



HAL
open science

Concevoir un dispositif de formation en ligne de formateurs à la compréhension et à l'interaction plurilingues

Christian Degache

► To cite this version:

Christian Degache. Concevoir un dispositif de formation en ligne de formateurs à la compréhension et à l'interaction plurilingues. in V. Conti & F. Grin (Ed.), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension* (pp. 293-316). Genève : Georg., pp.293-316, 2008. hal-03586543

HAL Id: hal-03586543

<https://hal.science/hal-03586543>

Submitted on 24 Feb 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.

Degache, C. (2008). Concevoir un dispositif de formation en ligne de formateurs à la compréhension et à l'interaction plurilingues. In V. Conti & F. Grin (Ed.), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension* (pp. 293-316). Genève : Georg.

Concevoir un dispositif de formation en ligne de formateurs à la compréhension et à l'interaction plurilingues¹

Christian DEGACHE
Maître de Conférences (HDR)
Laboratoire LIDILEM – Université Stendhal-Grenoble3

Résumé

Cet article présente une formation en ligne pour enseignants désirant utiliser la plateforme Galanet (www.galanet.eu). Celle-ci permet d'organiser des sessions de formation hybride entre groupes d'étudiants travaillant de manière collaborative et plurilingue (français, espagnol, italien et portugais), développant ainsi leur compétence d'intercompréhension, c'est-à-dire leurs capacités à comprendre les autres langues et à se faire comprendre. La formation en ligne au rôle de tuteur sur une telle plateforme apparaît comme une nécessité pour sa diffusion. Nous présentons ici les options didactiques de Galanet et la problématique de sa dissémination. Un premier parcours est décrit et les données qu'il a permis de recueillir sont analysées afin d'identifier des motivations, besoins et inquiétudes. Au bout du compte, cette analyse est mise à profit pour nous interroger sur le caractère approprié ou non d'une telle formation en ligne et sur les aménagements qu'elle devrait intégrer à l'avenir.

Resumen

Este artículo presenta una formación en línea para los docentes que deseen utilizar la plataforma Galanet (www.galanet.eu). Ésta permite organizar sesiones de formación híbrida entre grupos de estudiantes que trabajan de manera colaborativa y plurilingüe (francés, español, italiano y portugués), ampliando de esta manera su competencia de intercomprensión, es decir sus capacidades para entender las lenguas extranjeras y darse a entender. La formación en línea de los tutores en semejante plataforma aparece como una necesidad para que ésta se difunda. Presentamos aquí las opciones didácticas de Galanet y su problemática de diseminación. Se describe un primer itinerario de formación y los datos que éste ha permitido recoger vienen analizados para identificar las motivaciones, necesidades e inquietudes del público meta. En resumidas cuentas, el análisis se aprovecha para cuestionar el carácter apropiado o no de esta formación en línea y las modificaciones que tendría que integrar en el futuro.

Introduction

La didactique de l'intercompréhension est aujourd'hui à la croisée des chemins². Il existe des méthodes, des outils, des environnements informatisés d'apprentissage, voire des dispositifs

¹ Ce texte constitue une version remaniée de l'article « Diffusion d'une formation hybride à l'intercompréhension par la formation en ligne des enseignants » paru dans la revue portugaise *Intercompreensão* n°13 en décembre 2006, lui-même publié suite au séminaire de Genève en novembre 2006.

intégrant des moyens à la fois technologiques et humains (Carrasco *et al.*, à p.), mais la diffusion de ces réalisations reste encore bien souvent confinée à des cercles relativement limités et soumise à des circonstances aléatoires. Pour progresser, on peut certes considérer que ce fonds de ressources doit être développé et complété pour satisfaire les besoins spécifiques de tel ou tel public cible à tel ou tel niveau de formation, ou que la relation entre les besoins soulevés par les tâches en intercompréhension et la délivrance ces ressources en tant qu'aides ou exercices de développement des compétences, doit être consolidée. De même, on peut également arguer qu'il est nécessaire de convaincre les institutions de mieux connaître la demande des apprenants et leur réceptivité à la compétence plurilingue. Mais il semble bien que le point névralgique de la diffusion soit aujourd'hui celui de la formation des enseignants, en tant que vecteur déterminant.

Or il apparaît que l'on connaît encore mal la perception de ces propositions par les enseignants de langue et leur capacité à se projeter dans ces formations. A date récente cette dimension a cependant commencé à faire l'objet d'études exploratoires. C'est le cas dans les travaux de l'équipe d'Aveiro par exemple, auprès des professeurs de langues portugais, en formation continue ou initiale (Andrade et Araújo e Sá, ici-même ; Andrade et Pinho, 2003 ; Araújo e Sá *et al.*, 2006), ou encore dans les résultats de l'enquête de Crochot (à par.) sur la perception de la didactique du plurilinguisme par les professeurs d'allemand. L'auteur y met en évidence que des enseignants présentant des dispositions favorables à l'égard des innovations en didactique des langues, notamment à l'égard des initiatives en faveur de la compétence plurilingue, se montrent réticents à l'heure d'envisager d'orienter leurs pratiques d'enseignement vers ce qui est fréquemment désigné comme le développement de compétences partielles ou la dissociation des habiletés, à savoir une hiérarchisation des activités langagières privilégiant la compréhension. C'est pourtant bien ce qui est visé dans l'éducation plurilingue (Beacco et Byram, 2003) puisqu'il s'agit de développer une compétence plurilingue unique mais également composite et complexe.

Cette contribution vise à explorer la perception des concepts et démarches de la didactique de l'intercompréhension chez des enseignants de langues romanes (français, espagnol, italien, portugais) envisageant ou ayant déjà entrepris d'intégrer une approche axée sur l'intercompréhension dans leur contexte d'enseignement en prenant notamment appui sur les moyens offerts par la plateforme Galanet (www.galanet.eu). Cette exploration est faite ici dans le cadre d'une formation destinée à les préparer, en ligne, à l'encadrement pédagogique de leurs apprenants sur cette plateforme. La formation a lieu toutefois dans un environnement informatisé différent (plateforme Esprit <http://flodi.grenet.fr>).

La plateforme Galanet, développée dans le cadre d'un projet européen³, permet d'organiser des sessions de formation hybride d'une durée de deux à trois mois consistant à faire collaborer des groupes d'apprenants dans différentes langues romanes (principalement espagnol, français, italien, portugais) de façon à leur permettre de développer leur compétence plurilingue d'intercompréhension, c'est-à-dire leurs capacités à comprendre les langues des autres et à se faire comprendre (voir présentation dans Araújo e Sá *et al.*, 2006 ; Degache, 2004). Dans un premier temps, les équipes participant aux sessions étaient directement issues des universités partenaires du projet européen, puis, progressivement, des demandes extérieures nous sont parvenues. Souhaitant diffuser les approches plurilingues de formation, nous nous sommes orientés vers la formation en ligne de ces nouveaux enseignants utilisateurs. Mais nous avons rapidement constaté que la conception d'une telle formation à distance constitue une problématique didactique à part entière,

² On se reportera à Capucho *et al.* (2007) et Degache et Melo (2008) pour un tour d'horizon des problématiques actuelles dans ce champ de recherche.

³ Projet financé avec le soutien de la Communauté européenne dans le cadre du programme Socrates, action Lingua 2 (n°90235 - 1/10/2001 au 30/11/2004).

puisque'elle doit dispenser des savoirs et savoir-faire liés au tutorat d'une formation hybride se caractérisant par l'enchaînement des espaces et des moments de formation, la multiplicité des intervenants et la spécificité des approches retenues et de l'objectif plurilingue, soit une certaine complexité, au moins en apparence.

Cette contribution porte précisément sur la conception d'une telle formation en ligne pour enseignants : quelles priorités, quels objectifs et contenus ? Selon quelle programmation ? Et surtout, pour répondre à quels besoins et motivations et en prenant appui sur quelles représentations ?

Nous commencerons ici par présenter les principales caractéristiques didactiques de la formation hybride sur Galanet et la problématique de sa diffusion. C'est dans le cadre de cette problématique que nous aborderons ensuite la recherche-action dans laquelle se situe la conception du programme de formation pour enseignants. Un premier parcours, conçu en 2005 et utilisé en janvier-février 2006, sera décrit, et les interactions et productions qu'il a permis de recueillir feront l'objet d'une analyse afin d'identifier les motivations et préoccupations des enseignants, l'expression de leurs besoins de formation, leur perception des difficultés à surmonter. Au bout du compte, cette analyse sera mise à profit pour nous interroger sur le caractère approprié ou non d'une telle formation en ligne et sur les aménagements qu'elle devrait intégrer à l'avenir.

1. Les options didactiques de la formation hybride à l'intercompréhension sur Galanet

Du point de vue de la démarche didactique, cette approche plurilingue par compétences dissociées (de la compréhension à l'interaction plurilingues), est ici de nature co-actionnelle, communicative et cognitive :

- Co-actionnelle puisque la session est finalisée par la réalisation d'un projet commun : la publication sur le site d'un dossier-synthèse de la session dénommé « dossier de presse ». Cette tâche conduit les participants à collaborer en tenant compte des opinions et des apports d'autrui et en se répartissant les tâches.
- Communicative parce que la communication est à la fois la source et le produit de cette tâche-projet : la source parce que c'est par la communication que s'amorce la session –en « brisant la glace » pour se présenter et en proposant des thèmes de travail– et qu'elle se poursuit, portée par la nécessité de satisfaire aux exigences des différentes phases ; le produit parce que le dossier-synthèse final élaboré en phase 4 fait état des échanges maintenus au fil de la session : de la « campagne » pour le choix du thème en phase 1 aux débats et documents d'appui apportés en phase 3 en passant par les réactions au vote et la définition des rubriques en phase 2.
- Cognitive en raison de l'utilisation simultanée d'au moins quatre langues étroitement apparentées, dont certaines sont peu ou pas connues des participants, ce qui suscite l'utilisation de stratégies de compréhension et d'interaction diversifiées et invite à la réflexion métalinguistique par comparaison et structuration.

Concernant l'organisation de la formation, il convient de garder présent à l'esprit qu'il s'agit d'une formation hybride qui combine séquences d'apprentissage en présentiel, au niveau local, et à distance, en réseau international avec les autres groupes. Si bien que le rôle de l'enseignant est double :

- en classe, il crée les conditions d'une participation active de l'équipe à la session. Pour cela, il facilite l'analyse et la discussion des « événements » survenus ou à venir sur la plateforme ; il propose des activités visant la découverte de stratégies d'accès au sens des différentes langues, en valorisant en particulier la comparaison interlinguistique ; il suscite la réflexion sur la dynamique des interactions, encourage l'approfondissement du thème et

des rubriques choisis, met en place et anime des séances d'interaction synchrone avec d'autres équipes (*chat*) et permet à l'équipe de mettre au point sa stratégie de participation.

- sur la plateforme, d'un regroupement à l'autre, il observe la participation des membres de son équipe, les stimule et les encourage, de façon à contribuer au bon déroulement du scénario de la session en relation avec le responsable de session et les autres enseignants (Degache, 2006a : 62).

Ainsi, tout en restant physiquement dans leur contexte local (une université, un lycée, un centre de langues...), les membres des différentes équipes sont amenés à développer leurs compétences de compréhension et d'interaction plurilingues.

2. La dissémination comme finalité

Après une première période, de 2003 à 2004, où les équipes participantes étaient toutes impliquées dans le projet européen⁴, des équipes « externes » ont peu à peu intégré les sessions suivantes. D'Argentine tout d'abord, avec l'Université de Rio Cuarto dès 2004, rejointe en 2006 par l'Université de Córdoba, du Brésil en 2005, avec l'Université Catholique (PUC) de Rio de Janeiro, d'Italie avec l'Université de Turin et une association de la même ville en 2006. Fin 2007, dix sessions, réunissant majoritairement des étudiants, mais aussi quelques équipes de lycéens et d'adultes non-étudiants, ont ainsi eu lieu⁵. Au total, à cette date, près de 2000 personnes, relevant d'une trentaine d'organismes différents, ont participé à au moins une session sur Galanet.

Parallèlement, et conformément à nos attentes, de nouvelles demandes nous sont peu à peu parvenues (du Brésil, de Belgique, de Colombie, de France, d'Italie, du Mexique, de Nouvelle Calédonie...) de la part d'enseignants et d'institutions en relation avec l'un ou l'autre des partenaires, mais aussi de manière spontanée suite à la présentation de nos travaux dans des colloques ou séminaires, ou au moyen de l'adresse de contact de la plateforme⁶. Toutefois, si certains contacts ont donné lieu à une participation effective, d'autres n'ont pas encore abouti.

L'objectif de diffusion à moyen terme est de poursuivre l'élargissement du réseau d'organismes participants (institutionnels, associatifs ou autres)⁷. Il est possible, la plateforme Galanet le permettant, d'envisager le déroulement de plusieurs sessions contemporaines⁸, avec des objectifs différenciés selon les caractéristiques, les attentes et les besoins des publics (Degache, 2004 : 47). C'est là que, pour mener à bien cet élargissement, se pose la question de la formation des nouveaux enseignants utilisateurs. Outre la nécessité de connaître l'environnement de formation informatisé et le scénario d'une session, il est également nécessaire d'appréhender les options didactiques d'une telle formation à l'intercompréhension (*cf. supra*), de définir les modalités de son insertion curriculaire locale et d'en mesurer les implications, et de se construire une représentation précise du rôle de l'enseignant et de la diversité des fonctions et opérations qu'il est amené à y jouer.

⁴ Soit 7 universités partenaires et une associée : 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 et Università di Pisa (associée), Université de Mons-Hainaut.

⁵ Sessions répertoriées sous les noms de « Protosession », « Canosession », « Sessione ottobre novembre 2004 », « Verba Rebus », « Idee a confronto », « L'art du dialogue », « Para cada frontera hay un puente », « Visión panorámica », « Entre línguas e culturas », « Outono aí e primavera aquí » et accessibles au public sur www.galanet.eu en tant que « visiteur ». Ces dix sessions représentent dix « dossiers de presse », près de 12000 messages dans le forum, environ 300 *chats* archivés et un très grand nombre de courriels échangés, de documents partagés, etc.

⁶ galanet@u-grenoble3.fr

⁷ Le colloque européen « Diálogos em intercompreensão » (www.dialintercom.eu) qui a eu lieu à Lisbonne en septembre 2007, et surtout ses retombées en termes de « réseau thématique », devraient pouvoir y contribuer.

⁸ Comme cela a eu lieu au cours du 1^{er} semestre 2007.

La démarche ici adoptée est celle d'une recherche-action car elle se caractérise par un « va-et-vient permanent entre les réalités du terrain et les apports de la réflexion théorique » (Degache, 2006b : 31) et vise à transformer la réalité pédagogique pour aboutir à une réalité nouvelle qu'il s'agit alors de décrire et de comprendre avant d'envisager de renouveler le processus. Soit une démarche en quatre temps : formulation de la problématique ; conception d'interventions ; essai en situation de formation ; analyse et évaluation. Nous avons déjà rendu compte ci-dessus du premier temps, nous aborderons ci-après le second avant de développer les deux autres.

3. Concevoir la formation en ligne des enseignants-tuteurs

Mettant à profit un projet régional tourné vers la réalisation de formations en langues ouvertes et à distance interuniversitaires (projet FLODI, cf. Degache, 2006b : 170), nous avons réfléchi à Grenoble à la forme que pourrait prendre une formation en ligne pour préparer au tutorat d'une équipe dans une session sur Galanet. Une première version⁹ a alors été réalisée à l'occasion d'un stage de master Ingénierie de formation multimédia en langues en 2005 (Gaboriau, 2005) puis mise à l'essai début 2006¹⁰.

3.1. Un environnement informatisé spécifique

La formation a eu lieu sur la plateforme Esprit¹¹ plutôt que sur Galanet compte tenu de son manque de flexibilité et de l'impossibilité d'y apporter alors, faute de moyens appropriés, les modifications qui auraient été nécessaires. Par ailleurs, nous avons surtout besoin que la formation se présente sous l'angle d'une certaine linéarité, garantie d'une bonne lisibilité à distance. Esprit permettait de réunir tout à la fois ces conditions de flexibilité, d'adaptabilité, de linéarité et de lisibilité. Cependant, il paraît évident et nécessaire que Galanet, dans une version ultérieure, devra intégrer la dimension formation de formateurs en offrant les mêmes conditions de mise en œuvre dans un ensemble cohérent. Précisons encore que des expériences de formation de formateurs ont été tentées sur Galanet, notamment depuis trois ans à l'occasion du stage d'été BELC mis en place à l'Université de Caen par le Centre International d'Etudes Pédagogiques, ou encore en Italie et au Brésil¹².

3.2. Priorités et contenus de formation

L'analyse des besoins conduite par Gaboriau (2005) auprès des enseignants impliqués dans l'encadrement pédagogique de la session « Verba Rebus » sur Galanet a mis en évidence que, même si la plupart avaient participé au projet européen, des besoins de formation se faisaient néanmoins sentir, en particulier sur les points suivants :

- mieux connaître les fonctionnalités technologiques réservées à l'encadrement pédagogique sur Galanet ;
- mieux se représenter les fonctions de l'encadrement pédagogique et comment tutorer verbalement en ligne en utilisant au mieux les outils de communication disponibles ;
- trouver des solutions pour l'intégration locale d'une participation à une session.

⁹ Consultable en accès libre sur <http://flodi.grenet.fr/esprit>

¹⁰ Une deuxième version a ensuite fonctionné début 2007 incluant un certain nombre de modifications consécutives à la présente analyse.

¹¹ Développée, comme Galanet, par l'Unité de Technologie de l'Éducation de l'Université de Mons-Hainaut, avec la collaboration de Grenoble Universités pour ce qui relève des adaptations à l'enseignement/apprentissage des langues.

¹² Sessions abrégées, répertoriées sur Galanet sous les noms de « Session BELC-2004 », « Belcalanet05 », « Échanges belc06 », « Sessione SSIS » et « Paraíba ».

Peu de demandes se manifestaient en revanche pour des apports centrés sur la méthodologie de l'intercompréhension. La première formation a par conséquent visé la préparation du rôle d'animateur-tuteur sur Galanet. Pour ce faire, il a semblé pertinent de la concevoir comme une invitation à une expérience d'apprentissage collaboratif à distance dans l'idée de créer une communauté de pratiques tutorales autour de Galanet. Ce qui a conduit à définir les contenus de formation suivants :

- la plateforme Galanet et ses fonctionnalités ;
- les rôles et compétences de l'animateur ;
- la stimulation à participer ;
- la conception d'activités pédagogiques pour le groupe encadré-tutoré ;
- les outils de communication et leur utilisation pédagogique.

3.3. Scénario de formation

Le menu de la formation présente quatre étapes composées d'une ou plusieurs activités, se divisant à leur tour en un ou plusieurs exercice(s) et/ou séance(s) d'échanges en ligne selon le plan suivant :

- Étape 1 : Découverte de l'équipe de travail et de Galanet (une semaine et demie)
 - Activité 1 : « Brisons la glace ». Forum1 pour se présenter (expérience, motivations...)
 - Activité 2 : Six documents à lire, sur l'intercompréhension et sur Galanet.
 - Activité 3 : « Avez-vous bien lu ? ». Un exercice.
- Étape 2 : Fonctions et compétences de l'« animateur Galanet » (deux semaines)
 - Activité 1 : Remue-méninges. Chat1 (et Forum2 pour l'organiser)
 - Activité 2 : « Quel message pour quelle fonction ? ». 3 exercices
 - Activité 3 : Quand et comment intervenir ? 9 micro-situations problèmes.
 - Activité 4 : « Feuille de route ». Elaborer une activité pédagogique pour l'intégration locale
 - Activité 5 : « Réflexion sur le tutorat ». Forum3 : débat de clôture de l'étape.
- Étape 3 : Débat et élaboration collective d'un référentiel de compétences enseignant (une semaine)
 - Activité 1 : Lecture et résumé d'un article de référence sur le tutorat en ligne.
 - Activité 2 : Partage des résumés, commentaires et réactions. Forum4
 - Activité 3 : Vers un référentiel de compétences de l'enseignant. Chat2
- Étape 4 : La fonction tutorale sur Galanet (une semaine et demie)
 - Activité 1 : Lecture du « Guide de la fonction tutorale sur Galanet »
 - Activité 2 : Enrichir le guide. Forum5 : partage de l'expérience et bilan de la formation.

4. Analyse des données

4.1. Panorama quantitatif

L'analyse de la trace des connexions permet de dégager, en plus des deux formateurs d'enseignants qui encadraient ce parcours, 20 participants actifs (désormais "stagiaires") s'étant connectés au moins huit fois pendant les six semaines qu'a duré la formation. Leur expérience de la formation à distance sur internet est limitée ou inexistante et onze d'entre eux n'ont aucune

expérience préalable de Galanet. Toutefois, parmi ces derniers, deux participants ont déjà une très bonne connaissance des approches axées sur l'intercompréhension. L'essentiel de leur activité communicative est résumée dans le tableau ci-après.

Pays	Participants	Connexions	Sans expérience de Galanet	Nb messages forums	Nb interventions chats	Dépôt « feuille de route »
Argentine (ar)	3	81 + 19 + 8	2	8	125(2) ¹³	1
Brésil (br)	4	9 + 22 + 95 +11	3	10	0	1
France (fr)	4	12 + 9 + 36 +13	1	10	44(3) + 30(1)	1
Espagne (es)	2	28 + 15		4	0	1
Italie (it)	4	16 + 11 + 17 +11	3	6	30(1) + 52(1) + 22(1)	1
Mexique (mx)	2	19 + 12	2	3	40(1)	1
Portugal (pt)	1	84		4	0	1
TOTAL	20	530 ; 26,5/pers.	11/22	46	343	7

Les 20 stagiaires sont originaires de sept pays différents et représentent plusieurs fuseaux horaires¹⁴. Le nombre moyen de connexions est de 26,5 par participant avec une forte variation entre individus (de 8 à 95). La participation dans les forums et *chats* est également très variable. D'autres données, issues notamment d'un forum de discussion sur Galanet, dédié à organiser les prochaines sessions, pourront être ponctuellement utilisées.

4.2. Analyse qualitative

Le but de l'analyse qualitative est d'identifier et de classer, à travers les productions et interactions recueillies dans les espaces d'échange et de travail, les points suivants :

- les motivations des stagiaires, et en particulier des « nouveaux entrants », à participer à cette formation en ligne ;
- l'expression de leurs besoins de formation ;
- les préoccupations liées à l'insertion curriculaire d'une formation hybride à l'intercompréhension dans leurs contextes locaux.

4.2.1. Motivations spontanées initiales

Cinq types de motivations initiales, non exclusives les unes des autres, peuvent être différenciés :

1. Envisager une participation ultérieure à une session Galanet en tant qu'enseignant-tuteur d'un groupe d'étudiants. La plupart des stagiaires se projettent dans cette éventualité, comme en témoignent les propos suivants :

Quis participar desta formação para me familiarizar com a plataforma Galanet e participar posteriormente com alunos do curso de Letras da Universidade Federal BNAb Forum1 100206¹⁵

Mi interés en participar en este foro es interactuar con ustedes en un espacio plurilingüe y transmitir a mis alumnos de filología la experiencia de comprensión entre hablantes de lenguas románicas (YPEmx Forum1 070206)

¹³ Le chiffre entre parenthèses signifie que les 125 interventions en question ont été recueillies dans 2 *chats*.

¹⁴ La formation comptait également un participant depuis la Colombie et un autre depuis la Nouvelle Calédonie mais ils n'ont pu participer aussi activement qu'ils l'auraient souhaité. C'est pourquoi nous avons préféré les exclure de la base d'analyse.

¹⁵ Chaque propos cité est référencé selon un code garantissant l'anonymat et spécifiant en 3 lettres l'intervenant (sauf pour les formateurs codés EG et CD), le pays où il exerce (deux lettres minuscules), le « lieu » communicatif (forum ou chat) et la date. Ces propos n'ont par ailleurs fait l'objet d'aucune correction. Les coupures ou commentaires du rédacteur sont signalés entre crochets.

2. Former des enseignants. Les bénéfices que certains stagiaires envisagent de tirer de cette formation ne sont pas destinés à des apprenants/élèves/étudiants mais plutôt à des enseignants qui à leur tour dispenseront des cours axés sur l'intercompréhension :
 - Porque conheço as potencialidades desta plataforma para o desenvolvimento de competências de intercompreensão e interculturais, pretendo utilizá-la como metodologia de formação de professores (MBApt Forum1 030206)
 - Lo scopo vero di questa esperienza è formare qualche insegnante per diffondere poi nelle scuole l'interesse per Galanet. (MARit Chat1 070206)
3. Satisfaire un intérêt personnel à pratiquer cette forme de communication :
 - Comme j'ai beaucoup aimé participer au forum de l'intercompréhension¹⁶ j'ai décidé de continuer et de faire une formation. (DGObr Forum1 250106)
4. Répondre à une motivation d'ordre sociopolitique :
 - Ho conosciuto Galanet attraverso Le Monde Diplomatique. [...vorrei] far conoscere e praticare l'intercompreensione come strumento per la costruzione di un'altra Europa possibile (MARit Forum1 03026)
5. Satisfaire un intérêt didactique pour des aspects méthodologiques (comment enseigner l'intercompréhension) ou pour la recherche (décrire, expliquer, faire évoluer le dispositif) :
 - estoy realizando [ndr: *une recherche*] en entornos virtuales de aprendizaje. De ahí se explica mi interés profesional por Galanet. (EMGes Forum1 030206)

4.2.2. Expression des besoins de formation

Cinq catégories de besoins peuvent être discernées :

1. Besoin de savoir organiser la formation.
 - Il nostro problema è soprattutto organizzativo: trovare il giorno e l'ora in cui la maggior parte possa ritrovarsi insieme. (Chat1 MARit 070206)
 - J'enseigne depuis 20 ans, mais seulement en présentiel, et j'ai du mal à démêler comment une session fonctionne. Y a-t-il forcément des "cours" en présentiel ?? (FCRfr Chat2 220206)
2. Besoin de savoir utiliser les outils de communication.
 - Les trois salons servent pour répartir les élèves ou bien ont-ils des fonctions différentes? (Chat1 MAJit 060206)
3. Besoin de savoir animer, réguler le discours.
 - Eh, come dicevo, non so - per esempio - come e quando l'animatore deve intervenire (Chat1 MARit 070206)
 - Le premier chat, après les présentations, est pour choisir un sujet de réflexion commun n'est-ce pas? (Chat1 MAJit 060206)

Ce besoin peut conduire à porter une plus grande attention aux propriétés de l'échange plurilingue en ligne.

- Si chacun écrit dans sa langue, le déchiffrement en langue inconnue est long... or je vois que le chat est rapide... est-ce que les conversations ne vont pas se limiter à répondre à celui qui écrit dans la même langue? (Chat1 MAJit 060206)
 - JE reviens aux conversations qui se croisent. Si beaucoup d'étudiants participent en même temps, est-ce que le chat est encore "lisible"... (Chat1 MAJit 060206)
4. Besoin de savoir assurer la médiation vers les savoirs et savoir-faire langagiers de la formation et vers la compétence à communiquer en intercompréhension.
 - Les forums sont intéressants à analyser lors du cours en présentiel... (Chat1 EGfr 070206)
 - Alors, cela signifie qu'il faut retravailler sur le chat par la suite en classe traditionnelle??? (Chat1 MAJit 060206)

Dans l'extrait de *chat* ci-après (Chat1), l'activité de médiation imaginée porte d'abord sur les spécificités discursives et interactionnelles du *chat* plurilingue avant de glisser vers les besoins langagiers suscités par l'intercompréhension plurilingue, considérée comme probablement moins familière aux apprenants :

- EGfr alors, qu'est ce que l'animateur doit faire, avant un chat? quelles étapes de travail?

¹⁶ Cette participante brésilienne a en effet participé au préalable, en tant qu'« observatrice », à la session « Idee a confronto » fin 2005 sur Galanet. C'est une pratique courante et utile qui permet une première sensibilisation.

- CDfr on peut leur demander de chercher dans les archives un chat au choix et d'en donner les caractéristiques: combien de locuteurs, quelle durée, quel rythme, s'il y a des conversations qui se croisent, quelles langues, si elles se mélangent...
 - MAJit Un repérage sur la forme discursive donc...
 - CDfr aussi sur les entrées et sorties intempestives qui plombent l'échange... parce qu'alors on passe son temps à dire bonjour et aurevoir
 - EGfr Voir aussi l'importance de nommer les destinataires, pour que tout le monde s'y retrouve!
 - MAJit Détail important celui des destinataires!!
 - EGfr L'objectif sur galanert est aussi de faire marcher l'intercompréhension...
 - CDfr mais s'ils ont l'expérience des chats ils connaissent tout ça, sauf l'intercompréhension effectivement
 - EGfr il serait donc intéressant de voir comment les étudiants s'entraident. Sur le sens d'un mot, par exemple.
5. Besoin de savoir transposer dans cet environnement les fonctions habituelles de l'enseignant, notamment la fonction d'évaluation.
- Parlons-en de l'évaluation qui est mon cauchemar didactique!! Si je propose un cours dans le cadre de la fac, ce sera probablement avec des crédits... il faudra donc évaluer les résultats. Comment? (Chat1 MAJit 070206)

4.2.3. Préoccupations liées à l'insertion curriculaire locale

Les interrogations soulevées par les modalités d'insertion d'une telle formation hybride dans le plan d'études local, reviennent très fréquemment, pour des raisons diverses, liées à l'intercompréhension, au caractère hybride de la formation ou à la pédagogie de projet mise en œuvre. Il peut s'agir aussi de réticences à l'égard des technologies, en particulier de l'utilisation du *chat* dans la classe de langue, comme chez cette collègue mexicaine qui envisage cependant quelques minutes plus tard de faire un essai :

- je suis chargée d'un groupe scolarisé qui apprend le français donc rejoindre un chat serait difficile [...] j'ai 18 heures de cours avec mes élèves donc je pourrais éventuellement choisir une heure... (Chat1 AGBmx)

5. Eléments de discussion

L'analyse des interactions recueillies au cours de la formation en ligne des enseignants permet de constater qu'en dépit d'un degré de motivation élevé et d'une démarche volontaire de participation, un large éventail de besoins de formation et un certain nombre de préoccupations apparaissent dans les verbalisations. La formation a permis d'en satisfaire un certain nombre mais rien ne vaut une mise en situation réelle pour répondre aux questions restées en suspens. En ce sens, l'idée d'organiser la formation des enseignants juste avant le début de la session à laquelle ils devaient pour la plupart participer en tant que tuteur s'est avérée un choix judicieux ayant nécessairement joué sur la motivation et la participation.

Les besoins de formation exprimés au fil des échanges confirment l'analyse préalable des besoins (*cf. supra* 3.2) à ceci près que la manière dont on conçoit l'intercompréhension et la méthodologie qu'on lui associe, à savoir les dispositions mises en œuvre pour en tirer des bénéfices pédagogiques et développer des compétences en langues, sont également concernées. Cela témoigne de la diversité des fonctions tutorales que doit assumer l'enseignant dans une formation hybride, qui plus est en réseau de groupes. La troisième étape du parcours porte précisément sur cet aspect à travers la constitution collaborative d'un référentiel de compétences du tuteur-enseignant qui est destinée à l'amener à prendre conscience des modifications de son rôle dans un tel environnement. Une typologie des « fonctions habituellement associées au tutorat à distance » (De Lièvre *et al.*, 2003) a été mise à profit après adaptation : fonctions organisationnelle, socioaffective, métacommunicative, technique, méthodologique cognitive, évaluative, métacognitive. On retrouve là, mis à part pour la catégorie métacognitive (encourager une réflexion sur les stratégies utilisées ;

apprendre à planifier les tâches et à les contrôler au fil de leur exécution ; développer l'autoévaluation des progrès effectués), absente des verbalisations, la grille que nous avons utilisée pour classer l'expression des besoins ci-dessus.

C'est par l'exercice de ces fonctions et des opérations associées¹⁷ que l'enseignant agit en faveur des effets susceptibles de bénéficier aux compétences d'intercompréhension. Si les fonctions organisationnelle et technique concernent l'ensemble des effets, certains d'entre eux entretiennent en revanche une relation plus étroite avec une fonction ou une autre, comme nous l'indiquons ci-après entre parenthèses :

1. la participation active de tous (fonction métacommunicative),
2. la communication interculturelle plurilingue (fonction métacommunicative),
3. la répartition des tâches et la collaboration dans leur réalisation (fonction socioaffective),
4. l'étagage réciproque (fonctions socioaffective, métalinguistique et métacognitive),
5. l'équilibre linguistique quantitatif entre les langues (fonctions métacommunicative et socioaffective),
6. la stimulation métacognitive et métalinguistique (fonctions métacognitive et méthodologique cognitive),
7. la satisfaction des besoins d'autoformation (fonction méthodologique cognitive).

Notons qu'en vertu du principe d'étagage réciproque, les apprenants sont également amenés à l'exercice de ces fonctions (Degache, 2006a : 68). L'enseignant a donc tout intérêt à faciliter ce mouvement, ce qui doit être favorisé par l'environnement de formation, le scénario et les fonctionnalités qui y sont mises en œuvre..

En définitive, indépendamment du mode d'intervention en présentiel ou en ligne, il reste que l'enseignant doit intervenir sur « trois fronts », comme le précise Margarito (2006). Cette enseignante a piloté début 2006 une équipe de trente étudiant-e-s italophones débutants en français au cours de la session « Art du dialogue ». A l'heure du bilan, elle évalue le taux de compréhension de ses étudiants à approximativement 80% dans trois langues inconnues au départ (français, espagnol, portugais), un taux de satisfaction élevé et une évolution des représentations sur l'apprentissage des langues. Mais ceci au prix d'un déploiement d'énergie sur trois champs d'action qu'elle définit ainsi :

Champ d'action 1. La réalisation des tâches intermédiaires exigées par le scénario pour aboutir au dossier-synthèse final ;

Champ d'action 2. L'exploitation des interactions et des documents déposés par les participants (l'input, par exemple les fiches profils, les courriels reçus pendant la semaine, etc.) et le recours pertinent aux deux salles de travail en autoformation de Galanet (modules, ressources et exercices), avec préparation de matériaux supplémentaires déposés dans le bureau « mon équipe » ;

Champ d'action 3. La mise au point (avec quelque aperçu théorique, l'équipe étant formée d'étudiants universitaires pour qui l'évaluation finale en crédits est indispensable) de ce qui pourrait caractériser le dossier-synthèse comme texte parcouru, entre autres, de discours académiques : corpus de départ, corpus d'arrivée, méthodologie suivie dans le travail.

Le travail de l'enseignant dans une formation hybride à l'intercompréhension telle que Galanet est donc en grande partie original. Il fait appel à des fonctions et des compétences qui sont non seulement à assimiler mais aussi en grande partie à inventer, et parfois en rupture avec des représentations établies.

¹⁷ Autre exemple, la fonction métacommunicative dont les opérations peuvent consister à modérer/gérer les conflits, veiller à un certain équilibre quadrilingue, stimuler les échanges entre étudiants, réguler le discours pour assurer la compréhensibilité de l'input...

Ainsi, le fait de se trouver dans une situation où il est difficile, voire impossible, de tout maîtriser (les langues, les technologies, le scénario, la pluralité des voix enseignantes sur la plateforme, les fonctions tutorales, l'alternance entre présentiel et distance, les champs d'action...) peut être vécu comme déstabilisant, tout comme le fait de devoir compter sur l'étayage réciproque entre étudiants et sur des moments d'apprentissage, dans l'environnement pédagogique de formation, qui échappent totalement au contrôle et à la supervision des enseignants (outils non archivés comme la messagerie instantanée, les courriels personnels, certains espaces de clavardage). En outre, le statut d'enseignant ne confère un statut particulier ni dans le scénario, ni dans les interactions où il n'apparaît pas de manière ostensible¹⁸. Qui plus est, les enseignants sont invités à jouer leur rôle d'animateur discrètement, notamment dans le forum (Degache, 2006a : 65).

Une autre représentation qui peut être affectée par le dispositif est celle qui concerne la nature de l'apprentissage : comment apprend-on dans une telle formation hybride ? Et qu'apprend-on ? Deux questions concernant l'appropriation auxquelles il est encore prématuré de répondre compte tenu de l'état d'avancement de la recherche. Tout juste peut-on observer, sur la première question, que la nécessité pour l'enseignant d'exploiter l'input (champ d'action 2 ci-dessus), pour en vérifier la compréhension et en faciliter la structuration au fil de la formation, peut procurer une sensation de submersion si l'on ne procède pas par échantillonnage ou encore à partir de données comparables issues de sessions préalables et ayant été didactisées. Sur la deuxième question, on peut craindre en particulier qu'une conception de la compétence plurilingue l'associant à la peur de la confusion, bien que plus en lien avec les habiletés de production, génère pour sa part des attitudes de repli.

Enfin, on constate également que la représentation même de l'intercompréhension est susceptible de divergences d'interprétation. L'acception la plus répandue, « chaque personne s'exprime dans sa propre langue et comprend celle de l'autre » (Doyé, 2005), s'avère en effet réductrice quand l'interaction plurilingue devient réelle (Degache, 2006b : 15), c'est-à-dire entre locuteurs romanophones réels dans toute la diversité des profils et des répertoires langagiers. En premier lieu car elle semble centrée sur l'échange entre deux personnes et sur le contact entre seulement deux langues : le pluriel devrait donc être de mise pour « comprendre les langues des autres ». Ensuite et surtout, parce que la notion de « langue propre » pose forcément problème : quand la langue romane est seconde ou étrangère, quand le locuteur refuse le qualificatif, quand il est bilingue, ou quand, dans un espace donné, cette « langue propre » n'est pas une des langues attendues¹⁹. Enfin, cela signifie-t-il que le désir –ou le réflexe– de s'exprimer dans une deuxième langue romane va être réfréné ? Il est donc nécessaire de trouver une formulation du principe d'intercompréhension dans une famille de langues plus flexible, ne serait-ce que pour rester en conformité avec la conception de l'éducation plurilingue basée sur la tolérance linguistique prônée par le Conseil de l'Europe (Beacco et Byram, 2003), par exemple en s'inspirant de ces mêmes auteurs pour la définir comme un échange où chacun s'exprime dans sa variété usuelle en étant compris par les autres, ou encore comme un échange, utilisant plusieurs langues voisines, où chacun comprend les langues des autres et se fait comprendre (Degache, 2006b : 21).

¹⁸ Il est toujours nécessaire de consulter la fiche profil, laquelle est accessible directement par un lien depuis le forum et la messagerie, mais pas depuis les *chats* ou la messagerie instantanée.

¹⁹ Ce qui, sur Galanet, conduirait à utiliser bien plus des quatre langues attendues, puisque les étudiants de Barcelone s'exprimeraient le plus souvent en catalan, les étudiants Erasmus roumains, présents régulièrement dans les sessions, en roumain, d'autres encore en galicien, en créole ou dans d'autres parlers romans ou à base romane.

6. Conclusion prospective

La formation en ligne des enseignants, qui devrait être étendue²⁰, mérite d'être reconduite. Ses contenus peuvent être améliorés de manière à faciliter le travail de l'enseignant dans les trois champs d'action définis ci-dessus et mieux le préparer à l'exercice des diverses fonctions tutorales. Ainsi peut-on renforcer les activités permettant la découverte et la maîtrise du scénario pédagogique en prenant appui sur les sessions antérieures de manière à concevoir des situations-problèmes authentiques à résoudre : par exemple, comment réagir en cas de vote indécis pour le choix du thème (peu de votants, égalité entre plusieurs propositions...), ou en cas de réactions négatives face à ce choix, ou encore lorsque la participation d'une équipe, l'interactivité exolingue-plurilingue (Degache, 2006a), la dimension synthétique du dossier final, sont nettement insuffisantes. Une autre piste d'amélioration doit consister à étoffer l'élaboration collaborative d'activités pédagogiques pour l'intégration locale, initiée autour de l'activité « feuille de route », de manière à constituer une base de ressources mettant à profit diverses sources déjà disponibles sur la plateforme (des profils de participants, un sujet de discussion du forum, le récapitulatif des thèmes soumis au vote dans une session, un *chat* plurilingue archivé, une sélection de messages du tableau d'annonces, une sélection de courriels, des documents –écrits, sonores, multimédias– déposés par les participants, une rubrique d'un dossier-synthèse final...). Enfin, les modalités d'insertion curriculaire et d'évaluation doivent permettre la création d'une « communauté de pratiques » (Gaboriau, 2005) de façon à partager les expériences et concevoir des démarches originales. Par exemple pour déterminer l'objet de l'évaluation : la participation quantitative grâce au décompte des connexions et des messages déposés ; la participation qualitative par le biais d'une appréciation du caractère collaboratif et du travail final produit ; l'implication interactive plurilingue au moyen d'un repérage des traces (explicites ou implicites) de la prise en compte des messages dans les diverses langues ; l'évolution des capacités de compréhension et d'interaction. Ou encore pour en déterminer les modalités : autoévaluation formative, évaluation sommative (et valeur en crédits)...

Une intégration locale réussie nécessite un travail important à la première participation ; l'initiative d'une formation en ligne des enseignants intéressés, bien que délicate en raison du caractère hybride, plurilingue, transnational et collaboratif du scénario pédagogique, vise à la faciliter. La diffusion à plus grande échelle de ce type de formation, la nécessité de vaincre les résistances identifiées autour de la diffusion des concepts, démarches et outils visant le développement des compétences partielles et de l'éducation plurilingue est à ce prix.

Références bibliographiques

(Les références marquées d'un * sont disponibles sur www.galanet.eu, section « Les publications »)

- ANDRADE, A. I. & PINHO, A. S. (2003). Former à l'Intercompréhension. Qu'en pensent les professeurs de langues? *Lidil*, 28, 173-184, <http://lidil.revues.org/index1973.html>
- ARAÚJO e SÁ, M^a H., BASTOS, M. & MELO, S. (2006). Inserção curricular do projecto Galanet na formação inicial de professores de línguas: alcances, potencialidades e constrangimentos. In M^a H. Araújo e Sá, J. Fróis & S. Melo (Ed.), *Comunicação electrónica em contextos de educação linguística. Teorias e Práticas. Intercompreensão*, 13, 75-99.
- BEACCO, J.-C. & BYRAM, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Editions du Conseil de l'Europe.

²⁰ dans le cadre du projet européen Galapro visant la formation de formateurs à l'intercompréhension, candidature acceptée en octobre 2007 pour deux ans (2008 et 2009) par la Commission européenne dans le cadre du LLP (Lifelong Learning Programme).

- CAPUCHO, F., ALVES MARTINS, A., DEGACHE, C. & M. TOST (Ed.) (2007), *Diálogos em Intercompreensão*, Universidade Católica Editora, www.dialintercom.eu
- CARRASCO, E., DEGACHE, D. & PISHVA, Y. (2008)*. Intégrer l'intercompréhension à l'université. In C. Degache & S. Melo (Ed.), *L'intercompréhension, Les Langues Modernes* 1/2008, Revue de l'APLV, 62-74.
- CROCHOT, F. (2008). Les enseignants d'allemand et le plurilinguisme. In C. Degache & S. Melo (Ed.), *L'intercompréhension, Les Langues Modernes* 1/2008, Revue de l'APLV, 25-33.
- DE LIÈVRE, B., DEPOVER, C., QUINTIN, J.-J. & DECAMPS, S. (2003). Les représentations a priori et a posteriori du tutorat à distance. In C. Desmoulin *et al.* (Ed.), *Actes de la conférence EIAH, Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*, Strasbourg, 15-17 avril 2003, ATIEF, INRP, 115-126.
- DEGACHE, C. (2004)*. Interactions asynchrones et appropriation dans un environnement d'apprentissage collaboratif des langues (Galanet). In BAQUÉ, L. & TOST, M. A. (Ed.), *Diversité et spécialités dans l'enseignement des langues, Repères et applications (IV)*, Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona, 33-48.
- DEGACHE, C. (2006a)*. Aspects du contrat didactique dans une formation plurilingue ouverte et à distance. In C. Dejean-Thircuir & François Mangenot (Ed.), *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, juillet 2006, CLE international, 58-74.
- DEGACHE, C. (2006b)*. *Didactique du plurilinguisme. Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues*, Dossier présenté en vue d'une Habilitation à Diriger des Recherches, Université Stendhal-Grenoble3.
- DOYÉ, P. (2005). *L'intercompréhension. Etude de référence. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Editions du Conseil de l'Europe.
- GABORIAU, E. (2005)*. *La formation de tuteurs... Quels objectifs? Quels partis pris? Quelle mise en oeuvre? L'exemple d'un parcours de formation pour les animateurs de Galanet*, Master 2 Sciences du langage IFML, Université Grenoble3.
- MARGARITO, M. G. (2006). Resoconto di una prima partecipazione a Galanet, *Giornata europea delle lingue, Il progetto Galanet: formazione all'intercomprensione tra lingue neo-latine*, Conferenza presso palazzo Lascaris, sede del Consiglio regionale del Piemonte, organizzato da Attac Torino, in collaborazione con Università degli Studi di Torino, Facoltà di lingue e letterature moderne, Torino, 27 settembre 2006.