



HAL
open science

Interactions asynchrones et appropriation dans un environnement d'apprentissage collaboratif des langues (Galanet)

Christian Degache

► **To cite this version:**

Christian Degache. Interactions asynchrones et appropriation dans un environnement d'apprentissage collaboratif des langues (Galanet). Diversité et spécialités dans l'enseignement des langues, Repères et applications, (IV), pp.33-48, 2004. hal-03586525

HAL Id: hal-03586525

<https://hal.science/hal-03586525>

Submitted on 2 Mar 2022

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.

Interactions asynchrones et appropriation dans un environnement d'apprentissage collaboratif des langues (Galanet¹⁴)

Christian DEGACHE

LIDILEM - Université Stendhal Grenoble 3

***Résumé :** Je me propose dans cette communication de présenter quelques pistes d'analyse des interactions asynchrones recueillies sur la plate-forme Galanet (www.galanet.be)¹⁵ permettant à des locuteurs de portugais, d'italien, d'espagnol et de français la pratique de l'intercompréhension en langues romanes, soit la possibilité de communiquer autour d'un projet commun en utilisant à leur guise leur langue romane de référence – en général leur langue maternelle – ou la langue des autres participants. Les premiers résultats, impressions et réflexions, issus d'une session test prototype organisée à mi-parcours du projet sont présentés ici. La caractérisation et l'analyse des échanges plurilingues tenus dans le Forum permettent de dégager quelques orientations didactiques dans la perspective d'une insertion curriculaire d'une telle approche. Un paradigme de recherche est ainsi dégagé.*

Introduction

Dans le cadre actuel de développement croissant des besoins de communication suscités par la mondialisation des échanges et au moment où en Europe, compte tenu des échéances de l'élargissement, la question linguistique devient un enjeu crucial, il est plus que jamais nécessaire de promouvoir d'autres solutions que l'utilisation de la langue de communication par excellence que représente l'anglais, même s'il n'est pas question de lui contester ce statut. La mise à profit de l'intercompréhension ou « compréhension croisée » dans les différentes familles de langues constitue en ce sens une alternative.

En matière d'enseignement des langues, il s'agit là d'une nouvelle approche, plurilingue, à travers laquelle une priorité est accordée aux habiletés de compréhension. Le principe de la démarche est basé sur l'emploi, entre locuteurs de langues d'une même famille, d'un mode de communication où chacun peut s'exprimer dans une de ses langues dite de référence (en tant que langue maternelle ou encore en tant que deuxième langue) et comprendre les langues des autres. Plusieurs projets européens ont été conduits depuis une dizaine d'années dans cette perspective, notamment dans le cadre des programmes européens Socrates Lingua. Dans Socrates 2¹⁶, lancé en 2001, elle constitue même sous le nom de *compréhension*

¹⁴ Ce projet a été financé avec le soutien de la Communauté européenne dans le cadre du programme Socrates.

¹⁵ Les références internet de cet article ont été vérifiées en janvier 2004.

¹⁶ http://europa.eu.int/comm/education/index_fr.html

multilingue ou *développement des compétences partielles*, un axe prioritaire (ou encore *approche par compétences dissociées*, Degache et Masperi 1995). Ainsi peut-on citer les projets EuroCom¹⁷, IGLO project¹⁸, Eurom4, Galatea¹⁹ (Klein 2002, pour recension, Meissner et al., 2004). Le domaine des langues romanes a fait l'objet dans ce cadre de plusieurs initiatives d'envergure comme les projets Eurom4, Galatea, EuroComRom, Galanet, Minerva, LaLiTa, auxquelles il faut ajouter le projet conduit par l'Union Latine, Itinéraires Romains.²⁰ Le champ potentiel de développement de cette approche à l'échelle européenne et mondiale est en effet assez vaste, les quatre langues les plus diffusées (l'espagnol, le portugais, le français et l'italien) possédant à elles seules le statut de langue maternelle²¹ pour 666 millions de locuteurs²². Les démarches didactiques fondées sur la compréhension croisée ont en outre pour avantage de mettre en valeur la langue maternelle reconnue comme « cruciale [...] dans le développement de la créativité humaine comme dans celui des capacités de communication et d'élaboration de concepts » (Couto 2002). L'élaboration d'un scénario permettant l'exercice de la compréhension croisée à distance au moyen des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) entre donc pleinement dans cette perspective. C'est précisément l'objectif du projet Galanet (programme Socrates Lingua 2).

Un dispositif d'apprentissage collaboratif des langues romanes

Le but du projet Galanet est de permettre à des locuteurs de portugais, d'italien, d'espagnol et de français de pratiquer et de développer l'intercompréhension. Il réunit sept partenaires²³ dans le but de mettre à la disposition de ces locuteurs une plate-forme de formation à distance sur internet permettant la « compréhension croisée », soit la possibilité de communiquer en utilisant l'une ou l'autre langue – ou les langues des autres participants – tout en développant la capacité à comprendre les langues peu ou pas connues. Cet environnement d'apprentissage informatisé est d'une certaine manière le prolongement d'un autre projet européen dénommé Galatea²⁴ (Dabène et Degache 1996, Dabène et al. 2001, 2003, Degache 2002),

¹⁷ Pour plus d'informations voir www.eurocomcenter.com ou <http://eurocom-frankfurt.de> ou www.eurocomresearch.net

¹⁸ Intercomprehension in Germanic Languages Online, www.hum.uit.no/a/svenonius/lingua/

¹⁹ www.u-grenoble3.fr/galatea/, ou accès depuis <http://galanet.free.fr>

²⁰ <http://dpel.unilat.org/DPEL/Creation/Ir/indexEs.asp>

²¹ Ethnologue. Languages of the World, 14^e édition, 2000. www.ethnologue.com/ en particulier www.ethnologue.com/ethno_docs/distribution.asp

²² D'après les mêmes sources, 798 millions d'individus si on leur adjoint ceux qui en maîtrisent une en tant que 2^e langue en situation de bilinguisme.

²³ Université Stendhal Grenoble 3 (coordinateur) ; Université Lumière Lyon 2 ; Universidade de Aveiro ; Universitat Autònoma de Barcelona ; Universidad Complutense de Madrid ; Università degli Studi di Cassino ; Université Mons-Hainaut.

²⁴ Le projet Galatea, piloté par l'Université Stendhal de Grenoble sous la direction de Louise Dabène, s'est déroulé en deux temps : (1) 1992-1996, analyse prédidactique des stratégies (Dabène et Degache

conduit de 1996 à 1999, et dont le résultat fut la production de sept cédéroms pour l'entraînement à la compréhension des langues romanes par ces locuteurs (López et al., 2000, Tost et al., 2001, Andrade et Araújo e Sá, 2003, Dabène et al., 2003, Bidaud et al., à paraître).

Basés sur la mise à profit de la parenté linguistique pour faciliter la découverte du sens, ces réalisations permettent une première approche de ces langues et peuvent ainsi être utilisées pour préparer la participation à une session de formation sur la plate-forme Galanet.

Une approche actionnelle

Le principe didactique fondamental de Galanet est actionnel, conformément aux dispositions du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues²⁵. L'élaboration en commun d'une production, sa « co-construction », suscite et motive les échanges, lesquels sont facilités par la mise à disposition sur le site d'outils de communication et de ressources. Il s'agit de permettre aux étudiants des différentes langues romanes de constituer et de publier ensemble et à distance, une page web multilingue sous un angle interculturel. La nécessité d'agir conjointement doit stimuler les interactions, et les interactions doivent faire émerger la nécessité d'améliorer les habiletés réceptives et interactives dans les quatre langues. Il s'agit donc d'une approche communicative, mais également cognitive compte tenu de l'objectif de prise de conscience des processus et stratégies de compréhension et d'interaction qui est affiché. Sur le fond, il s'agit avant tout d'une approche « *co-culturelle et co-actionnelle* » au sens où il est recherché de faire agir l'apprenant « *avec les autres pendant le temps de son apprentissage en lui proposant des occasions de 'co-action' dans le sens d'actions communes à finalité collective* » (Puren, 2002: 62).

Un concept spatial et temporel

Concrètement, la plate-forme (www.galanet.be) est un concept à la fois spatial et temporel : un espace virtuel d'apprentissage d'une part, avec des lieux et des outils pour entraîner les compétences réceptives et interactives (forum, messagerie, chats, ressources pédagogiques et linguistiques, outils de profilage...), un scénario chronologique – la session – d'autre part qui doit permettre d'aboutir à une publication quadrilingue commune et concertée sur le web. La plate-forme se présentera au terme du projet sous la forme d'un générateur de sessions thématiques d'intercompréhension entre des groupes de participants éloignés (en Europe et au-delà). L'ensemble de la plate-forme est disponible dans les quatre langues du projet. Cette langue de l'interface est modifiable à tout moment.

1996, et aussi www.u-grenoble3.fr/galatea) ; (2) 1996-2000 : réalisation de 7 cédéroms dont 3 pour francophones (www.generation5.fr)

²⁵ Voir site du Conseil de l'Europe <http://www.coe.int/T/F/Coop%20culturelle/education/Langues/>

Le scénario didactique

La plate-forme est donc conçue pour permettre à différentes équipes d'étudiants de travailler de concert sur un projet commun. Au cours de la première session test, appelée « protosession », dix équipes d'étudiants issues des sept institutions partenaires (Grenoble en ayant constitué deux), plus deux équipes associées (Pisa et Chambéry), ont suivi le scénario didactique chronologique sur une durée de trois mois. Il suffit de disposer d'une langue romane de référence, en tant que langue maternelle ou étrangère, pour pouvoir participer. Les équipes se sont regroupées physiquement à intervalles réguliers, la messagerie interne de la plate-forme permettant de surcroît une communication interpersonnelle aisée et directe. Bien que l'objectif principal de cette session était de tester la plate-forme et le scénario, elle avait également les objectifs suivants :

Améliorer la capacité de comprendre une ou des langue(s) romane(s) déjà connue(s) ;

Découvrir d'autres langues romanes ;

Se familiariser avec les technologies en ligne.

Le scénario se déroule au long d'une série de phases qui introduisent progressivement les participants à des tâches plus complexes. Ces phases sont au nombre de cinq mais le système nous permet d'en ajouter ou d'en enlever selon les nécessités. La chronologie est seulement suggérée par défaut et non pas imposée. Chaque phase est à la fois une période temporelle et un forum comme la rapide présentation que nous en faisons ci-après tend à le démontrer.

Phase 1 : briser la glace

Dans cette phase, les étudiants vont d'abord compléter leur profil personnel par un petit texte de présentation, l'adjonction d'une photo, de fichiers audio et vidéo, l'indication de la langue romane de référence et de la langue cible de prédilection. Les profils des membres d'une équipe sont rassemblés automatiquement dans une fiche équipe. L'ensemble des profils est consultable au moyen de l'outil « Qui est qui ? » et directement à partir des messages déposés dans le forum. Contrairement à la pratique courante de la communication synchrone, voire asynchrone, sur internet, l'anonymat n'est pas une règle sur Galanet, même si tout participant est invité à se choisir un pseudonyme. Dans cette 1^{ère} phase, les échanges peuvent commencer de manière spontanée dans les chats et le forum, ce dernier outil constituant le cœur de la session²⁶. Les échanges y sont d'emblée quadrilinguaux comme le montre l'extrait suivant :

²⁶ Pour consulter les échanges tenus dans la protosession, faire www.galanet.be, puis clic sur Sessions terminées > Protosession (2 fois) > Visiteur > Forum, puis clic sur index à gauche pour accès à une des 6 phases du scénario, puis clic sur un sujet.

Protosession, phase 1, sujet "HABLANDO DE CINE...", amorcé par « *Cada uno de nosotros tiene sus "amores cinematográficos", una peli que ha significado mucho en nuestras vidas. ¿Cuál es la tuya?* »²⁷

Marco : « *Non vado molto spesso al cinema, però penso che sia una forma d'arte innovativa e non ancora sfruttata a pieno [...]* »

FrederiqueB : « *Je ne vais pas souvent au cinéma parce que quelques fois déçue...mais le dernier de Chabrol me tente ("La fleur du mal") peut-être cette semaine ! [...]* »

Patty23 : « *Deviam inventar um nome para este vício insuportável de ir ao cinema [...]* »

CristinaC : « *Dos películas más que hay que ver: la iraní "A través de los olivos" de Abbas Kiarostami, y la serbia "Gato blanco, gato negro" de Emir Kusturica ... [...]* »

Phase 2 : choix d'un thème

Chaque équipe prépare ses propositions qui sont ensuite déposées sur le forum pour discussion. Le but de cette phase est de choisir un thème qui sera ensuite développé dans les phases suivantes jusqu'à la constitution du dossier de presse. L'équipe dont le thème est choisi est désignée *équipe rédactionnelle*.

Phase 3 : remue-méninges

Le but de cette phase, pilotée par l'*équipe rédactionnelle* est de faire émerger des « sous-thèmes » susceptibles de devenir autant de rubriques du dossier de presse final.

Phase 4 : collecte de documents et débat

De façon à nourrir la réflexion, les participants sont appelés à chercher ou créer, puis déposer sur la plate-forme, des documents numérisés (texte, son, photo, vidéo) avec un bref message de présentation dans chaque sous-thème. Les animateurs des différentes équipes, issus de l'encadrement pédagogique, aident, sollicitent et modèrent les travaux, en particulier pour guider les participants vers les nombreuses ressources disponibles sur le web et en faciliter la compréhension.

Phase 5 : élaboration et publication du dossier de presse

Enfin, l'*équipe rédactionnelle* organise les différentes parties du dossier de presse en distribuant les tâches entre les participants. Chaque équipe prépare sa rubrique en faisant une synthèse des interactions antérieures dans les forums mais aussi dans les chats. Des extraits des documents déposés peuvent être utilisés également comme toute autre source libre de droit de façon à renforcer et/ou illustrer les synthèses. En dernier lieu, l'*équipe rédactionnelle* réunit les rubriques et les dépose dans le dossier de presse sur la plate-forme.

²⁷ L'espace limité dont nous disposons ici et la finalité même de nos travaux nous conduisent à renoncer à toute forme de traduction de ces énoncés. Par ailleurs, les extraits reproduits n'ont fait l'objet d'aucune correction.

Les savoir-faire visés

Il est possible de les regrouper en trois catégories :

Comprendre au terme d'une session des interlocuteurs s'exprimant dans 3 autres langues romanes, en les considérant sur un pied d'égalité, à l'écrit (niveau B1²⁸ mini) et à l'oral (niveau A2²⁹ mini) ;

Savoir utiliser les compétences et connaissances acquises : stratégies cognitives de transfert, d'analogie, activité métalinguistique (comme cela est développé dans Galatea, mais aussi dans EuroComRom et Eurom4) ;

Savoir utiliser des stratégies diverses visant à pallier les difficultés de compréhension comme notamment :

Reformuler dans sa propre langue pour vérifier sa compréhension,

Recourir si possible ponctuellement à la langue de l'autre,

Ajuster si nécessaire sa production aux compétences réceptives du destinataire,

Solliciter l'aide d'autrui et en procurer à son tour (principe de l'apprentissage réciproque en « tandem », à quatre places ici),

Recourir aux ressources internes et externes pour résoudre des difficultés.

Interactions asynchrones du Forum³⁰ et appropriation

Premiers résultats, premières impressions...

La première session test, la « protosession », a donné lieu à l'émission de plus de 700 messages dans le Forum en 3 mois. La quasi-totalité des sujets de discussion a eu lieu dans les 4 langues et dans 67 % des cas il y a changement de langue d'un message à l'autre. Par ailleurs, une trentaine de *chats*, de longueur variable, ont également eu lieu. Des résultats quantitativement satisfaisants par conséquent. Ce faisant, les participants ont dû :

Lire dans 3 langues étrangères (4 même puisqu'il y a eu quelques messages en catalan) ;

Écrire pour donner un avis, réagir, interpeller, dans la langue romane de référence (en général la langue maternelle), parfois aussi en langue étrangère ;

Relire, chercher du sens, interpréter et écouter aussi quelques messages sonores ;

²⁸ Niveaux compréhension de l'écrit : **niveau B1** « je peux comprendre des textes en langue courante relative à la vie quotidienne ou au travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans les lettres personnelles... » cf. Cadre européen commun de référence sur www.coe.int.

²⁹ compréhension de l'oral : **niveau A2** « je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à tout ce qui me concerne de très près (par ex. information personnelle et familiale de base, achats, géographie locale, travail). Je peux saisir l'essentiel de messages et d'annonces simples et claires ».

³⁰ Nous distinguerons ici le « Forum » avec majuscule qui renvoie à la fonctionnalité ou « salle » de la plate-forme, des « forums » en minuscule (par exemple le forum « Remue-ménages ») qui permettent l'accès, au niveau inférieur, aux sujets de discussions.

S'entraîner à comprendre au moyen de ressources externes à la plate-forme (cédéroms Galatea notamment).

Les discours relevés manifestent d'emblée, parmi ces volontaires, un certain enthousiasme :

Susana_1.4_170203_13:57³¹ : « *Olá, gostava de dizer que estou muito contente por estar envolvida no projecto Galanet. Je pense qu'il sera très interessante et ajudar-me-á a compreender os outros melhor.* »

MilenaL_1.4_190203_9 :57 : « *j'espère que cette expérience nous permettra de nous connaître un peu mieux et de "détruire certaines idées reçues" que nous avons sur les autres langues romanes et leurs cultures* »

Mais cela ne doit pas masquer un certain nombre de difficultés, voire de réserves :

Un calendrier interuniversitaire et international difficile à mettre en place compte tenu des fortes variations locales (semestrialisation, périodes d'examen, vacances, jours fériés...);

Une motivation étudiante fort variable selon les participants, et au fil de la session. Dans bien des cas cette motivation s'étirole au fil de la session, ce qui met en évidence la nécessité d'une validation universitaire d'une telle formation, d'autant qu'elle requiert temps et énergie.

Les participants francophones ne connaissant aucune autre langue romane, a fortiori s'ils possèdent le français en tant que langue étrangère, se trouvent parfois face à des difficultés linguistiques rédhibitoires :

JudithE_2.11_110303_18:23 « *en ce qui concerne les langues romanes et leur proximité, je me rends compte que l'intercompréhension n'est pas synonyme de compréhension, pour moi... j'ai effectivement quelques difficultés à comprendre, ne serait ce que l'idée globale d'un message écrit dans les trois langues romanes, italien, espagnol ou portugais car je n'ai pas étudié ces langues. Peut-être est-ce trop ambitieux de vouloir participer à ce projet sans avoir quelques bases linguistiques ? restons positifs ! il faut sûrement un peu de pratique ! écrivez-moi votre point de vue ! j'essaierai d'y répondre ! :)* ».

Les échanges sont parfois plus « multilingues » que « plurilingues », au sens où il arrive fréquemment que les différentes langues apparaissent à travers les avis émis en réaction à une amorce initiale mais sans considération réciproque ;

Certaines langues, au gré des circonstances locales, semblent faire l'objet d'un intérêt moindre de la part de certains groupes ;

Des messages sont bien souvent inadaptés à la situation car trop longs, trop complexes ou trop marqués culturellement.

³¹ Extrait du corpus de la Protosession codé de la manière suivante : Pseudonyme de l'auteur_n° de la phase du Forum. N°du sujet dans la phase_date_heure GMT.

Problématique

A travers cette première expérimentation, une problématique en deux temps se fait jour :

Dans quelles conditions les interactions asynchrones du Forum peuvent-elles permettre l'appropriation des langues ?

Comment incider sur les échanges pour favoriser le développement des compétences ?

Je me propose ici d'explorer brièvement cette problématique en procédant à une analyse du corpus de 700 messages de la "protosession" dans le but de rechercher des séquences susceptibles de conduire les participants à des acquisitions linguistiques. Et ce dans l'espoir de pouvoir faire, dans un deuxième temps, quelques suggestions pour les prochaines sessions et pour l'insertion curriculaire.

Les travaux de référence en la matière me semblent être ceux portant sur l'étude et la description de la communication exolingue. Est exolingue un échange établi « *par des moyens autres qu'une langue maternelle éventuellement commune aux participants* » (Porquier, 1984). Dans la recherche sur les relations entre communication exolingue et acquisition des langues étrangères, la notion de « *séquence potentiellement acquisitionnelle* » a connu un certain succès (les SPA, De Pietro et al., 1988 ; Py, 1990 ; Matthey, 1996 ; Matthey et De Pietro, 1997) dont le « *contrat didactique* » entre les interactants est une des conditions requises pour favoriser l'acquisition. On peut identifier à partir de ces travaux trois autres caractéristiques des SPA en situation de conversation exolingue : une bifocalisation du code et du contenu ; une négociation du sens entre les interactants – en particulier autour des items lexicaux –, et un ajustement réciproque des participants. Les échanges du Forum Galanet présentent-ils ces caractéristiques ? Si oui, les présentent-ils simultanément ou consécutivement ? Bien que tout oppose les interactions ici examinées – elles sont plurilingues asynchrones, distantes et écrites, là où les interactions ayant servi à élaborer la théorie des SPA sont unilingues, synchrones, présentes et orales –, est-il néanmoins possible d'identifier des SPA au sein du corpus considéré ?

J'aborderai cette question dans ce qui va suivre en examinant les interactions du Forum à travers les quatre caractéristiques des SPA.

Analyse

Peut-on identifier dans les échanges du Forum la présence d'un contrat didactique ?

Dans la communication exolingue, le contrat didactique se définit ainsi (Matthey, op. cit. : 57) : « si la situation est régie par un contrat didactique, explicite ou non, le natif peut, et même doit, transmettre ses connaissances linguistiques, l'alloglotte quant à lui se doit de manifester qu'il prend en compte les connaissances que le natif lui transmet ».

A la différence de la conversation orale, la communication n'a pas lieu entre un natif et un alloglotte mais entre un individu romanophone et un collectif plurilingue (membres de l'encadrement pédagogique et pairs étudiants, sur place et à distance),

le tout étant médiatisé par un environnement informatisé. Le contrat didactique est, d'une certaine façon, comme dans un cours de langue en présentiel, pré-existant de par la connaissance par les étudiants des objectifs d'apprentissage de la communication. Ce que confirment les extraits enthousiastes déjà rapportés plus haut (Susana, MilenaL), tirés du forum d'ouverture (phase 1, sujet n°4), ou encore le suivant :

moni_1.4_170203_23:17 « *Da Moliceiros do Aveiro scrivete il più possibile: devo assolutamente migliorare il mio portoghese!!* »

Ce que confirme également, mais par la négative, le message cité plus haut de JudithE, dont la teneur consiste à remettre en cause au cours de la phase 2 la pertinence du contrat didactique, au moins en ce qui la concerne et du point de vue des objectifs visés.

Mais dans l'échange, chaque locuteur, produisant en tant que natif, fait-il en sorte de transmettre ses connaissances linguistiques sur sa langue ? Et réciproquement, en situation de réception, manifeste-t-il qu'il prend en compte les connaissances qui lui sont transmises ? Au fil des échanges, le contrat didactique qui veut que chacun se définisse comme apprenant pour maintenir la « tension acquisitionnelle » (Matthey, De Pietro, 1997) est-il maintenu ? L'examen des trois autres caractéristiques des SPA nous permettra d'esquisser des réponses à ces questions.

Relève-t-on des bifocalisations du code et du contenu ?

Les focalisations du code sont plutôt rares dans le corpus considéré et essentiellement motivées par les spécificités de ce genre d'écrit comme par exemple des demandes de précision ou des observations concernant les abréviations, sigles ou symboles. Quelques-unes apparaissent toutefois à partir d'une demande d'élucidation lexicale, lorsqu'une explication est donnée comportant une explication métalinguistique :

DanielC_2.8_070303_14:18 « *Qué es un tradimento????* »

MonicaM_2.8_070303_14:35 « *"Tradimento" è il sostantivo del verbo "tradire". Chi tradisce è un "traditore" se maschio (come Giuda, ad esempio), una "traditrice" se femmina. Chiaro adesso ?* »

Colombia_4.2_030403_11:11 « *y a Propósito Moliceiros... ¿Qué significa : "Nem deixou filhote"?* »

SilviaM_4.2_30403_11:36 « *OLÁ! "filhote" = diminutivo de "filho" :) Penso k a ajuda não é grande mas vamos ver se agora compreendes...»*

Ces focalisations ont pour caractéristique de donner généralement lieu à un échange bilingue, la question étant formulée dans la langue de référence du demandeur, la réponse dans la langue ciblée. Mais il n'y a pas à proprement parler de focalisation simultanée, ou bifocalisation, du code et du contenu comme on le relève dans les échanges synchrones en face à face de la conversation exolingue. Et

l'on n'observe pas non plus de ratification (De Pietro et al. 1988 : 112) publique³² de la part du demandeur de façon à clôturer l'échange ou simplement à accuser la bonne réception de l'explication.

Les participants négocient-ils le sens ?

Les échanges du Forum se caractérisent donc par une faible focalisation explicite du code. Les quelques négociations de sens de mots apparaissent majoritairement dans le forum créé spécifiquement à cet effet, intitulé « aide à l'intercompréhension » et comptant un sujet par langue³³, lequel ne réunit que 50 messages sur un total de 718, et de manière inégale puisque le portugais en réunit 29 et le français aucun (contre 13 en italien et 8 en espagnol), et encore émanent-ils, pour une bonne proportion, des animateurs des équipes (31, soit 62%) comme ci-après à travers cet exemple d'échange trilingue :

SilviaM_6.1_20/03/03_12:05 : « *Aos galaneteanos de Italia: desculpem estar outra vez a "massacrar-vos" com as minhas dúvidas mas o sentido desta frase não me parece nada transparente : "I palati saranno solleticati" Sei que fala de comida e cozinha e até me atrevo a tentar traduzir as três primeiras palavras como "os paladares serão..." mas "solleticati" é demasiado opaco para mim... Obrigado por ajudarem!!!* »

ElenaC_6.1_20/03/03_16:49 : « *Solleticare, letteralmente vuol dire "hacer cosquillas". Quando si usa per il palato si usa in modo figurato. Un cibo che fa solletico al palato è un cibo delizioso, buono, che fa venire l'acquolina in bocca e voglia di mangiare ancora.* »

ou encore dans l'échange suivant entre une étudiante et un animateur d'une même équipe locale (Grenoble) validé par un étudiant lusophone d'Aveiro (Portugal) :

AnneR_6.2_7/03/03_17:32 : « *um pouco pessoal... Que veut dire cette expression?* »

ChristianD_6.2_7/03/03_17:35 : « *"um pouco" je suis sur que vous comprenez, quand à "pessoal" ça veut dire "personnel" et "pessoa" veut dire "personne". Souvent le "n" ou le "l" saute entre deux voyelles en portugais (par rapport aux autres langues) comme "dor" qui veut dire "dolor" »*

Nwasp_6.2_10/03/03_11:26 : « *Muito bem. A explicação está correcta ChristianD. Gostava de compreender tão bem o francês como tu compreendes o português!* »

La disparité des pré-acquis en langues romanes explique en partie le faible taux de négociation du sens puisque beaucoup de participants disposaient de plus d'une langue romane de référence (le français notamment était connu de la quasi-totalité des participants). Le délai de réponse nécessaire vu l'asynchronie des échanges et l'intérêt linguistique plus sélectif de certaines équipes peuvent constituer d'autres

³² Cela reste possible par messagerie interpersonnelle dans la mesure où chaque message offre un lien direct avec son auteur.

³³ Ex : le sujet permettant de discuter et résoudre des difficultés de compréhension du français s'intitulait : « ¿Algún problema en francés ? C'é qualcosa che non va ? Tem dificuldade ? Cliquez ici. »

hypothèses explicatives³⁴, tout comme la possibilité pour les participants d'utiliser de stratégies d'élucidation du sens non tracées et répertoriées : sollicitation directe de l'auteur d'un message via la messagerie, sollicitation de l'encadrement pédagogique en présentiel, recours à un dictionnaire en ligne ou non... On peut également faire l'hypothèse que l'idée même de solliciter en aparté, autrement dit dans un forum distinct, des aides à la compréhension auprès des autres participants, est une démarche contradictoire à la dynamique d'une conversation exolingue, d'autant que cela semble augmenter le délai de réponse (certaines questions étant même restées sans réponse). Les participants ont pu en effet interpréter l'existence de ce forum et les invitations à l'utiliser comme une consigne de non-focalisation du code dans les échanges dont la dynamique spontanée aurait ainsi été biaisée.

Il reste que cette modalité de sollicitation d'aide permet au participant de récapituler ses doutes et interrogations, voire de demander confirmation de ses hypothèses comme dans l'exemple suivant où une étudiante francophone obtient deux réponses (dans des délais différents toutefois), de la part de son animateur local d'abord, depuis le Portugal de la part d'un étudiant natif ensuite :

JudithE_6.2_25/03/03 16:30 : « *_bnjour!!! a l'aide ??_????!!!! est ce que quelqu'un peut me traduire les quelques mots suivants svp?*
rigor e verdade,
nao avec un accent sur le a,
seremos (verbe être?),
mais,
merci!!! Judith »

ChristianD_6.2_25/03/03 23:05 : « *Dikoanliñ vous répond:*
afastamentos = éloignements
rigor e verdade: rigueur et vérité (c'était pas dur n'est-ce pas?, avec un module Galatea CD-rom c'était bon! disponible au CAA de la MLC)
nao avec un accent sur le a: non
seremos (verbe être?) oui, nous serons
mais, plus (et "mas"=mais)
merci!!! Obrigado »

Pinto_6.2_1/04/03 16:30 : « *Para a JudithE*
rigor= correção, exactidão, quando alguma coisa está mesmo certa...
Verdade=Vrai, algo que não é mentira, algo que está correcto
não=non, negação
seremos=verbe être, temp future (tinhas razão!!!)
mais=plus, au Portugal il fait plus chaud qu'en France;
Sempre às ordens!!!!!!!!!!!!!! »

Les participants font-ils preuve d'ajustement réciproque ?

La conversation exolingue se caractérise par la présence de « mouvements d'ajustement constants entre les interlocuteurs, mouvements qui peuvent impliquer des activités de néocodage, de reformulation, de changement de langues... »

³⁴ Des questionnaires-bilans, soumis par les équipes de Aveiro, Lyon et Grenoble aux participants, recueillent plusieurs témoignages en ce sens, confirmant par exemple que les équipes de Grenoble et de Lyon ont porté un moindre intérêt respectivement aux messages en portugais et en italien.

(Matthey, De Pietro, 1997 : 12). La nature des interactions du Forum, leur caractère asynchrone distant écrit, suscite l'apparition d'un certain nombre de phénomènes : utilisation des emoticons (smileys) et autres procédés typographiques (ponctuation, majuscules), caractère encourageant et toujours vocatif/conatif des messages – notamment de la part des animateurs –, utilisation massive de signes de reconnaissance positifs. Plus largement, toutes les manifestations de la prise en compte du discours d'autrui et, par conséquent, de l'exposition participative à l'échange exolingue/plurilingue, sont susceptibles de témoigner d'une forme d'ajustement réciproque : reformulation de synthèse (avec ou sans changement de langue), marqueurs d'approbation et/ou reprises du discours d'autrui, mention explicite d'un autre participant ou d'un de ses messages... On peut également considérer que le choix des langues utilisées, les alternances codiques, relèvent également bien souvent d'une volonté d'ajustement réciproque, voire de la « dimension identitaire des marques transcodiques et de l'alternance » (Matthey, De Pietro, 1997, *ibid.*). Néanmoins, de nombreux messages, plutôt longs et culturellement marqués, peuvent être vus comme mal adaptés à la spécificité de cette situation de communication exolingue-plurilingue, bien loin en tout cas de la « zone proximale de développement » (Vygotsky, 1934) de chaque participant, laquelle doit en outre prendre en compte les différentes langues à découvrir et apprendre à comprendre.

Peut-on parler en définitive ici de Séquences Potentiellement Acquisitionnelles (SPA) ?

L'examen de ces interactions à travers les différentes propriétés des SPA nous confirme leur différence profonde de nature avec les interactions habituellement étudiées. Le peu de focalisation du code et de négociation du sens dont elles font état, ainsi que la difficulté à bifocaliser simultanément code et contenu différencient nettement les interactions plurilingues, asynchrones, distantes et écrites, ici examinées, des interactions unilingues, synchrones, présentes et orales qui ont donné lieu à l'émergence de la notion de SPA. La nature plurilingue de l'échange en intercompréhension, où chacun s'exprime majoritairement dans sa langue romane de référence, empêche les mouvements d'auto et d'hétéro-structuration et favorise les mouvements d'interprétation (De Pietro et al., 1988 : 2-3) de la parole de l'autre, avec un changement de langue au passage. De là le fait que l'ajustement réciproque soit une caractéristique plus présente dans ces échanges que la bifocalisation, laquelle de surcroît est nécessairement limitée par le différé³⁵ des réponses – l'asynchronie – et le média écrit. Encore que pour ce dernier, l'apparition de bifocalisation dans les *chats* (Araújo e Sá et Melo, 2003) puisse venir infirmer cette hypothèse comme l'illustre la fin de l'extrait trilingue suivant :

Salon de *chat* bleu_180203 :

[14:51][FrédériqueB] non so come fare per parlare in privato?

³⁵ Dans les exemples cités, la réponse intervient dans la demi-heure. Cependant, le délai de réponse a été pointé comme trop lent dans les questionnaires-bilans sus-mentionnés (cf. note 4). La fréquence supérieure de ces bifocalisations dans les interactions synchrones écrites (Araújo e Sá et Melo, 2003) confirme cette impression.

[14:52][FrédériqueB] vorrei parlare con la beba
 [14:52][MylèneV] Frederique, écris ton message, puis double clique sur le prénom
 [14:52][FrédériqueB] grazie Mylène
 [14:52][colombia] tu pulsas sobre el nombre de beba sigues escribiendo normalmente
 [14:52][beba] non ci capisco più di tanto per cui non so darti istruzioni
 [14:53][FrédériqueB] quindi beba sei di Pisa e sei animatrice o studentessa?
 [14:53][colombia] frederique pudiste ?
 [14:53][FrédériqueB] cos'è "pudiste"?
 [14:53][colombia] pouvoir
 [14:54][colombia] pudiste comunicarte con beba ?

Si, comme on l'a vu, le contrat didactique liant les participants au début de cette session expérimentale ne peut être nié, il s'estompe quelque peu au fil du scénario et des échanges, priorité étant donnée au contenu et à la réalisation de la tâche collaborative. Ainsi, la négociation du sens, peu présente dans les différentes phases du scénario, doit gagner à être encouragée et facilitée, dans le Forum comme dans les *chats*, à l'instar de l'exemple ci-après recueilli dans la phase 4 « collecte de documents et débat », sujet 9 « Et quand on part de chez soi ? : le sentiment d'étrangeté en mouvement » :

MartineC_4.9_040403_16:14 « *Que signifie ce mot scegliendo? Pouvez-vous me donner des pistes pour essayer d'inférer le sens? Est-ce que les trois lettres initiales correspondent à des débuts de mots en français?* »

YasminP_4.9_040403_16:47 « *Pour MartineC le sons au début du mot " scegliedo" donc "sce" correspond en espagnole à 'esc' par exemple "escoger", en français "ch" dans le mot "choix" ou "choisir" »³⁶*

Orientations didactiques

L'analyse des interactions de la protosession nous incite à préciser les moyens intégrés à la plate-forme destinés à maintenir au cours du scénario didactique, c'est-à-dire sur une durée de plus de trois mois, les termes du contrat didactique initial. Elle nous conduit également à mieux penser le rôle de l'encadrement pédagogique.

En premier lieu, lors de la deuxième session (février-mai 2004), il est souhaitable d'expérimenter le scénario sans forum spécifique d'« aide à l'intercompréhension » et d'inviter les participants à négocier le sens au fil des sujets de discussion.

Ensuite, il faut envisager de mettre au point une charte à l'attention des participants (étudiants et animateurs) en l'exemplifiant à partir des échanges relevés, de façon à diffuser des conseils de participation aux forums :

³⁶ Extrait qui illustre en outre les limites de l'explication phonético-comparative en synchronie puisque si le rapprochement effectué entre scegliere (it) et escoger (es) peut-être justifié ("e" prothétique comme dans « scrivere / escribir / escrever / écrire », Reinheimer et Tasmowski, 1997 : 48), il peut difficilement l'être pour choisir (fr) dont la racine serait germanique (« kausjan », d'ap. Dictionnaire étymologique Larousse).

Considérer sur un plan d'égalité les quatre langues ;
 Lire l'ensemble des messages dans le forum choisi ;
 Écrire en pensant aux destinataires, à leur diversité de langues et de compétences ;
 Être bref, simple et concis ;
 Ne pas hésiter à paraphraser pour être sûr d'être compris ;
 Demander de l'aide ou des explications dans les forums, cela génère des échanges plurilingues et ne gêne pas le débat sur le fond ;
 Considérer la forme autant que le contenu ;
 Utiliser le coupé/collé pour réagir/interagir à partir du discours d'autrui ;
 Nommer les gens à qui l'on répond et préciser le thème ou sous-thème que l'on poursuit ;
 Admettre le différé des réponses et la nécessité d'utiliser au mieux le délai ;
 Recourir à l'espace autoformation pour essayer de résoudre ses difficultés et en dernier lieu à l'animateur-tuteur le plus proche ;
 Toujours donner suite à une sollicitation, y compris à une simple demande d'accusé de réception ;
 Et plus spécifiquement à l'attention des animateurs :
 Faire participer les étudiants en les sollicitant, en repérant les interactions plurilingues et en relançant ceux qui ne s'y manifestent pas ;
 Orienter vers les ressources appropriées à la résolution des difficultés.
 Enfin, l'expérimentation devrait nous permettre de compléter les ressources existantes (dans la rubrique stratégies d'intercompréhension en particulier) et, à plus long terme toutefois, de mettre au point des ressources d'aides à la compréhension et à la production ajustée³⁷ prenant appui sur les procédés et les outils du traitement automatique de la langue (TAL). Quoi qu'il en soit, il revient à l'encadrement pédagogique de porter une attention particulière à l'étayage, soit aux modalités d'aide et de conseil que doivent assumer coordinateurs locaux et animateurs, ainsi qu'aux modalités de renvoi et de stimulation au recours à l'espace autoformation (modules et ressources).

Perspectives

Dès la fin du projet, à l'automne 2004, la plate-forme devra trouver son application dans le cadre d'une insertion curriculaire de l'intercompréhension. L'harmonisation européenne des formations supérieures actuellement en vigueur en offre l'opportunité. La nécessité de préparer les étudiants à la mobilité, le relèvement des niveaux exigés en langue étrangère à l'issue des différents niveaux, les accords internationaux passés entre les établissements supérieurs, contribuent à accroître la demande de formation en langues de la part des étudiants. C'est la raison pour laquelle nous envisageons de mettre en place dès la rentrée prochaine, de véritables formations en langues axées sur l'intercompréhension. Trois types de formations sont envisagées :

³⁷ Par exemple pour signaler à l'auteur les marques d'opacité de sa production (mots non-apparentés, usages "marqués"...).

Apprentissage répercuté d'une langue romane : centré sur une langue romane étrangère (par exemple l'italien pour francophones, toutes aptitudes de production et compréhension confondues), il s'agit d'offrir une ouverture aux autres langues romanes (espagnol et portugais en particulier) et à la romanophonie en développant les capacités de compréhension ;

Apprentissage réflexif à finalité formative en didactique : il s'agit dans ce cas de faire vivre à des étudiants d'une filière de didactique (licence mention FLE ou master didactique par exemple) une expérience de formation en langues ouverte et à distance, et à considérer de manière réflexive la pédagogie qui y est pratiquée et ses incidences. Le caractère plurilingue de la formation dans une famille linguistique donnée est en outre de nature à faciliter par introspection la prise en compte de certains phénomènes liés à l'appropriation des langues ;

Apprentissage sur objectifs spécifiques : il est également possible d'imaginer des sessions regroupant des équipes issues d'un domaine de spécialité particulier, qu'il s'agisse de formation initiale – des étudiants de droit issus de différentes universités –, ou de formation continue – des professionnels du spectacle préparant une action d'envergure européenne.

Les pistes de recherche soulevées par ce projet sont nombreuses. Développer et utiliser cette plate-forme comporte plusieurs dimensions de recherche appliquée, liées à la conception et à la réalisation des environnements informatisés d'apprentissage collaboratif, à l'ingénierie de la formation, à la comparaison des langues et à la conception de ressources contrastives. Les réalisations obtenues par une telle recherche-action constituent dans le même temps un vaste dispositif de recueil de données pour s'intéresser à des questions aussi centrales en sciences du langage telles que l'analyse conversationnelle et/ou interactionnelle des nouveaux genres électroniques (forums, chats, courriel) (López Alonso, Séré, 2003), les relations entre processus et stratégies de compréhension et entre interactions et acquisitions, le contact des langues et les alternances codiques, la dimension interculturelle... Un nouveau paradigme de recherche à explorer est ainsi dégagé.

Références bibliographiques :

- ANDRADE, A.I., ARAUJO E SA, M.H. (2003) : *Galatea. Desenvolvimento da Compreensão em Línguas Românicas. "Apprendre à lire en français"*, Aveiro, Portugal : Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- ARAUJO e SA, M.H., MELO, S. (2003) : « "Beso em português diz-se beijo :*": la gestion des problèmes de l'interaction dans des *chats* plurilingues romanophones », in C. Degache (dir.), *Intercompréhension en langues romanes. De l'entraînement à la compréhension aux interactions plurilingues, de Galatea à Galanet*, Lidil n°28, déc. 2003, Lidilem, U. Stendhal: Grenoble.
- BERGER, D. BIDAUD, F., GREGOIRE, G., HEDIARD, M., LEVY, D. ET MERGER, M.-F. (à paraître) : *Galatea : cédérom pour la compréhension du français écrit par des italophones*, Roma : DoRiF-Università.
- COUTO, J. (2002) : *La langue portugaise. Perspectives pour le XXI^e siècle*, Instituto Camoões, www.instituto-camoes.pt.
- DABENE, L. et alii (2001) : "Programme européen d'entraînement à l'intercompréhension entre locuteurs de langues voisines", Projet Galatea, in : *La pluralité linguistique, actes du XX^e Congrès mondial FIPLV, Enseigner les langues à l'aube du 21^e siècle : les défis de la*

- pluralité, les Langues Modernes 1/2001*, Paris, 22-26 juillet 2000, 65-71. www.u-grenoble3.fr/galatea.
- DABENE, L., DEGACHE C., MASPERI, M., POULET, M.E., CARRASCO, E., DESMET, I., CLERC, M., CARREIRA, M.-H., TEA, E., NICLAS, A., AFONSO, C., (2003) : *Galatea : entraînement à la compréhension de l'espagnol, de l'italien et du portugais*, CD-Roms réalisés avec le soutien de l'Union européenne (Socrates-Lingua), de la DGLF (Ministère français de la culture) et de l'Université Stendhal Grenoble 3, Génération 5 multimédia, www.generation5.fr.
- DABENE, L., DEGACHE, C. (coord.) (1996) : *Comprendre les langues voisines*, Etudes de Linguistique Appliquée n° 104, octobre-décembre 96, Didier-Erudition.
- DE PIETRO, J.-F, MATTHEY, M., PY, B. (1988) : « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue », in *Actes du 3è colloque régional de linguistique, Strasbourg 28-29 avril 1988*, Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur, Strasbourg, 99-119, <http://lesla.univ-lyon2.fr/IMG/pdf/doc-264.pdf>, p. 1-14.
- DEGACHE, C. (2002) : « Les options didactiques des cédéroms Galatea pour élargir le repertoire romanophone réceptif des francophones », In G. Kischel (coord.) *Eurocom – Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien, EuroCom – Une Europe plurilingue par l'intercompréhension dans les familles de langues*, Actes du congrès international en l'Année européenne des langues 2001, Hagen (D) – 9-10 novembre 2001, Fernuniversität, 269-281.
- DEGACHE, C., MASPERI, M. (1995) : « Pour une dissociation des compétences », in M. Candelier (Ed.), *Jalons pour une Europe des langues*, Lidil n°11, PUG, Lidilem, Grenoble, 141-159.
- KLEIN, H. G. (2002): « Entwicklungsstand der Eurocomprehensionsforschung », in G. Kischel (coord.) *Eurocom – Une Europe plurilingue par l'intercompréhension dans les familles de langues*, Actes du congrès international en l'Année européenne des langues 2001, Hagen (D) – 9-10 novembre 2001, Fernuniversität, pp. 40-50. Version française « Où en sont les recherches sur l'eurocomprehension ? » sur <http://www.hgklein.de>.
- LÓPEZ ALONSO, C., SÉRÉ, A., (2003): *Nuevos géneros discursivos: los textos electrónicos*, Biblioteca Nueva, Madrid.
- LOPEZ ALONSO, C., SÉRÉ A. et FERNÁNDEZ-VALMAYOR, A. (2000) : *Lire en français : método interactivo de autoaprendizaje que permite comprender textos en lengua francesa*, proyecto Galatea, programa Socrates-Lingua, Madrid : SGEL.
- MATTHEY, M. (1996) : *Apprentissage d'une langue et interaction verbale : sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue*, Peter Lang, Coll. Exploration, Bern.
- MATTHEY, M., DE PIETRO, J.-F (1997) : « La société plurilingue : utopie souhaitable ou domination acceptée ? », in *Plurilinguisme : « contact » ou « conflit » de langues ?*, Paris, L'Harmattan, 133-190, <http://lesla.univ-lyon2.fr/IMG/pdf/doc-262.pdf>, p.1-23.
- MEISSNER, F.-J., MEISSNER, C., KLEIN, H.G., STEGMANN, T.D. (2004) : « Introduction à la didactique de l'intercompréhension », in *EuroComRom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début*, Aachen : Shaker-Verlag, <http://www.uni-giessen.de/~gb1041/plurling/esquisse.pdf>.
- PORQUIER, R. (1984) : « Communication exolingue et apprentissage des langues », in *Acquisition d'une langue étrangère III*, Paris, Presses Universitaires de Vincennes, Neuchâtel, Centre de Linguistique Appliquée.