour découvrir les stratégies langagières qui fondent l'IC. A ce titre les formés sont pour leur grande majorité des étudiants en linguistique, en langues appliquées et en lettres. Pour ceux qui ne sont pas étudiants, ils sont enseignants-chercheurs, professeurs de FLE et didactique des langues ou d'espagnol. Concernant les langues des participants (langue 1), nous avons trois locuteurs italiens, deux locuteurs portugais, deux locuteurs espagnols et un locuteur français. Il convient de souligner que ce GT regroupe, hormis le formateur (responsable italienne de l'équipe Galapro et Redinter), des participants qui découvrent l'IC et dont c'est la première approche. Le "produit" final (le fameux "résultat identifiable" de la tâche collaborative) pour ce GT, sera d'élaborer un texte critique du Référentiel de compétences de communication et d'apprentissage des langues en intercompréhension (cf. projet Miriadi).

4. Analyse discursive du corpus, le forum un espace de parole partagée ?

Considérant que l'atout de la communication en ligne est de rompre l'isolement (facteur d'abandon), en instaurant du lien social, nous analyserons les échanges selon la grille d'analyse proposée par Decamp et al. (2004) qui établissent une catégorisation du travail collaboratif selon les axes suivants : 1. la dimension organisationnelle ; 2. la dimension cognitive ; 3. la dimension sociale-motivationnelle.

Nous avons retenu pour la segmentation des forums, sur la base des outils de l'analyse du discours et de la pragmatique linguistique interactionniste, la séquence comme unité de sens (unité d'analyse), et ce afin de pouvoir repérer certaines des spécificités discursives les plus marquantes dans les échanges asynchrones. Ce qui déterminera l'émergence d'une séquence est l'échange, échange constitué d'au moins deux messages (unité dialogale minimale) qui se succèdent dans le temps et dont le second se positionne dans une dynamique interactionnelle comme une intervention réactive par rapport à l'intervention qui précède (intervention initiative). Nos séquences contiendront donc des blocs d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique et/ou pragmatique. Tous les extraits de notre corpus sont repris tels qu'ils ont été produits par les participants sur les forums propres à chacun des GT.

4.1 Dimension organisationnelle

Elle induit d'examiner le travail d'équipe et comment va s'organiser la production à plusieurs d'un document de travail final. Il s'agit de voir comment des travaux individuels vont s'intégrer pour réaliser une production commune, ce qui nous conduit à la question de la répartition des tâches au sein d'une équipe.

Le rôle déterminant des modalités de travail : collaboration vs coopération

Il est important de considérer le choix de l'organisation du travail au sein des GT, ce qui d'ailleurs peut faire l'objet de questionnements réitérés de la part de certains des interactants soucieux de la portée collective de leur intervention. Dans le GT4, l'analyse des échanges asynchrones permet de constater que ses membres ont adopté un mode organisationnel collaboratif axé sur l'actualisation et l'enrichissement libres du wiki/plan de travail comme dispositif centralisateur et réflexif pour co-construire les connaissances et affiner progressivement le "produit" final ou "résultat identifiable" de la tâche collaborative. Cette organisation ne se démentira pas au fil des interventions successives des inter-actants.

- DC Bonsoir tout le monde,
Pour ceux qui sont concernés, en vous rendant sur la partie du forum "Notre plan de travail", vous trouverez une première proposition concernant le thème du travail (proposé par MO), la problématique et les objectifs, ainsi qu'un produit final envisageable. Néanmoins, n'hésitez pas à modifier ou supprimer quoi que ce soit, c'est juste qu'il fallait démarrer.
NB : une copie de ce message a été déposée sur l'autre forum, n'hésitez pas à vous y rendre, c'est plus pratique si l'on travaille tous sur le même forum.
Merci et bon week-end ! ;)
- MO Gracias Dcano por tu aporte al plan de trabajo de nuestro equipo! Una pequeña aclaración: "AUDE SAPERE" es el nombre que propuse para nuestro grupo. Y el título de nuestro tema: "Intercomprensión y aprendizajes lingüísticos". ¿Que opina el resto de los compañeros?
- DC Perfecto, moniqueirazusta, tuve mis dudas al respecto. Gracias por la aclaración. ;)
- VI Bonjour, merci beaucoup Dcano et moniqueirazusta pour votre participation au plan de travail. Les idées sont bonnes. Je dois me renseigner un peu sur le rapport entre la glotodidáctica y el aprendizaje de lenguas. Creo haber visto algún libro sobre una investigación realizada en Colombia en el área.
Je viens d'ajouter quelque chose sur le plan de travail dans la partie "le matériel et ressources" mais je ne sais pas si tout le monde est d'accord. Vous pouvez si voulez éliminer, modifier ce que vous voulez si n'êtes pas d'accord. Ou bien, proposer quelque chose de différent si vous n'aimez pas ça. C'est juste une proposition.
Je crois qu'il vaut mieux de communiquer tous par le même forum, celui-ci où je crois qu'il y a tous les membres.
- MO Hola a todos! Hice algunos cambios en "Notre plan de travail": Thème : "Práctica de la intercomprensión en la adquisición de FLE o de otras lenguas latinas"

Sous-thèmes : Plurilinguismo e intercomprensión. Didáctica de la intercomprensión y práctica de la intercomprensión. Intercomprensión e interculturalidad. Qué opinan? Están de acuerdo?. Como es la primera vez que participo de una sesión de GALAPRO me siento algo perdida. Ya debemos comenzar a aportar documentos, experiencias, etc? Nos repartimos las actividades o todos aportamos algo?. Amitiés. Monica

En revanche, les membres du GT5 semblent avoir adopté un mode de travail coopératif.

CL Chers co-équipiers, pour rassembler nos idées, je vous propose d'utiliser "notre plan de travail", où vous pouvez cliquer sur "modifier" pour entrer votre nom"..... C'est un wiki où chacun pourra écrire et contribuer, une fois que nous nous serons mis d'accord sur la problématique et que nous nous serons un peu partagé les tâches... [...]

On peut partir du fait que les contextes, destinataires et modalités sont essentiels dans tout apprentissage, et que L'IC implique de nombreux , savoir être, savoir faire, savoirs.

LA Oui!! Effectivement il me semble plus pertinent d'aborder cette question en tenant compte de toutes les "variables" humaines et contextuelles, plutôt que d'envisager un certain mode d'emploi pour une didactique de l'IC efficace (apprendre d'abord l'espagnol quand on est francophone puis le portugais etc par exemple). La manière, Claire, dont tu as formulé la problématique me paraît tout à fait cohérente et réaliste pour le temps qu'il nous reste... J'ai inscrit mon nom dans le plan de travail.

IO Da, eu sunt de acord cu abordarea (approche).
Cu ce pot ajuta (aider) la redactarea proiectului?

CL Bonjour Ioana, Ton aide va être précieuse :
qui peut apprendre le latin en Roumanie : à l'école e à l'université ? dans quel cursus ? Peux-tu trouver les programmes (syllabus) officiels ? tu peux écrire directement dans l'espace "notre plan de travail" en cliquant sur "Modifier".
Merci pour ton aide. [...]

Le GT6 semble opter également pour une organisation du travail de type coopératif avec une attribution des tâches ciblée, répartie en amont.

MAD Ecco allora la mia proposta, chi è interessato può leggere il documento che deposito qui, poi si possono organizzare dei gruppi di lavoro che hanno diverse possibilità:
analisi e commento generale del testo con suggerimenti, correzioni, aggiunte...
analisi del documento per vedere se i descrittori possono avere un interesse per le attività didattiche che si svolgono normalmente in classe, per supportare l'apprendimento di una L2,
esprimere un giudizio sui descrittori in termini di loro giustificazione. [...]

MAD SIAMO GIA NELLA FASE OPERATIVA E SIAMO UN PO' INDIETRO, VI PREGO QUINDI DI COMINCIARE A REDIGERE I VOSTRI COMMENTI SU UNO DEI REFERENTIEL.

****IL NOSTRO PRODOTTO FINALE_ :**

UN TESTO DI COMMENTO AI REFERENTIEL CONTENENTE:

- RICHIESTE DI CHIARIMENTI IN PARTI CHE NON SONO CHIARI AI LETTORI
- PROPOSTE DI MIGLIORAMENTO
- PROPOSTE DI AGGIUNTE
- VALUTAZIONI SULLA PERTINENZA DEI DESCRITTORI.
CHE NE DITE?
ASPETTO VOSTRI CONTRIBUTI

LU Hola a todos, aquí adjunto mis comentarios al cuestionario del Referencial del aprendiente.

Un saludo, Luis

Fichier attaché

 [REFERENTIEL APPRENANT Luis Caballero Rúa.docx \(224,14 ko\)](#)

4.2 Dimension cognitive

Il s'agira d'examiner confrontation et échange d'idées, de voir comment les compétences sont partagées et plus largement comment se fait l'apprentissage et le renforcement de l'apprentissage individuel par le biais de la communauté. Aussi mettrons-nous l'accent sur le partage des connaissances avec les coéquipiers, discuter et négocier des solutions, expliquer des initiatives auprès des co-équipiers.

Les reprises du discours de l'autre

La reprise du discours de l'autre est un phénomène récurrent dans la co-construction des connaissances du fait de la configuration communicationnelle du forum qui facilite le retraitement et la réutilisation des messages des partenaires de l'interaction. Comme le montrent les extraits ci-dessous, les participants ne se contentent pas d'effectuer un simple copier-coller du ou des message(s) précédent(s) de leur(s) partenaires(s) mais ils l'intègrent à leur propre discours pour en mettre en évidence les bénéfices et/ou questionnements cognitifs.

Les passages en italique indiquent les segments de texte repris (par citation ou reformulation) d'un message à l'autre selon des échanges de structure binaire (intervention initiative - intervention réactive) voire de structure tertiaire (intervention initiative - intervention réactive - intervention évaluative)

- GT4 / Thème traité : bienfaits de l'IC et insertion curriculaire

MAD in effetti scoprire come l'intercomprensione può aiutare l'apprendimento di una lingua target può essere una buona entrata per motivare insegnanti e studenti a praticare l'intercomprensione.

molte volte gli insegnanti non vogliono proporre l'intercomprensione in classe perché pensano che può creare confusione e può far perdere tempo nel programma di insegnamento di una singola lingua.

immaginare delle attività che dimostrano il contrario può essere molto utile.

DA J'aime bien votre sujet de discussion. *En effet, on a fait à mon université une repérer aux langues et cela a été merveilleux. On a fait aussi un échange catalan-espagnol (en Colombie) et on s'est pu rendre compte qu'il n'y a pas de barrières qui empêchent l'intercompréhension de langues de la même famille.*

MG Nella mia esperienza di studentessa di lingue nel modo "tradizionale" ho sempre impiegato diverso tempo prima di raggiungere un buon livello di comprensione scritta e, soprattutto, orale. *L'IC, invece, permette di ottenere risultati migliori in tempi più brevi e per questo dovrebbe essere maggiormente utilizzata nei programmi di insegnamento delle scuole. La possibilità di imparare a capire un testo in breve tempo è uno stimolo maggiore soprattutto per quegli studenti che, non ottenendo risultati soddisfacenti, si sentono demotivati. [...]*

CA *Tenho duas colegas na universidade que estudei (USP - São Paulo - Brasil) que trabalham com cursos de práticas de leitura em francês e no início das aulas desenvolvem atividades em IC para mostrar que o conhecimento em outras línguas pode ajudar o desenvolvimento do FLE. Ambas fizeram trabalhos interessantíssimos na área. Vou pedir a elas que me enviem links de artigos publicados para poder compartilhar com vocês. [...] Além disso, em minha experiência como professora de FLE venho desenvolvendo atividades em intercompreensão com os alunos, para que eles percam o medo de relacionar o aprendizado de outras línguas com o francês. Tenho alunos adolescentes de nível A2 em inglês e A1 em espanhol e estou trabalhando com um curso de sensibilização à língua francesa: *as estratégias da IC têm ajudado muito a auxiliá-los!**

Ici les reprises de l'intervention initiative MAD assument très nettement une fonction d'enrichissement. Il s'agit de compléter, de préciser et d'alimenter la discussion, fort de son expérience.

- GT4 / thème traité : dissension sur l'interprétation du discours

MAR J'ai bien lu les documents que tu as déposés Didier, et je les ai inclus dans une proposition de séquence pédagogique initiale, reprenant les propositions que je vous avais faites cette semaine. Il ne s'agit cependant que de l'approche "intercompréhension de textes écrits". Il faudrait éventuellement étoffer la séquence en ajoutant la compréhension de documents sonores. Il me semble en effet que le produit final n'est pas "qu'une simple séance" pédagogique, et fait partie prenante totalement du travail d'intercompréhension que nous devons mener dans cette session Galapro. Il convient donc de lui redonner toute son importance. [...]

DC Bonjour, Merci de ton travail, Marie. Cependant, je suis partiellement d'accord avec ta nouvelle proposition, que je trouve très bien, vu que l'on s'était mis d'accord pour travailler sur le même produit final. Il faut rappeler que l'on n'est plus sur la phase de "brainstorming", alors proposer des choses carrément nouvelles à ce stade du travail, c'est un peu poussé, surtout si le travail qui a été déjà fait n'est pas pris en compte. Ce que tu proposes, Marie, est très pertinent, mais devrait être articulé et adapté au reste du travail. Voilà ce que je pense.

- MAR Merci pour ta réaction rapide Didier. Cela me permet de mettre au point quelques "détails":
tu ne dois pas avoir bien lu les documents concernant la séquence que j'ai déposé, puisqu'il ne s'agit aucunement de nouvelles propositions, mais simplement de créer un produit final qui soit adapté à la démarche de réflexion sur le sujet de ce groupe de travail.
j'ai tout à fait pris en compte le travail fait en amont, puisque le module s'articule sur les propositions thématiques que vous avez faites, simplement mises en oeuvre de manière pédagogique, dans un esprit de plurilinguisme en langues romanes, qui sort de la leçon de FLE classique. Je maintiens que l'intercompréhension n'est pas une juxtaposition de séances provenant de langues différentes, mais bien un lien entre ces séances.[...]
- MAR Je rajoute que le plan de travail n'est absolument pas remis en question par la séquence que je propose.
- DC Si je ne les avais pas lus, je n'aurais pas réagi. Mais apparemment c'est moi qui ne me suis fait pas comprendre. Ton travail est très bon et pertinent, Marie, mais à ce stade il vaut mieux de faire les modifications directement sur le Wiki ou bien sur le plan de travail, parce que si tu ne le fais pas toi-même, je ne crois pas que quelqu'un d'autre le fera s'agissant d'autant d'information (je te le dis en connaissance de cause). Je ne me permets pas de faire les modifications moi-même, parce que je ne sais pas exactement où le faire.
- MAR Bonjour, Avant de rédiger les informations sur le wiki, il me semblait opportun d'en faire part au groupe. Ne t'inquiète pas pour la rédaction, je m'en charge mercredi, dès que j'ai quitté mon boulot !
Mon propos était de proposer un début de séquence, puis d'intégrer cette proposition - ou non - au sein des autres propositions. Il faut donc qu'il y ait des réactions ... et une suite éventuelle de propositions.

Cette séquence est particulièrement révélatrice sur ce que peut fournir la dynamique interactionnelle. Ici les deux interactants reformulent pour clarification. Les reprises de discours de l'autre (intervention initiative vs intervention réactive) vont donné lieu à une forte tension qui abouti à un échec communicationnel. La fonction de reprise des propos s'apparente à une remise en question de l'hypothèse interprétative de l'interlocuteur. Les antagonismes entre les deux interactants sont liées à la méthodologie avec des divergences marquées sur la configuration du produit final et la répartition des tâches dans un projet collaboratif (cf. zone potentielle de dysfonctionnement, forte dissonance cognitive de la part des participants). Néanmoins le désaccord qui naît est à considérer comme un élément déterminant dans la mise en oeuvre du processus d'apprentissage dans ce contexte là.

- GT4 / thème traité : validation par les autres membres du GT

- VI Je viens de lire les activités préparées par Marie et je trouve qu'elles sont très bonnes (module 1 et module 1 guide). [...]
- VI Hola a todos ! La proposición de Mónica me gustó mucho, es muy buena y creo que apoya todo lo que se ha venido haciendo en el producto final. [...]

- GT5 / thème traité : validation par les autres membres du GT et enrichissement/recentrage du fil de discussion

LA ciao a tutti! Dans un sens je pense que l'intercompréhension des langues romanes est une chance pour le latin et vice et versa! Comme l'a dit Aurelie Perez dans l'autre discussion, l'intercompréhension permettrait de mettre du sens à l'apprentissage du latin. On pourrait s'éloigner de l'étude classique du latin (type traduction de texte...) pour une étude plus dynamique. [...] Comme le dit Irene le latin s'étudie à travers les textes et n'est plus une langue parlée. L'idée est donc de renverser cette étude littéraire par une approche historique et étymologique au service des diverses langues romanes. J'aime l'idée de "langue pont" quand on parle du latin et dans mon idée le latin devrait être une "langue ouverture".

CH Bonjour, Les avis sont contrastés autour du latin dans ce sujet de discussion me semble-t-il. Quoi qu'il en soit, la question du latin se pose toujours dans les expériences en IC en langues romanes. S'y réfère-t-on ou pas? Ponctuellement ou systématiquement ? En expliquant ou non l'évolution (en diachronie), comment on est passé d'un état de langue à un autre, d'une forme à une autre, selon quelles "règles"? Ceux qui ont étudié le latin ont-ils un avantage ? Avec combien d'années d'étude ? En ayant fait quoi ? Faut-il plutôt enseigner le latin et découvrir l'IC ou enseigner l'IC et découvrir le latin ? [...]

CR Boa questão! Penso que hoje, para os mais novos amantes da IC, ocorre o seguinte: primeiro se conhece a IC para depois conhecer mais a fundo a língua latina.

Ici les interventions qui visent à approuver les initiatives des partenaires cités dans la co-construction des connaissances sont sans ambiguïté (représentations didactico-pédagogiques en construction convergentes). Il s'agit de compléter, de préciser et d'enrichir les interventions des autres partenaires de la session.

4.3 Phénomène de brouillage énonciatif

Nous avons pu constater l'importance de la reprise du discours d'autrui en l'occurrence de celui des coactants au sein des GT. Dans la séquence qui suit (forum du GT5), nous observons un certain brouillage lié à une intervention initiative incomplète et biaisée, peu claire au niveau pragmatique qui va prêter à confusion.

- MCR Quelques questions à répondre:
1. Si può imparare il latino come lingua di comunicazione a servizio dell'IC tra lingue romanze?
 2. E' possibile un approccio intercomprensivo al latino come lingua bersaglio?
 3. In che modo il latino funziona come lingua-ponte nei processi intercomprensivi tra lingue affini?
 4. Come un parlante in una lingua romanza ne apprende una ignota contemporaneamente alla lingua latina?

5. Come un parlante in lingua romanza apprende una lingua romanza ignota conoscendo già il latino?
6. Quali processi relativi al punto 5. e quali relativi al punto 6. si verificano a seconda della differente lingua madre del parlante?
7. A vous la suite !

CL [...] tes questions sont très intéressantes. Mais comment allons-nous faire pour les traiter. Pouvons-nous les traiter vraiment toutes ?

MCR Non, pas du tout! Il s'agissait seulement de mes questions personnelles, que j'ai voulu partager. J'ai l'occasion pendant cette année scolaire depuis dix ans (!) de travailler avec un group qui commence du zéro l'approche au latin et l'approche au français, en connaissant l'italien non pas tout au meme niveau, et un peu l'anglais. [...] Moi, j'y enseigne seulement l'italien, mais cela n'importe pas. J'avais la curiosité d'essayer à travers la pratique de l'IC latin-français et le questionnaire que tu trouves attaché, si la pratique de l'IC confirme ou dément les niveaux déjà vérifié de compétence en langue maternelle, par exemple. J'ai aussi envie de tester l'instrument de l'IC sur un terrain presque vierge comme celui dont j'ai donnée la description. J'ai le suspect que le latin langue vive puisse jouer un role très important au service du latin langue morte et d'autres langues romanes en general.

4.4 La modalité interrogative comme stratégie de co-construction des connaissances

Nous avons également pu observer comme autre phénomène discursif, l'utilisation fréquente de la modalité interrogative dans les énoncés. Cette modalité aura diverses fonctions et fera largement avancer le processus de la co-construction des connaissances en termes cognitif de recherche des informations, recherche documentaire en équipe (GT4, GT5, GT6).

✓ Demande de clarification

DC Quelle proposition, Hussein ? Tu l'as laissée où exactement ? Merci !

CL A la lecture du forum, je vois que nous sommes sur des expériences et postures différentes, et peut-être aussi sur conceptions différentes du latin et de l'IC. Le latin ne s'apprend qu'à l'école, tandis que l'IC peut être pratiquée partout mais je comprends qu'il s'agit de l'intérêt de l'enseignement du latin dans la perspective de la didactique de l'IC ? Est-ce bien cela ? (Je note que je suis partie du questionnement inverse, en m'interrogeant sur l'intérêt de l'IC dans l'enseignement du latin.) ;-)

AG Grazie molto Mad, Notre journal de bord c'est dans "Mon cahier de réflexion" ?

✓ Propositions soumises pour aval des partenaires

- CA Precisamos definir um plano de trabalho e uma ou mais questões sobre a(s) qual(ais) vamos nos concentrar.
O que acham de marcarmos um chat para definir o que deve ser feito?
Se não der para marcar um chat, por que não abrimos um novo fórum de discussões sobre o produto final colaborativo que temos que montar?
- MAR Pour le produit final, deux possibilités s'offrent à nous : - soit présenter une séquence d'enseignement, ciblant des objectifs d'apprentissage précis, avec le détail de progression et les éléments concrets utilisés (textes, vidéos, interventions ponctuelles - pourquoi pas ?, ...) - soit proposer un schéma plus large de progression sur une période allant d'un trimestre, un semestre, une année, (oui, je m'arrête là !), avec élaboration d'un plan d'apprentissage plus global, incluant des objectifs dont on voit la finalité (obtention d'une certification par exemple). [...]
Votre avis ? ...

Ici, la question/les questions se situent en clôture d'intervention, à la fin d'un message dans lequel le locuteur a formulé ses propositions. Ce type de clôture donne au message déposé un statut particulier en l'occurrence celui d'une intervention initiative avec sollicitation d'une ratification/décision auprès des coactants du GT.

- MO Hola Marie Léa, hola compañeros de equipo: Totalmente de acuerdo con vos. Yo propuse un tema principal y algunos subtemas. Y un nombre par nuestro grupo. Qué opinan? Comenzamos a intercambiar y a investigar sobre eso? También estoy con algunos problemas de conexión pero haré todo lo posible para aportar. Amitiés.

Dans l' intervention ci-dessus, les questions se situent dans le coeur du message.

- ✓ Questions rhétoriques s'inscrivant dans un discours argumentatif

Dans les messages ci-dessous (forum du GT5), il s'agit d'adresser aux pairs une thèse qui orientera le travail du GT sur la problématique de l'insertion du latin dans l'IC. On peut considérer que les questions sont rhétoriques (non pas au sens de fausse question) et constituent un moyen pour le locuteur CL de construire et de soumettre le cheminement de son raisonnement aux partenaires.

- CL De quel latin parlons-nous : -de la langue comme système linguistique en tant que tel ? -des objectifs et compétences cultivées dans l'enseignement du « latin, langue et culture » ?
Dans quelle mesure la question des valeurs et de nos expériences jouent -elles dans notre questionnement ? Nous sommes ici, si je ne me trompe, trois ou quatre enseignants (dont deux de latin) et une dizaine d'étudiants en didactique des langues ?
J'ai un peu l'idée que l'IC et le latin sont mal reconnus comme enseignement dans les institutions. Doit-on prendre en compte le contexte institutionnel ou non ? Dans quel espace social ou institutionnel la dimension chronologique (didactique) vient-elle s'inscrire ?

Je joins ici un document que j'ai écrit pour répondre à une demande d'inspecteur, sur IC et latin

Fichier attaché

 [comprehension_latin3.pdf \(67,60 ko\)](#)

CL L'étude du latin classique est plus exotique, plus difficile. Mais pour ceux qui l'étudient, c'est un détour qui permet de comprendre, par comparaison, combien les autres langues romane- telles que l'espagnol, l'italien ou le portugais (à l'écrit) - sont proches.... Peut-être pourrions-nous cibler la réflexion dans le champ du lexique ? Dans ce cas devons nous intégrer l'étude de l'anglais, dont une grande partie du lexique (60% je crois) est latin ? <https://sites.google.com/site/sanslelatin/colloques-et-publications/textes-des-conferences/h-walters-la-latin-dans-le-monde-d-aujourd-hui>

4.5 Dimension sociale-motivationale

Nous observons chez les interactants des postures argumentatives pour justifier, par exemple, l'intégration à tel ou tel GT que l'on peut associer à *l'élicitation* (Dillenbourg et al., 1996) autrement dit à une situation où l'un des participants au forum utilise ses partenaires comme des ressources en leur soumettant un questionnement. Dans le cadre du GT4 et GT6, nous relevons les extraits suivants :

- GTA Bonjour à tous je viens de rejoindre le groupe.
J'envisage travailler l'intercompréhension de langues romanes dans un projet visuel(théâtre-court métrage). Je suis entrant de faire un état de lieu des sources existants. De plus, je vais bientôt travailler avec un groupe de lycéen l'intercompréhension de langues (fr, esp, it,) en utilisant des atelier théâtre comme moyen "didactique". Voilà, je vous ance ma proposition, néanmoins je suis ouvert aux diverses idées.
Je suis très partant si quelqu'un souhaite partager des sources bibliographiques pour nourrir ma petite recherche GRACIAS Y HASTA PRONTO
- MR Hola a todos. Me he apuntado en vuestro GT porque desde Madrid habíamos pensado también en elaborar una plantilla de evaluación del nivel de IC y puesto que el GT de la UCM tiene muchos miembros y en este GT no hay mucha gente creo que será mejor que trabaje con vosotros. Saludos.

Par ailleurs, cette dimension permet d'identifier les émotions des interactants, émotions qu'il convient de ne pas écarter, qu'elles soient positives ou négatives. Les messages ci-dessous sont extraits du GT4 et GT6.

✓ Frustration devant une technologie

ML Je ne peux toujours rien écrire dans le wiki...du moins cela ne semble pas conserver ce que j'écris (je dois faire une mauvaise manip...je ne sais pas)

✓ Anxiété face au temps à gérer

- ML nous sommes plusieurs à avoir donné notre accord pour le premier projet : - présenter une séquence d'enseignement, ciblant des objectifs d'apprentissage précis, avec le détail de progression et les éléments concrets utilisés [...] Je n'ai jamais de réponse ici dans le forum... Peut on établir un plan de travail pour que chacun contribue et que notre production soit rendue dans les temps ? [...] Dans l'attente de vos réactions pour qu'enfin nous avancions...
- ✓ Embarras ou honte liés au caractère public et permanent des écrits publiés
- DC [...] merci de ton message et je m'excuse si je n'ai pas été pas sympa avec mon dernier message, étant donné que tu fais partie des personnes qui ont participé et apporté énormément des choses au travail, et j'en suis vraiment reconnaissant, sincèrement. Alors ne te sens pas concernée, c'était pas du tout mon intention (j'aurais pu citer les paroles d'une autre personne, mais je renforçais un peu ton idée sur l'intérêt que suscite ce type de travaux). C'est juste que j'ai un autre type de pression par rapport à ce travail, et personnellement, je ne suis pas très satisfait de ce que j'ai fait. À bientôt.
- ✓ Enthousiasme devant la nouveauté de ce mode d'apprentissage
- MAR Pour ce qui est de la participation, il s'agit en fait plutôt de "mutualisation de pratiques pédagogiques", telle qu'on la conçoit au sein d'équipes enseignantes. Avec tous les avantages que cela entraîne, en termes de découvertes et de remises en questions de ses propres certitudes, pour avancer dans un enseignement qui soit le plus près possible des besoins. [...] N'hésite pas non plus à revenir sur Galapro, sans stress, juste pour le plaisir des découvertes et des enrichissements multiples et variés. A bientôt.
- ✓ Fierté quand on a l'impression d'avoir bien réussi une tâche et que l'on reçoit un feed-back positif de l'enseignant ou les pairs
- VI Me gustó muchísimo haber intercambiado con todos ustedes nuestros trabajos, comentarios y experiencias en este foro. Me gustaría seguir compartiendo con ustedes en adelante. Espero que sigamos en contacto todos.
- LU Hola, gracias Maddalena por tus comentarios personalizados, que son alentadores. En cuanto al producto final, creo que has hecho una gran síntesis de las principales aportaciones del grupo y valoro también tu esfuerzo en ello. Creo que el producto final es un documento interesante y útil en el desarrollo de las herramientas de IC; y personalmente me alegra haber participado en este trabajo. Ha sido un placer trabajar con todos vosotros... aunque haya sido en la distancia. Grazie mille, merci beaucoup, muchas gracias.

5. Conclusion

Nous savons bien que la collaboration ne produit pas toujours les effets d'apprentissage et de sociabilisation escomptés (Johnson et Johnson, 1999) comme nous avons pu le percevoir en exploitant les messages déposés et publiés dans les forums de discussion des GTs. Certains formés seront plus prêts que d'autres à interagir avec leurs pairs, stimuleront les échanges et contribueront donc à renforcer le lien social que ce soit sur le plan socio-affectif ou socio-cognitif alors que d'autres auront un profil plutôt de quêteur ou d'indépendant. Cependant, les messages collectés montrent que les interactants, bien que distants parce que dispersés dans le monde cherchent « à faire corps, à constituer une entité repérable entre eux, en toute intimité virtuelle » (Develotte et Mangenot, 2004, 331).

Cette volonté de co-agir liée à l'enjeu d'aboutir à l'élaboration d'un produit final collectif est particulièrement perceptible dans la phase d'évaluation (phase 4) de la session où la publication des produits des différents GTs donne lieu à des interactions verbales inter et intra GTs qui démontrent l'émergence d'un sentiment d'appartenance à la communauté virtuelle romanophone, tant sur le plan socio-affectif (qui permet de lutter contre le sentiment d'isolement) que socio-cognitif (qui permet une certaine construction sociale des connaissances). Au fil échanges en ligne entre formés, la qualité du lien social en construction se densifie. Les marques de convivialité et de soutien, le passage au tutoiement, les paroles affectivisées vont de pair avec la mise en place d'un sentiment d'appartenance fort à un collectif (communauté d'apprentissage), comme en témoigne très explicitement cette séquence qui clonclut notre étude (interactions issues du GT4) :

En réaction à MA

¿Alguien ha comenzado ya a didactizar la enseñanza de lenguas románicas en IC para otros contextos de aprendizaje/enseñanza de segundas lenguas diferentes al FLE? (Español lengua extranjera, italiano lengua extranjera, portugués lengua extranjera,...)

MO Hola Manu: Merci beaucoup pour tes commentaires sur notre travail! Respondiendo a tu pregunta: Yo he puesto en escena hace algún tiempo el pasaje "Le Petit Prince et le Renard" (entre otras obras)con un grupo de alumnos de secundaria (14-15 años)sin tener conocimientos teóricos ni prácticos sobre IC. De todas maneras, creo que lo hice indirectamente apoyándome en la parte gestual, en la escenografía, en el vestuario ya que una gran parte del público no tenía conocimientos de francés. La dramatización en la clase de lengua extranjera es una herramienta excelente que permite explorar áreas conceptuales y pragmáticas de la LE dentro de un contexto ficcional para luego transferirlas a un contexto no ficcional de una manera muy amena. [...]

Ma collègue Marie travaille avec des enfants, ella podrá contar su experiencia. No dudes en consultar cualquier otra inquietud, con mucho gusto responderé. Estoy a tu disposición para intercambiar experiencias. Merci encore! Amitiés.

MA Gracias Monique por tu disponibilidad para establecer una relación más allá de esta sesión de Galapro. Os seguiré la pista, me fascina el trabajo que estáis

haciendo en IC. ¡Habéis conseguido un producto final muy útil para la clase de FLE! ¡Enhorabuena! [...]

- MAR Hola Manu, Désolée pour le retard à la réponse ... J'ai découvert le "plurilinguisme en langues romanes" l'an dernier lors d'une session Galapro, et j'ai mis en place avec mes élèves d'école primaire des séances de plurilinguisme grâce à la méthode Euromania (: modules dont on a repris en gros le déroulement). Les enfants adorent, en redemandent et j'ai recommencé cette année. Chaque fois, ils travaillent (en groupes le plus souvent) de manière très assidue, consciencieuse et le travail de mise en commun permet vraiment de discuter le fond (: les textes) mais aussi les stratégies mises en oeuvres. Ils ont ainsi découvert qu'ils n'utilisent pas les mêmes stratégies et que les différentes stratégies développées se complètent. Ils forment alors les groupes de manière à devenir le plus performant (: stratégiques !!!). Le résultat attendu en français est une analyse plus fine et systématique du vocabulaire, en et hors contexte. Je travaille à cette analyse encore ...
Pour ce qui concerne le travail sur ce groupe Galapro, on a privilégié ... le plaisir ! et la confrontation plurilingue par internet (et non, pas de présentiel !!!! lol). Et je suis ravie quant à moi du résultat pour ce qui concerne l'interaction ! Belles fêtes de fin d'année et à bientôt.
- MO Hola a todos! Muy feliz año! Gracias Pierre por tu opinión sobre nuestro trabajo. Como dice, Marie, creo que privilegiamos el placer, me dió mucho gusto trabajar con este grupo y de esta manera. Me parece buenísima la idea de Manu de seguir en contacto. Creo que nos enriquecerá más aún intercambiar sobre nuestras respectivas experiencias de IC en el aula. À bientôt!
- VI Hola y feliz año nuevo para todos ! Me gustó mucho haber compartido con todos y al igual que Mónica, me parece muy bien la idea de seguir en contacto.

Bibliographie

- Andrade A. I. & Pinho A. S. (2010). « Potencialidades formativas de conceito de intercompreensão », in Araújo e Sá, M.H. et Melo-PfeiFer S. (Organizadoras) *Formação de Formadores para a Intercompreensão*, Universidade de Aveiro, Aveiro, pp. 41-61.
- Araújo e Sá M.H., Degache C. & Spita D. (2010). « Viagens em intercompreensão... quelques repères pour une “galasaga” », in Araújo e Sá, M.H. et Melo-PfeiFer S. (Organizadoras) *Formação de Formadores para a Intercompreensão*, Universidade de Aveiro, Aveiro, pp. 17-40.
- Chavagne J.P., (2010). « La lettre et l'esprit de Galapro », in Araújo e Sá, M.H. et Melo-PfeiFer S. (Organizadoras) *Formação de Formadores para a Intercompreensão*, Universidade de Aveiro, Aveiro, pp. 79-87.

- Crook, C. et Light, P. (1999). « Information technology and the culture of student learning », in Bliss, J., Saljö R. et Light P. (dir) *Learning Sites : Social and Technological Resources for Learning*, Amsterdam, Pergamon.
- Decamp, S., De Lièvre, B. & Depover, C. (2004). « Comment les apprenants se représentent le travail collaboratif au sein d'un dispositif de formation à distance ? », XXI^{EME} Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire, "L'AIPU : 20 ans de Recherches et d'Actions pédagogiques ; Bilan et perspectives", Marrakech.
- Degache, C. & Nissen, E. (2008). « Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions », *Alsic*, vol. XI, n° 1, pp. 61-92.
- Dejean-Thircuir C. (2011). « Indices d'appropriation et de co-construction des connaissances en situation d'apprentissage collaboratif à distance » in Nissen E., Poyet F. Soubrié T. (dir) *Interagir et apprendre en ligne*. Grenoble : ELLUG, pp.25-43.
- Develotte, C. & Mangenot, F. (2004). « Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif » in *Distances et savoirs*, vol. 2. N° 2-3, pp.309-333.
- Depover, C. & Marchand, L. (2002). *E-learning et formation des adultes en contexte professionnel*, Bruxelles : De Boeck.
- Dillenbourg, P., Baker, M.J., Blaye, A. & O'Malley C. (1996). « The evolution of research on collaborative learning », in Spada, E. & Reiman, P. (dir.) *Learning in Humans and machines: Towards an interdisciplinary learning science*. Oxford : Elsevier, pp.189-211.
- Dillenbourg, P. (1999). « What do you mean by collaborative learning? », in P. Dillenbourg (ed) *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*. Oxford : Elsevier, pp.1-19.
- Ferone, G. (2011). « Favoriser les interactions à distance en formation des maîtres - La présence du formateur », in *Recherche et Formation*, vol. 68. pp.79-94.
- Georges, S. (2003). « Analyse automatique de conversations textuelles synchrones d'apprenants pour la détermination de comportements sociaux », *Revue Sticef org.*, vol.10. pp.1-21.
- Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance : pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Sainte-Foy (Québec, Canada) : Presses de l'Université du Québec, 181 p.
- Jezegou, A. (2010). « Créer de la présence à distance en e-learning. Cadre théorique, définition, et dimensions clés », *Distances et savoirs*, vol. VIII, n° 2010/2, p. 257-274.
- Johnson, D. & Johnson, R.T. (1996). « Cooperation and the use of technology », in D.H. Jonassen (Ed) *Handbook of research for educational communication and technology*. New York, NY : Macmillan.
- Johnson, D. & Johnson, R.T. (1999). *Learning Together and Alone : Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*, Boston, Allyn & Bacon.
- Legros, D., Maître de Pembroke, E. & Talbi, A. (2002). « Les théories de l'apprentissage et les systèmes multimédias », in Legros D. & Crinon J. (dir) *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin, pp.23-39.

Pudelko, B., Legros, D. & Georget, P. (2002). « Les TIC et la construction des connaissances », in Legros D. & Crinon J. (dir) *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin, pp.40-62.

Quintin, J.-J. (2008). « Accompagnement d'une formation asynchrone en groupe restreint : modalités d'intervention et modèles de tutorat », *Revue STICEF*, vol. XV, disponible sur Internet à l'adresse suivante : <http://sticef.org>, consulté le 25 août 2011.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice : learning, meaning and identity*, Cambridge : Cambridge University Press.