



HAL
open science

Viagens em intercompreensão... Quelques repères pour une “Galasaga”

Maria Helena Araújo E Sá, Christian Degache, Doina Spiță

► **To cite this version:**

Maria Helena Araújo E Sá, Christian Degache, Doina Spiță. Viagens em intercompreensão... Quelques repères pour une “Galasaga”. Maria Helena Araújo e Sá; Sílvia Melo-Pfeifer. Formação de formadores para a intercompreensão : princípios, práticas e reptos, Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) – LALE - Universidade de Aveiro, pp.17-40, 2010, 978-989-96794-2-9. hal-03586551

HAL Id: hal-03586551

<https://hal.science/hal-03586551>

Submitted on 3 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.

VIAGENS EM INTERCOMPREENSÃO... QUELQUES REPÈRES POUR UNE “GALASAGA”

Maria Helena ARAÚJO E SÁ

helenasa@ua.pt

CIDTFF – Universidade de Aveiro

Christian DEGACHE

christian.degache@u-grenoble3.fr

LIDILEM – Université de Grenoble

Doina SPIȚA

doinaspita@yahoo.com

Universitatea A.I. Cuza de Iași

Résumé

Il y aura bientôt 20 ans que Louise Dabène a lancé le projet Galatea « pour une didactique de l’intercompréhension en langues romanes ». Deux autres projets lui ont fait suite : Galanet à partir de 2000 et Galapro à partir de 2007. Nous revenons ici sur les différentes étapes qui ont marqué ce parcours, ce que nous désignons dans le titre de ce papier comme une « *Galasaga* ». Ainsi nous présenterons, dans un premier temps, les caractéristiques méthodologiques de la première approche axée sur la compréhension, avant de centrer notre attention sur les raisons d’être, les objectifs et caractéristiques de l’étape en cours, celle du projet Galapro, sous un angle descriptif d’abord, puis en adoptant le point de vue de la dernière équipe à avoir rejoint ce réseau de partenaires, à savoir l’Université A.I. Cuza de Iași.

Mots-clés

Intercompréhension ; formation de formateurs.

Introduction

Il y aura bientôt 20 ans que Louise Dabène a lancé le projet Galatea « pour une didactique de l’intercompréhension en langues romanes ». Rédigé au cours de l’année 1991, il fut présenté et discuté à l’occasion d’un premier séminaire de projet les 17 et 18 janvier 1992 à Grenoble puis lors d’un colloque de la société des hispanistes français à Aix-en-Provence les 20 et 21 mars de la même année (Dabène,

1994). Deux autres projets lui ont directement fait suite : Galanet à partir de 2000 et Galapro à partir de 2007. Nous revenons ici sur les différentes étapes qui ont marqué l'aventure collective que constitue ce parcours, ce que nous désignons dans le titre de ce papier, avec un certain degré d'autodérision, comme une « *Galasaga*¹ ». Ainsi aborderons-nous, de manière chronologique dans un premier temps, les caractéristiques méthodologiques de cette « approche axée sur la compréhension » (Germain, 1993 : 283) singulière, avant de centrer notre attention sur les raisons d'être et les objectifs de l'étape en cours, celle du projet Galapro, sous un angle descriptif d'abord, puis en adoptant le point de vue de la dernière équipe à avoir rejoint ce réseau de partenaires, à savoir l'Université A.I. Cuza de Iași.

1. Evolution des options méthodologiques

1.1. Affinité méthodologique initiale

Au début des années 90, le projet de Louise Dabène renvoie aux courants méthodologiques qui font écho à l'approche communicative et cognitive en vigueur à l'époque². Dans son ouvrage panoramique sur l'évolution de la méthodologie d'enseignement des langues depuis 5000 ans, Claude Germain consacre le chapitre 20 à l'« approche axée sur la compréhension », une approche qu'il présente d'emblée comme « pas encore très répandue » (1993 : 283, voir aussi Courchène *et al.*, 1992) et dont les principales caractéristiques sont :

- de poser la nécessité d'aborder la L2 par « une phase d'apprentissage systématique de la compréhension, suivie d'un délai avant la phase de production » (*ibid.* : 284). Il s'agit donc de donner la priorité aux habiletés réceptives et de respecter une période de latence avant de cibler les habiletés productives « tout comme cela se produit en milieu naturel lorsque l'enfant apprend sa L1 » (*ibid.*) ;
- d'affirmer la « primauté du sens » (Nemni, 1994 : 178) parce que centrée sur la signification plutôt que sur les formes linguistiques, au moyen par exemple d'activités de résolution de problèmes amorcées au moyen de documents-supports « marqués culturellement » (Germain, *op. cit.* : 285) c'est-à-dire non

¹ Le TLF nous apprend que le mot « saga » -de l'ancien nordique « dit, conte » (cf. all. Sagen, ang. To say) d'après le Grand Robert- désigne un « récit historique ou mythologique de la littérature scandinave du Moyen Âge » et, par extension, l'« histoire d'une même famille à travers plusieurs générations et qui présente un aspect plus ou moins légendaire ».

² Les démarches orientées vers l'intercompréhension peuvent également être qualifiées d'approches ou courants méthodologiques dans la mesure où elles proposent des « principes organisés en vue de faciliter l'apprentissage » (Germain, 1993 : 283).

dotés d'un caractère universel. En ce sens il s'agit bien d'une approche de type communicatif ;

- de tout mettre en œuvre « de manière à tenir compte, autant que faire se peut, à la fois des besoins et intérêts des apprenants et surtout de leurs stratégies d'apprentissage » (Germain, *op. cit.*: 286). Ainsi les situations d'écoute et de lecture proposées sont-elles censées être « naturelles » et les contenus langagiers « minimalement compréhensibles » (*ibid.*: 287-288), c'est-à-dire accessibles. Ainsi l'apprenant peut-il tester différentes stratégies et « identifier les stratégies qui fonctionnent pour lui » afin de « développer de façon systématique son habileté à les utiliser dans ses propres situations de communication » (Courchène et Pugh, 1986, cités par Germain, 1993: 286).
- de sélectionner les éléments segmentaux et supra-segmentaux susceptibles d'optimiser les processus de compréhension. Ainsi, pour les seconds, des « contours intonationnels » propres à l'échange exolingue natif/non-natif sont-ils identifiés pour les différentes formes interrogative, déclarative, exclamative, impérative (*ibid.*: 288). Et pour les premiers, des caractéristiques phonétiques pertinentes et, surtout, les unités lexicales susceptibles d'être repérées en premier lieu, tels les « congénères » – ou « cognats » – sont-ils dégagés. C'est à partir de ces éléments qu'il est possible de construire la progression dans la mesure où « le développement d'une habileté à comprendre passe par une reconnaissance de plus en plus complète des marques lexicales, textuelles et culturelles des divers types de texte présentés » (*ibid.*: 289).

Priorité aux habiletés réceptives, primauté du sens, respect des besoins, identification des stratégies efficaces, sélection pertinente des contenus, tels sont les principes clés de l'approche axée sur la compréhension. La plupart de ces principes, moyennant parfois une interprétation propre comme nous allons le voir, se retrouveront dans la démarche du projet qui, autour de Louise Dabène et de la nymphe Galatea qu'elle choisit pour emblème, a réuni un groupe de chercheurs européens et a pris l'intercompréhension en langues romanes comme objet de travail.

1.2. Priorité des habiletés réceptives

Le projet Galatea, comme d'autres projets qui lui sont contemporains – on peut citer Eurom4 (Blanche-Benveniste & *al.*, 1997), Intercommunicabilité romane (Schmitt-Jensen, 1997) et, un peu plus tard, EuroComRom (Meissner & *al.* 2000) – a adhéré au principe de la priorité accordée aux habiletés réceptives. Au moment où se développait au Canada l'approche axée sur la compréhension, plusieurs voix se faisaient entendre en France pour rompre avec l'idée selon laquelle l'apprenant doit nécessairement développer de front les différentes habiletés (les «4 compétences»),

comme on disait alors, pour compréhension et production orales et écrites) puisqu'il était en effet admis – et peu discuté – qu'elles se renforçaient mutuellement. Carton (1995) défend par exemple, pour le français langue étrangère, l'« apprentissage différencié des quatre aptitudes », soit une « version souple » (Nemni, 1994 :178) de l'approche axée sur la compréhension où il ne s'agit pas de remettre à plus tard la production mais de mettre l'accent sur la compréhension en lui consacrant des activités spécifiques, une progression raisonnée et une évaluation dissociée.

Dans les travaux sur l'intercompréhension qui apparaissent alors, on se démarque de ces positions en posant que seules les habiletés de compréhension sont visées, et ce, dans plusieurs langues. On parle alors de « diversification et hiérarchisation des objectifs » (Dabène, 1994 : 42) ou de « dissociation des compétences » (Dabène, 1995; Degache et Masperi, 1995). La possibilité d'aborder la production dans telle ou telle langue n'est pas écartée mais elle est considérée comme une ouverture ultérieure éventuelle, sans être une finalité, ni même une étape à venir. Une autre différence réside dans le fait que la plupart des initiatives axées sur la compréhension donnent la priorité à la compréhension de l'oral et, seulement « le cas échéant », à l'écrit (Germain, 1993 : 283), alors que dans l'intercompréhension en langues voisines, c'est l'écrit qui est le plus souvent visé, même si quelques initiatives ont été dirigées vers l'oral³.

1.3. Rôle capital des stratégies

Un point commun à l'approche axée sur la compréhension et à celle sur l'intercompréhension de Galatea, est l'importance accordée aux stratégies de l'apprenant. Elles sont à ce point centrales dans Galatea qu'elles en structurent toute la 1^{ère} phase, dite « pré-didactique » (Dabène, 1994 : 42 ; 1995 : 109), de 1992 à 1996, puisqu'il s'agit d'identifier « les stratégies de décodage empiriques effectivement utilisées par l'apprenant » dans l'optique de pouvoir prendre appui sur cette analyse préalable pour parvenir à « l'élaboration d'un guidage méthodologique adapté » (Dabène, 1994 : 42). La mise en commun des stratégies observées (d'inférence, de transfert, d'association, d'analyse, de contrôle...), moyennant un travail de reformulation, caractérisation et classement, a ainsi abouti à l'élaboration de divers outils de guidage (*cf.* Degache, 2006, 2^{ème} partie pour la genèse de certains d'entre eux sur papier puis sur cédérom) et non pas à un seul outil commun à tous les publics – quoique traduit – comme dans les autres projets contemporains mentionnés

³ Comme le signalent Álvarez et Degache (2009 : 150), jusqu'à une date très récente (voir à ce sujet différentes contributions dans Jamet, 2009), mise à part un cédérom expérimental centré sur la compréhension orale du français par des hispanophones et les modules de Itinéraire romans et Galanet (Baqué & al., 2007), « la prise en compte de la dimension orale se limitait à la possibilité d'entendre une oralisation d'un écrit en tant que moyen complémentaire de dégager des indices de sens ».

ci-dessus, notamment parce que la logique retenue pour ces applications n'était pas systématiquement multilingue mais dans un premier temps seulement bilingue, par "couples de langues" (français pour lusophones, espagnol pour francophones, etc.), le caractère plurilingue de la démarche s'inscrivant dans la durée, dans la consécutive plutôt que dans la simultanéité comme cela a pu l'être dans Eurom4 et EuroCom. Enfin, une autre différence avec ces deux autres projets réside dans le fait que les stratégies recueillies dans Galatea l'ont été indépendamment de tout dispositif pédagogique dans un premier temps, et leur analyse s'est d'abord limitée à un cadre descriptif et interprétatif. La phase pré-didactique a donc été délibérément séparée de la phase didactique. Mais ce qui réunit ces trois projets précurseurs, c'est que les besoins en intercompréhension des publics cibles, mis à part la référence à la mondialisation stimulant la nécessité de s'informer en version originale, n'ont pas été réellement identifiés.

1.4. La primauté du sens

Concernant la primauté accordée au sens, là encore il est possible de voir plus d'affinités entre l'approche développée dans le projet Galatea et l'approche axée sur la compréhension. En effet, si la forme linguistique n'est pas considérée pour elle-même dans Eurom4 et EuroCom, dans la mesure où il est demandé dans les deux cas aux apprenants de traduire les textes considérés, même approximativement, pour identifier les difficultés linguistiques rencontrées, très vite l'attention se porte sur les formes. Certes, chacun est invité à lire une première fois le texte pour se faire une idée de sa signification, mais la lecture ne répond à aucun besoin particulier du lecteur ni même ne se trouve finalisée par une tâche spécifique. Ainsi, sans engagement personnel ni but précis, sans déficit d'information à l'origine de l'acte de lecture-compréhension, la démarche proposée ne correspond en rien aux préceptes de l'approche communicative. C'est en ce sens que l'on peut dire que la primauté n'est pas accordée au sens. Dans la phase didactique du projet Galatea, à partir de 1995, si les activités de compréhension proposées sur cédérom ne s'inscrivent pas non plus dans des projets de lecture décidés par les apprenants eux-mêmes en réponse à un besoin propre (ce qui signifierait engagement personnel et situation de communication réelle), elles sont néanmoins motivées et finalisées par des activités rendues ludiques par l'interactivité propre au multimédia⁴ (glissé-déposé, appariements, sélections, QROC ou question à réponse ouverte courte, etc.) et consistant par exemple à identifier les traits caractéristiques d'une personne ou d'un objet décrit dans un texte, les fonctions communicatives de ses différentes parties ou

⁴ Ce n'était évidemment pas le cas dans la phase pré-didactique puisque les textes y étaient proposés à des lecteurs casuels qui ne nourrissaient même pas le projet d'apprendre la langue du texte dont ils ignoraient tout ou presque, avec pour seule consigne de lire et d'essayer de comprendre pour ensuite dire ce qu'ils avaient compris et comment.

les illustrations correspondant aux descriptions textuelles ; ou encore à reconstituer l'ordre chronologique des événements décrits ou à prélever l'information pertinente pour résoudre des micro-problèmes⁵.

1.5. Réhabilitation de la réflexion sur la(les) langue(s)

Sur ce point, et en lien avec le point précédent, les approches en intercompréhension diffèrent fortement de l'approche axée sur la compréhension. Certes, celle-ci procède à une sélection raisonnée des contenus langagiers comme nous l'avons vu avec les exemples des contours intonationnels et des congénères mais en invitant à reconsidérer positivement le rôle accordé à la parenté linguistique dans l'enseignement/apprentissage des langues voisines et à revisiter l'analyse contrastive dans cette perspective, Louise Dabène (1996) s'inscrivait de plain pied dans le courant méthodologique consistant, en réaction au paradigme communicatif, à réhabiliter la réflexion sur la langue ou, autrement dit, à redonner à l'activité métalinguistique de l'apprenant une place importante dans les activités d'apprentissage qui lui sont proposées. Il s'agit bien là d'une constante des propositions didactiques pour l'intercompréhension que l'on ne peut aborder ici faute d'espace mais dont on trouvera trace dans Degache (2006, 112-122).

1.6. Le caractère plurilingue des approches en intercompréhension

Une caractéristique essentielle des approches en intercompréhension réside bien sûr dans le fait qu'il ne s'agit pas seulement de viser une L2 mais bien plusieurs langues, de façon simultanée ou consécutive (Degache, 2002 : 271). C'est aussi pourquoi elles ne peuvent mettre en œuvre la *méthode directe* qui consiste « à utiliser la langue cible dans toutes les circonstances de la gestion de la classe, à créer un environnement visant à faciliter le maximum de compréhension de l'oral et de l'écrit ». En effet, dès lors que plusieurs langues sont visées, ce principe ne peut d'évidence s'appliquer sauf à accorder à une des langues cibles un statut particulier comme le font Carrasco & al. (2008).

1.7. Des ressources pour l'apprentissage en autonomie

Enfin, les travaux menés à bien dans la « Galasaga » ont pour caractéristique essentielle d'être massivement destiné à l'usage en autonomie (libre ou guidée) : les

⁵ Le projet Itinéraires romans sur <http://ir.unilat.org> propose des activités de ce type, avec une plus grande variété et un caractère ludique plus affirmé encore.

sept cédéroms Galatea (Degache, 2006 : 97), puis, plus tard, les modules d'activités en ligne sur Galanet (dans l' « espace auto-formation »), les fiches informatives en ligne (phonétiques, lexicales, grammaticales, discursives, stratégiques...) également sur Galanet (dans la « salle des ressources »). On en trouvera une illustration pour la compréhension orale par exemple dans Martin (2004) ou Baqué & al. (2007). Cette production massive de ressources pour l'apprentissage en autonomie est une des principales différences avec Eurom4 et EuroCom, dont les démarches visent d'abord la classe en présentiel, la configuration classique de l'enseignant face à son groupe d'élèves. Pour autant, cela nous a mis devant une problématique bien spécifique : comment en assurer l'accessibilité (en particulier pour les cédéroms) et comment en conseiller l'utilisation? Comment savoir si elles sont utilisées, et au bon moment pour de bonnes raisons? Et au final, cette caractéristique est si marquée que l'on peut se demander si du matériel classique pour la classe ne fait pas défaut (manuel, guide du maître...).

1.8. Evolutions ultérieures : dimensions actionnelle, collaborative et interculturelle

Les deux idées de départ du projet Galatea (stimulation de la prise en compte explicite de la parenté et dissociation des compétences) ont fait leur chemin comme on le sait. La seconde, curieusement, a même été aidée par la première puisque la diffusion de l'approche axée sur la compréhension, notamment à travers sa version souple, a largement étayé l'approche communicative dans les années 80 et a montré qu'on pouvait avoir intérêt, sous certaines conditions, à mettre l'accent sur les pratiques d'entraînement à la compréhension en début d'apprentissage d'une langue, avant de se consacrer à l'interaction et à la production. Or, c'est précisément le chemin qui a été parcouru par les travaux en intercompréhension qui ont donné suite au projet initial Galatea, dans le cadre des projets Galanet et Galapro, à ceci près qu'il s'est agi d'interaction plurilingue et de production d'un travail collaboratif (à visée linguistique, destiné à des étudiants dans Galanet, ou didactique, adressé à des formateurs dans Galapro). Et ce travail collaboratif et collectif se réalise dans une perspective actionnelle et interculturelle grâce à l'interaction plurilingue, voire assez souvent autour de cette interaction. Si bien que la communication, notamment médiatisée par ordinateur, est revenue au premier plan des préoccupations des chercheurs du groupe, dont la composition s'est entretemps élargie, avec la prise en considération de deux nouvelles langues: le catalan et le roumain.

En réalité, dès 1999, l'idée avait germé de mettre en contact les personnes qui s'entraînaient à comprendre les langues romanes qu'elles ne connaissaient pas, notamment à l'aide des cédéroms Galatea qui étaient alors en phase de finalisation. Ce fut alors le projet Galanet dont la conception remonte à l'année 2000. Lancé

officiellement en 2001, la première session prototype plurilingue réunissant sur cette plateforme en ligne des groupes d'étudiants issus des différentes universités partenaires a eu lieu en 2003. Et dès 2004, la 1^{ère} session-type, conforme au scénario de formation envisagé et disposant de tous les outils et espaces imaginés, a pu être organisée. Et les premières analyses d'interactions plurilingues écrites en ligne ont pu être réalisées et publiées⁶. Aujourd'hui, en 2010, les différentes initiatives de la « *Galasaga* » touchent des publics divers (étudiants, lycéens, enseignants, formateurs, chercheurs, professionnels), mais cette diversité est à la fois une force et un risque car elle recouvre, à l'échelle internationale qui est celle de ces actions, des besoins et attentes différents, qui constituent autant de défis. C'est là une des raisons d'être du projet Galapro de permettre une diversification en cohérence de la didactique de l'intercompréhension autour de ces différents défis.

2. Galapro ou la plus récente aventure de la « *Galasaga* »

Galapro⁷ est la plus récente aventure de la « *Galasaga* ». Nous présentons ici les contours de cette aventure, en particulier ses présupposés et objectifs, ainsi que le parcours que nous avons fait tout au long du projet.

Mais avant, et parce que ce texte a aussi comme intention de tracer le chemin d'un groupe de chercheurs de façon à dégager les facteurs qui contribuent (et ont contribué) à sa cohérence et solidité, posons-nous la question suivante : d'où est venu le sentiment partagé qui nous a poussé à continuer notre voyage en commun, initiée avec Galatea ? L'amitié, construite au long de toutes ces années, le plaisir retiré de nos échanges « romanophones », le sentiment éprouvé d'enrichissement personnel et scientifique, expliquent beaucoup de choses. Cela nous empêchait de nous dire tout simplement au revoir, à la fin de Galanet. Mais l'affection, la complicité, n'expliquent pas tout. On sentait aussi que nous étions encore au milieu de notre chemin... et qu'il y avait beaucoup de route à faire.

Galapro constitue, avant tout, un élargissement de plus en plus conscient des niveaux d'engagement du groupe dans l'action didactique. Si l'on admet que le domaine

⁶ On en trouvera un échantillon consistant dans la bibliothèque de Galapro (www.galapro.eu) qui prend la relève de l'espace « Publications » de www.galanet.eu

⁷ *Galapro – Formation de Formateurs à l'Intercompréhension en Langues Romanes* est un Projet LLP (135470 – LLP – 1 – 2007 – 1 – PT – KA2 – KA2MP), qui se déroule entre 2008 et 2010, coordonné par Maria Helena Araújo e Sá, de l'Universidade de Aveiro (Portugal), à la suite des travaux des équipes Galatea et Galanet. Au delà de l'institution coordinatrice, participent à Galapro 7 autres institutions universitaires : Université Stendhal Grenoble 3 (France), Universitat Autònoma de Barcelona (Espagne), Universidad Complutense de Madrid (Espagne), Università de Cassino (Italie), Université Lumière Lyon 2 (France), Université de Mons-Hainaut (Belgique) et l'Université "A.I. Cuza" (Roumanie). Pour plus d'informations, voir www.galapro.eu.

disciplinaire de la Didactique des Langues (DL) évolue en fonction de la qualité et de la force des rapports qu'il est capable d'établir entre 4 axes d'intervention (*apprentissage; formation ; recherche ; politique*), on se rend rapidement compte que jusqu'à Galapro notre intervention se faisait surtout autour des axes *apprentissage/recherche* et de leurs interactions. Cela nous a permis, certes, de développer des arguments forts en faveur de la pratique de l'intercompréhension dans des contextes d'éducation linguistique, et de défendre et diffuser nos idées auprès de publics assez divers. Mais nous restions relativement démunis pour affronter les nombreuses résistances et défis qui se posaient sur les terrains concrets (ceux des pratiques éducatives et de formation, mais aussi les terrains institutionnels ou politiques), notamment quand il s'agissait d'adopter, d'adapter ou de reconfigurer nos concepts, nos arguments et nos produits, en fonction des spécificités locales de chaque situation précise. Galapro naît justement de la conscience du besoin d'agir sur ces quatre fronts d'une façon plus articulée, planifiée, consistante et systématique.

Plus précisément, l'impulsion qui nous a conduits à Galapro a été provoquée par un double levier :

- *endogène au domaine* : reconnaissance de la présence exigüe de l'intercompréhension dans les discours institutionnels et de formation, ainsi que dans les pratiques de salle de classe (malgré un nombre respectable d'outils pédagogiques et une certaine profusion de publications) ; en même temps, notre conscience de la valeur éducative de la notion, de son rôle noyau en tant qu'opportunité de formation humaine, ne faisait que s'accroître;
- *exogène au domaine*: cette impulsion nous venant des mouvements épistémologiques de la science contemporaine, qui valorise de plus en plus les articulations entre recherche, société et innovation, dans un contexte de réflexion idéologique et éthique, tout en demandant aux chercheurs des modalités de production de la science responsables et engagées avec le bien social et le développement durable des sociétés. C'est l'empire d'une science sociale, dont nous parle un auteur comme Boaventura Sousa Santos, dans son ouvrage « *Conhecimento prudente para uma vida decente* » (2005), où il s'interroge sur les « *novas modalidades de conhecimento (...) úteis à construção de um modo mais pleno de existência social* » (2005 : 222).

Pour synthétiser, l'étape actuelle de la « *Galasaga* » traduit un positionnement épistémologique de l'équipe, dans son domaine d'expertise et d'intervention, l'intercompréhension, qui est *plus holistique, plus complexe, plus engagé, plus idéologique* aussi. Autrement dit, nous travaillons, d'une façon de plus en plus consciente, pour une éducation en langues qui se comprend comme un espace de transformation, de développement humain et de construction d'un Bien Commun collectif. Nous ressentons en quelque sorte que c'est de cette conviction, même si

elle peut paraître quelque peu « euphorique », voire « angélique » (Dahlet, 2010), que vient notre volonté d’agir (et notre force en tant que groupe).

2.1. Quelques évidences sur le chemin parcouru

Soyons maintenant plus concrets, et illustrons l’action du groupe autour des nouveaux axes qui ont gagné de la force en cours de route : formation et politique.

2.1.1. Du point de vue de la formation

Galapro s’inscrit très clairement, au niveau de son approche spécifique de l’intercompréhension, dans le parcours de la « *Galasaga* », tout en exploitant une position heuristique de plus en plus reliée à une acception interactionniste de l’intercompréhension. Ainsi, on lit sur la page d’accueil de Galanet que l’intercompréhension est « *une forme de communication plurilingue où chacun comprend les langues des autres et s’exprime dans la ou les langues romanes qu’il connaît, développant ainsi à différents niveaux la connaissance de ces langues* », (www.galanet.eu). Cette définition, qui néglige ou camoufle, en quelque sorte, l’effort des interlocuteurs dans un cadre dialogique où le grand enjeu devient la construction d’un territoire de parole partagé, a été postérieurement nuancée et précisée, comme Degache le fait justement remarquer dans un article de 2009, mettant en évidence le dynamisme scientifique de cette reconfiguration conceptuelle : l’intercompréhension serai ainsi « *une forme de communication plurilingue où chacun s’efforce de comprendre la langue de l’autre et s’emploie à se faire comprendre* » (2009 : 85).

S’inscrivant pleinement dans cette approche interactionniste, la *formation à l’intercompréhension* proposée par Galapro se fait *par la pratique de l’intercompréhension*. Autrement dit, le scénario de formation place les sujets dans des situations plurilingues et interculturelles de travail collaboratif, tout en leur demandant de co-agir ensemble, en ayant en vue la planification, la réalisation et l’évaluation d’un projet de travail original, négocié au sein de chaque groupe dans des interactions et débats où les sujets mettent aussi à l’épreuve leurs conceptions, croyances et représentations par rapport au rôle de l’intercompréhension dans l’éducation linguistique. Comme dans cet exemple d’un forum initial de la session 1 (www.galapro.eu/sessions), où les sujets essaient de trouver ensemble des thématiques de travail.

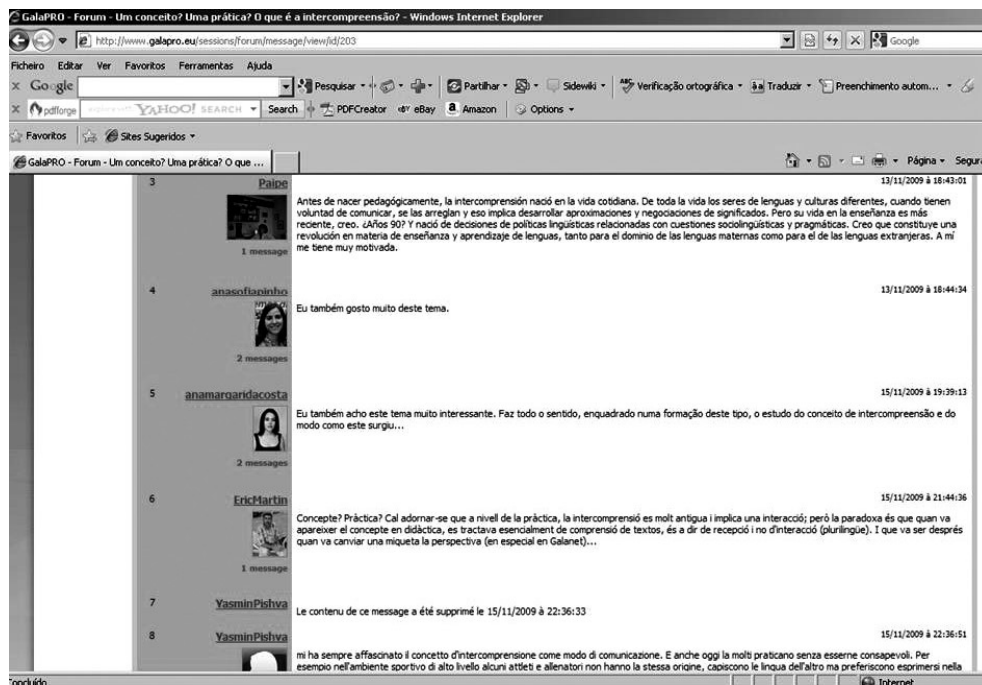


Figure 1 – Extrait d'un forum (Session 2)

Notons que dans ces discussions, les participants à une session Galapro, tuteurs et formés, construisent ensemble non seulement leur rapport professionnel au concept-clé de la formation, mais aussi leurs identités et subjectivités plurilingues, ou, plutôt, la conscience de ces identités et des facteurs ayant intervenant dans leur constitution. Mais, s'agissant de formation, une nouvelle perspective nous est donnée par l'*articulation entre cette co-action (plurilingue et interculturelle) et la co-réflexion (aussi plurilingue et interculturelle)*. En effet, de par les caractéristiques du scénario et de ses outils et ressources, Galapro vise à stimuler des réflexions individuelles et collectives sur l'identité individuelle et professionnelle des sujets (*qui suis-je, en tant que sujet et en tant que professeur ? d'où vient mon intérêt pour l'intercompréhension ? qu'est-ce que je fais ici ? à quoi je crois ? quel est mon rapport avec les langues et d'où vient-il ?*), tout en supposant que cette pratique de l'intercompréhension pour la formation en intercompréhension est aussi, avant tout, un contexte privilégié de formation humaine. Ainsi, par exemple, on demande aux sujets, en début et fin de session, de remplir leurs profils langagiers et professionnels, de faire connaissance des profils des autres participants et de discuter ensemble autour des éléments mentionnés et de leurs relations.

GALAPRO

0 1 2 3 4 5

Accueil > Mon bureau > [DESKTOP_PROFILE_OF]

Mon profil
Mes documents
Mon carnet
Mon cahier de réflexion

Profil général | Profil langagier | Profil professionnel

Nom: **Andrade**
Prénom: **Ana Isabel**
Alias: **Ana/Isabel**
Pseudo: **ana.isabel@andrade**
Adresse email: [mailto:ana.isabel@andrade]
Nationalité(s):
Lieu principal de résidence:
Age:
Première langue romane: **Portugais**
Seconde langue romane: **Français**
Langue d'interface: **Français**
Présentation

Profil général | Profil langagier | Profil professionnel

Mes langues

1. Dans la table ci-dessous vous pouvez préciser pour chaque langue les compétences, les événements concernés, par exemple :
- en famille : « je comprends mon grand-père quand il parle en italien »
- dans la société : « je peux interagir en catalan avec les vendeurs, les employés des bureaux pour demander des renseignements... »

En famille

Fais toujours portugais, mais es toujours assezcom muitas vezes como assunto de conversa, sobretudo, com as minhas filhas, já que uma delas descobriu recentemente, que pode fazer outras percursos linguísticos, diferentes daquele que a escola lhe ofereceu.

Dans la société

Fais portugais, français, anglais (moins, ou aucun, por) e também espanhol (a maior parte das vezes nos emails, nos textos)

Dependo, mas a maior parte do tempo, falo português; ouço muito inglês, nos filmes e na música (um pouco por todo o lado), e espanhol (vivo, por vezes, televisões em espanhol).

Dans mes études

É a língua portuguesa que estudo a maior parte do tempo nos meus tempos de convívio

Dans mes études

Estudei em português, mas estudei francês, inglês, espanhol e alem. Estas línguas têm ocupado um lugar importante no desenvolvimento de competências linguísticas, profissionais, académicas.

Dans mes hobbies

De acordo, mas é o português que mais uma vez se destaca, segundo do francês (música, filmes) do inglês e também do espanhol. Uma coisa que gosto, por exemplo, na música que ouço é o cântico.

Figure 2 – Exemple d'un Profil (Session 2)

Ils sont aussi sollicités à construire, tout au long de la formation, un *cahier de réflexions*, accessible aux commentaires et apports des autres.

Antonella Fanara
Equipe toute à distance
Session Galapro avril-mai 2009

Phase 4 :

Mon Regard Rétrospectif Critique:

L'accomplissement de mes objectifs définis préalablement (phase 0): lesquels ont été accomplis et ceux qui n'ont pas été et pourquoi ;

- ☺ **J'ai amélioré mes capacités de compréhension de l'espagnol, du portugais...** ;
- ☺ **Je me suis familiarisée avec les fonctionnalités de la plateforme Galapro et j'ai appris de nouvelles choses ;**
- ☺ **J'ai bien collaboré avec mes co-équipiers et mon responsable de GI et de GT ;**
- ☺ **J'ai participé à un véritable travail collaboratif en FAD et en intercompréhension car les équipes étaient mixtes (5 langues) ;**
- ☺ **J'ai travaillé sur un des thème que je voulais approfondir : l'IC et l'enseignement des langues ;**

malheureusement je n'ai pas approfondi mes connaissances théoriques sur l'IC et la compétence plurilingue pendant la session : trop de choses à faire et peu de temps. Voilà ce que je regrette le plus. Il est vrai que, tout de même, je pourrai profiter des travaux des autres groupes (« L'.....IC che cos'è ? », « Intercompréhension et évaluation », « Intercompréhension et interculturalità »)

Bien à vous

Figure 3 - Extrait d'un Cahier de Réflexions (Session 1)

On incite, en outre, à la discussion permanente, notamment dans les forums, des représentations, croyances et expériences.



Figure 4 - Extrait d'un forum (Session 2)

Dans ce sens, la formation Galapro se développe autour de certains principes clés :

- *plurilinguisme* : les activités de la session, les outils, les ressources, l'organisation des groupes de travail, toutes les options concernant le scénario de formation visent à soutenir et stimuler la présence de plusieurs langues ;
- *flexibilité* : création de parcours de formation adaptés à chaque situation de formation (en fonction des publics et de leurs attentes et besoins) ; pour cela, la plateforme est un générateur de scénarios et le scénario n'est pas fermé, mais plutôt dynamique ;
- *diversification* : les outils de formation de la plateforme permettent un usage individuel, selon les projets personnels de chaque sujet (pour cela, une base de données des outils et ressources est accessible, admettant des recherches multi-référentielles, à partir de mots-clés) ;
- *connaissance professionnelle* : la session propose une approche co-réflexive de la formation; elle prend comme point de départ et d'arrivée la connaissance professionnelle des sujets, tout en essayant de la développer tout au long de la formation, par des approches de supervision pédagogique qui allient introspection et réflexion collaborative, où le rôle de l'autre et de son regard critique devient fondamental (Alarcão & Roldão, 2008) ;

- *diffusion* : ce principe revenant à notre but d'action politique puisque l'idée est de faire répercuter les principes et approches de travail, de manière soutenue et critique, dans des contextes d'éducation linguistique divers. Quelques interventions dans les forums nous montrent que ces répercussions deviennent, d'ores et déjà, des effets de la formation :

« Bonjour à tous, (...) avez-vous essayé d'insérer l'intercompréhension (certaines pratiques) en tant que la première étape du cours d'une langue apparentée? Qu'en pensez-vous? Cordialement AnnaG - 19/11/2009 à 14:33:09 » ;

« Buna! Sunt Anca din Iasi, Romania! Si eu cred ca IC este folositoare in predarea limbilor straine. In clasa ma ajut des de exemple in engleza ca sa trezesc motivatia si interesul elevilor si ca sa demonstrez elevilor ca exista foarte multe asemanari intre limbi aparent foarte diferite. Eu ma gandesc mai ales la aspectele pozitive de care trebuie sa ne sprijinim cel mai mult in didactica limbilor. ancagavril 19/11/2009 à 19:40:34».

D'une façon plus schématique, et en reprenant un tableau proposé par nos collègues Ana Sofia Pinho et Ana Isabel Andrade, on peut affirmer que la formation Galapro prend en compte les 4 axes jugés importants dans toute formation à l'intercompréhension.

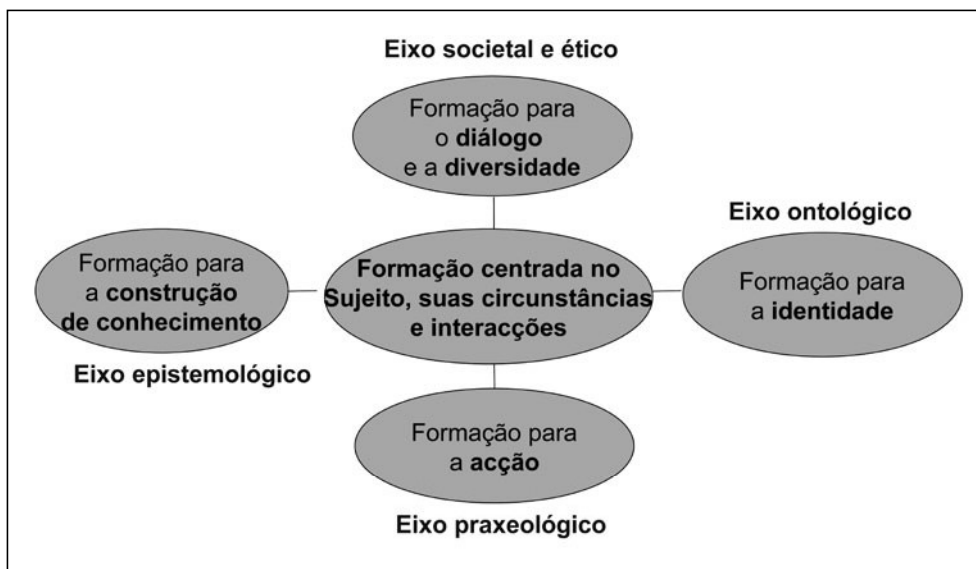


Figure 5 : Axes d'une formation pour l'Intercompréhension (adaptado de Pinho & Andrade, 2008)

Le tableau suivant schématise la structure d'une session de formation, dans « l'esprit et la lettre » de Galapro (Chavagne, ici même ; cf. Manual Galapro, sur www.galapro.eu, pour plus de détails):

Phases	Objectifs	Activités principales	Produits
Phase 0 ou préliminaire :	Découverte : – du projet (ses principes, ses objectifs), – du scénario général, – de la plateforme et ses fonctionnalités, – des participants à cette session.	Les participants (Groupes Institutionnels - GI) remplissent leurs profils d'entrée (langagier et professionnel) et réfléchissent à leurs besoins en matière de formation à l'intercompréhension.	Profil personnel: Langagier et professionnel; Une entrée dans le "cahier de réflexions".
Phase 1. Nos questions et dilemmes	Constitution de Groupes de Travail (GT) plurilingues autour des problématiques et besoins de formation identifiés dans la phase précédente.	Discussion sur les problématiques et les besoins formatifs. Formation des GT plurilingues.	Constitution des groupes de travail (GT). Définition de la problématique. Une entrée dans le "cahier de réflexions".
Phase 2. S'informer pour se former	Définition d'un plan de travail.	Elaboration d'un plan de travail dans ses aspects méthodologiques, conceptuels et organisationnels.	Plan de travail en fonction du produit final à réaliser (séquences didactiques, analyses de matériels pédagogiques, fiches de formation, synthèses de concepts, etc). Une entrée dans le "cahier de réflexions".
Phase 3. En formation	Réalisation du plan de travail.	Concrétisation du plan de travail en vue de la réalisation du produit final. Exploitation des ressources mises à disposition par la plateforme (fiches d'autoformation; fiches de description de matériels pédagogiques sur l'intercompréhension; fiches d'analyse de publications sur l'intercompréhension).	Produit final. Une entrée dans le "cahier de réflexions".

Phase 4. Evaluation et bilan	Validation et publication des produits des différents GT. Evaluation du fonctionnement des groupes et de la formation en tant que telle (processus et produits).	Évaluation et bilan du fonctionnement et des produits des groupes de travail. Validation et publication des différents GT. Auto-, hétéro- et co-évaluation des dynamiques de fonctionnement et des produits de tous les GT et du déroulement de la session	Publication des produits de chaque plan de travail. Une entrée dans le “cahier de réflexion”. Outils d’évaluation remplis
---	---	--	---

2.1.2. Du point de vue politique

Du point de vue politique, les actions du groupe visent le développement durable de la « *Galasaga* » et naissent de la conscience accrue de la pertinence éducative du chemin parcouru et à parcourir et de la volonté d’intervenir sur des décisions en matière de politique de formation et d’éducation en langues.

Les actions développées ont été conçues autour des principes stratégiques suivants :

- un plan concerté, collectivement soutenu, clair et transparent, qui propose des initiatives continues, systématiques, vérifiables ; l’engagement de tout le partenariat dans l’exécution de ce plan est un aspect important (ce qui implique la stabilité du groupe et le développement d’une culture de travail où tous se sentent membres d’une même communauté et s’y impliquent) ;
- organisation d’activités à plusieurs niveaux, avec différents objectifs, adressées à tous les secteurs des publics potentiels (professeurs ; formateurs; responsables des formations ; décideurs institutionnels ; associations professionnelles et autres ; organisations internationales; réseaux de nature diverse) ;
- rapport étroit avec les publics potentiels et leurs associations et réseaux, avec le développement d’actions en co-organisation (visant leur engagement dans le développement et la durabilité du projet) ;
- échange critique permanent des actions et des résultats (à titre d’exemple, nous maintenons une plateforme de communication interne qui présentait, au moment de l’écriture de ce texte – 15 mars 2010 – 2411 messages).

Dans le but de développer des actions stratégiques planifiées de divulgation et expansion de l’intercompréhension, nous essayons d’agir de façon coordonnée

sur plusieurs fronts. Ainsi, par exemple, au niveau de la *politique (universitaire) locale*, notre objectif passe par l'intégration de la session Galapro dans les formations universitaires (initiales, avancées et continues). Pour ce qui est de la *politique nationale de formation*, nous avons réussi, au Portugal, à faire reconnaître officiellement la formation Galapro, avec des effets concrets sur la progression dans le métier enseignant. La collaboration avec des Organisations Internationales (telles que l'AUF, qui propose, dans son site de ressources mutualisées, l'inscription à Galanet et à Galapro⁸, ou l'Union Latine, dans des séminaires, des réunions préparatoires visant la constitution de réseaux sur l'intercompréhension dans d'autres espaces géographiques, etc.) est l'un des aspects de notre action au niveau d'une *politique (inter)linguistique globale des universités*. Notons encore nos initiatives en rapport avec les associations d'enseignants⁹, avec des *réseaux*¹⁰ et *networks* (comme Redinter¹¹). Pour être complet, relevons également notre présence dans des initiatives adressées au grand public, telles que les Expolangues (Expolangues 2008, Berlin, novembre ; Expolangues 2010, Paris, février).

A cet inventaire organisé de nos activités dans le cadre de ce que nous avons désigné plus haut comme le volet politique de la DL, ajoutons que nous avons très fréquemment agi entre partenaires, ce qui a impliqué des négociations de programmes, de thématiques, de contenus, de stratégies, d'agendas personnels et professionnels, de langues aussi. Notre complicité en tant que groupe et notre cohésion dans la façon d'agir en DL se sont consolidées aussi dans ce contexte d'intervention coordonnée.

Notre groupe, dont la stabilité a aussi certainement contribué à cette histoire, a croisé, précisément au début de Galapro, un nouveau partenaire. Et notre route est devenue plus large, notre paysage conceptuel plus ouvert. En effet, comme le souligne Amin Maalouf : "*Ao contrário das árvores, as estradas não surgem da terra, ao acaso das sementes. (...) Uma estrada nunca tem um verdadeiro começo; antes da primeira curva, lá para trás, já havia outra curva e ainda outra. Origem inatingível, pois que a cada encruzilhada se juntam outras estradas, que vêm de outras origens.*" (2004 : 9).

Nous nous référons à l'Université A.I. Cuza de Iași, en Roumanie, dont l'équipe est coordonnée par notre collègue Doina Spița. C'est elle qui nous donne ci-après, avec une tonalité davantage personnelle, sa perspective de la « *Galasaga* ».

⁸ <http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/spip.php?article1148>

⁹ Pour en avoir un exemple visuel concret, consulter la vidéo des Journées sur l'Intercompréhension réalisées à l'Universidade de Aveiro, le 5 décembre de 2009, sur www.galapro.eu.

¹⁰ Pour exemplifier : CORPUCA- Conférences des Recteurs et Présidents d'Université dans la Caraïbe; Réseau DLF - Dynamique des Langues et Francophonie, de l'AUF ; REDMEXCELIES – Red Mexicana de los Centros de Enseñanza de Lenguas de las Instituciones de Educación Superior.

¹¹ www.redinter.eu, Réseau Européen sur l'Intercompréhension.

3. Le point de vue d'un nouveau partenaire

Quelle superbe provocation, cette citation puisée chez un écrivain pour lequel le voyage acquiert des significations symboliques : voyage initiatique, voyage pour le plaisir, voyage sous la forme de l'exil. Et j'y répondrais en miroir, à l'aide de Julien Gracq : « *J'adore sentir les odeurs inquiétantes de l'inconnu et du grand large* » !

Mon intervention sera d'une tout autre nature. On m'a proposé de porter un témoignage (qui se présente comme le résultat d'une réflexion collective) au nom de l'équipe roumaine, derniers « arrivants » dans la « Galasaga ». Témoignage peut-être intéressant dans la mesure où, par le regard externe qui a précédé notre intégration dans la grande équipe du projet, notre groupe constitue un « échantillon » significatif pour tout public intéressé par les programmes de sensibilisation / d'apprentissage / de recherche / de formation de formateurs à l'intercompréhension.

Qui étions-nous ? Un groupe d'enseignants-chercheurs spécialistes dans des domaines suffisamment variés (langues et littératures françaises, latines, espagnoles, italiennes), mais pas forcément spécialistes de l'intercompréhension, avec une expérience d'enseignement et de recherche ouverte à une approche des langues romanes privilégiant le comparatisme, la didactique, les nouvelles technologies. Notre profil langagier de départ correspondait à la maîtrise d'une, voire de deux ou trois langues (au-delà du roumain), des langues pas nécessairement romanes. Si l'on nous interrogeait à ce sujet, les seules qu'on osait affirmer connaître étaient les langues qu'on avait étudiées de manière systématique (le plus souvent à l'école), selon le principe classique des compétences intégrées. Enfin, locutrices natives du roumain, nous étions persuadées d'être les porteuses d'une langue associée par les Roumains mêmes à une culture plutôt minoritaire, petite, périphérique.

Quelles étaient les conséquences de ce profil professionnel et langagier ? Et bien, en dépit de quelques avantages, autant d'obstacles ! Tout comme la quasi totalité des enseignants, on était tributaires d'une représentation cloisonnée de l'apprentissage, due au modèle traditionnel de notre propre formation (cursus nettement différenciés entre les langues, entre les langues et les littératures, entre les langues étrangères et la langue maternelle) et de l'organisation de l'enseignement, aussi bien au niveau secondaire qu'académique (programmes, itinéraires de spécialisation, horaires).

Ce modèle traditionnel pesait tout aussi lourd sur la représentation qu'on se faisait de l'objectif de l'apprentissage : défini en termes de maîtrise parfaite d'une langue, par le développement des capacités de réception tout comme de production, à l'oral, comme à l'écrit, cet objectif est encore beaucoup trop souvent envisagé en tant que condition préalable à la communication. D'où le besoin fort et ressenti comme exclusif de recourir, pour communiquer entre des locuteurs de langues différentes, ou bien à un tiers, traducteur ou interprète, ou bien à une langue tierce, plus ou moins

connue par ces interlocuteurs potentiels. Puisque, faute d'une de ces deux solutions, on panique et on s'isole.

Et il se doit d'évoquer aussi, en toute franchise, une certaine frustration issue, d'ailleurs, entre autres, de beaucoup d'expériences d'échanges asymétriques vécues après 1990 et qu'on n'a pu dépasser que grâce à l'équipe élargie. Notre identité de fond dans Galapro a été celle de « cadets », selon l'expression d'une de mes collègues, puisque notre intégration dans le projet s'est produite de façon tardive et accélérée. Le roumain a été très bien accueilli sur la plateforme, mais son intégration n'a été facile ni pour nous ni pour nos partenaires. Pour nous, car notre méfiance envers la compréhension du roumain par nos collègues des autres pays nous a poussées soit à être très sélectives quant à l'emploi de notre langue dans nos messages et documents (priviliégiant le lexique d'origine latine et les structures grammaticales communes aux langues romanes), soit à l'éviter tout simplement. Pour nos partenaires, car les contacts qu'ils ont pu avoir avec le roumain ont été condensés et, au moins au départ, sans le recul ou les outils grammaticaux nécessaires à une intercompréhension optimale, comme dans le cas des autres langues.

Donc : cloisonnement dans la représentation des langues et de leur apprentissage ; la perfection, comme obsession de l'apprentissage et condition de l'échange langagier ; le complexe du minoritaire qui oublie que toute langue, même celles qui sont peu diffusées, constitue un élément, chaque fois essentiel, du patrimoine culturel universel. Tout cela pour dire que, finalement, quand il s'agit d'intégrer l'intercompréhension, la difficulté n'est pas d'accepter le caractère novateur des idées mises en place, mais bien comment échapper aux anciennes. Pour reprendre les dires de Escudé et Janin (2010), comment faire éclater le cadre mental simple, mais faux, d'une juxtaposition d'ensembles géographiques monolingues, en accordant plus de crédit à notre capacité de valoriser notre propre potentiel cognitif.

L'humain, comme toute matière en ordre, est fini, mais il n'est pas achevé. Le fait de pouvoir constater que, outrepassant les limites posées entre les langues par leur pluralité en vertu de leur continuum historique, l'on comprend effectivement une langue que l'on n'a jamais étudiée auparavant est un grand atout, un motif de satisfaction considérable. C'est pourquoi la solution didactique de l'intercompréhension s'avère être des plus prometteuses, puisqu'elle rend possible le transfert de compétences opératoires d'une langue à l'autre afin de construire progressivement le sens en faisant appel à de nouveaux « droits de l'homme » usager des langues : le droit à l'approximation, le droit aux compétences délibérément partielles, le droit à l'erreur, comme étape incontournable de l'apprentissage, le droit de tout un chacun de souhaiter être plurilingue puisque cette capacité chacun la possède virtuellement.

Face aux affrontements ou à l'effacement des cultures, constatés dans les juxtapositions, les brassages et les conflits entre groupes constitués, l'intercompréhension propose un plurilinguisme et une expérience pluriculturelle

construits dans l'interaction. Dans cette construction, déterminante pour l'avenir, on ne peut raisonner en termes de « locuteur idéal », ni en référence à un « bilingue parfait » ou « équilibré », ni sur un mode de « dialogue des cultures ». La compétence plurielle que l'on vise, c'est un ensemble de ressources et de valeurs, un capital que chaque acteur social, s'il le possède, peut apprendre à gérer et à développer au mieux de ses visées. Le crédit donné aux personnes permet que les résistances aux changements s'atténuent et que s'expriment les capacités créatrices de chacun.

Le goût de toutes ces belles choses et de beaucoup d'autres encore, nous l'avons appris en travaillant avec cette excellente équipe qui est l'équipe Galapro : un exemple de cohésion interne, un modèle de comment agir ensemble, ce qui veut dire de concert et non pas dans des croisades solitaires ; un territoire de véritables échanges valorisant la personne ; l'occasion « historique » de développer, sur la toile, une relation horizontale et d'éliminer les hiérarchies ; un espace où l'on a pris conscience, à travers la richesse et la diversité des stratégies mises en place souvent intuitivement pendant les interactions, des valeurs profondément humaines qui se cachaient derrière la froideur du discours scientifique. Essayons d'égrener quelques souvenirs de lecture ! Dans les années 70, Louise Dabène lançait la réflexion sur l'intercompréhension en proposant de créer des ponts entre les enseignements des différentes langues et de valoriser les langues d'origine de nombreux enfants de milieux plurilingues d'immigrants, par des activités linguistiques visant à satisfaire leur désir de reconnaissance. A la même époque, Michel Charolles parlait du besoin de cohérence comme d'une sorte de forme *a priori* de la réception discursive, idée reprise, un peu plus tard, par Grice, qui concevait la communication comme un rituel social fondé sur des conventions de coopération. Si quelqu'un nous arrête dans la rue et commence à nous parler, notre réaction naturelle, avant de l'ignorer ou de lui couper la parole ou de l'abandonner tout simplement, est de l'écouter pour comprendre ce qu'il nous dit. Ce qui revient à dire que la nature humaine est marquée positivement, qu'on y trouve les prémisses au nom desquelles on peut accorder une chance à la bonne entente universelle. Est-ce un rêve ?

Pour donner sens à ce qui nous entoure, il faut avoir une mémoire et un rêve. - disait, lors d'une conférence, Boris Cyrulnik. Notre mémoire commune est retracée par le continuum linguistique, fondement de notre parenté. Le rêve, c'est la bonne entente bâtie sur le respect de la diversité. Et par rapport à tout cela, le projet, pourquoi pas le nôtre, se présenterait comme la variante pragmatique du rêve, la chance que le rêve devienne réalité. Elle oblige d'ores et déjà à la mise en place de politiques linguistiques innovantes, mais aussi rigoureuses, d'engagements institutionnels fermes, de nouveaux partenariats et de réseaux complexes (REDINTER en est un bel exemple), qui suscitent des relais et des prises de charges locales. Pour y arriver, d'autres défis sont à relever !

4. (Re)cludere : (re)inventer Gala...

Et maintenant, quand on nous annonce que notre voyage (contractuel et subventionné) est presque terminé? Maintenant, il nous faut... (ré)-inventer Gala.

Les défis sont énormes. Pour n'en rapporter que quelques-uns : comment adapter Galapro à d'autres familles de langues, à d'autres publics non enseignants, à des formations inscrites dans une logique d'apprentissage tout au long de la vie ? Comment prendre en compte, dans les formations, les réalités linguistiques et sociolinguistiques de chaque contexte ? Comment faire en sorte que toute cette diversité que l'on recherche ne soit pas à la fois une force et une faiblesse ? Quelles actions entreprendre pour valider institutionnellement la formation, sur les plans national et international ?

Nous n'allons pas nous attarder sur ces défis. Pourtant, nous voudrions laisser ici, en grand angulaire, ce qui est, pour nous, le paysage qui les entoure et qui doit cadrer, de notre point de vue, toute discussion.

La connaissance en DL, nous le savons tous, n'est opératoire que quand elle va au-delà des orientations standard et devient située, variable et contextualisée. Castelloti & Moore définissent une perspective de didactique contextualisée comme celle qui accepte : « de déplacer son centre de gravité historique et géographique, en discutant les catégorisations même qu'elle a forgées, en transformant les sujets mêmes de son existence et de ses interrogations » (2008 : 210).

C'est pourquoi, les défis qui sont les nôtres actuellement nous exigent, pour continuer notre "saga", de nous poser une question majeure : quelles reconfigurations s'imposent à notre travail (aux niveaux conceptuel, méthodologique, discursif, procédural, en tant qu'équipe) dans un contexte de « délocalisation » (pour ce qui est des langues, des publics, des contextes institutionnels, culturels ou géographiques), de nos circonstances de production du savoir et de circulation internationales des idées et des pratiques ?

En fait, quand les idées passent d'une tradition (académique, langagière, culturelle, ...) à une autre, elles subissent toujours des transformations, ces transformations découlant des réactions, des interactions, des débats, des expériences, qu'elles suscitent dans ces nouveaux contextes (Liddicoat & Zarate, 2009). Curieusement, selon les mêmes auteurs, la DL se mobilise très peu sur ce sujet, semblant encourager l'utopie d'un espace univoque et homogène, ou d'exportation-transposition de ses idées d'un contexte à un autre.

Or nous ne saurons pas comment transplanter les « Gala-produits » dans ces nouveaux espaces que l'on veut toucher, que l'on touche déjà (C. Degache le fait noter très justement dans son article de 2009 déjà cité). Comment nous préparer, en

tant que communauté de chercheurs, pour ces reconfigurations ? Qu'est-ce que cela vraiment signifie, pour notre façon de travailler ?

Nous terminons ce texte avec ces interrogations qui, certainement, nous concernent tous. Et avec une incitation à poursuivre le voyage, de José Saramago, un nobel romanophone de littérature:

“É o que estamos a tentar: andar e fazer caminho, fazer caminho e andar. A jornada será longa, mas não desanimaremos. Em cada dia chegaremos, em cada dia partiremos. Mais além, sempre mais além. » (A Viagem do Elefante, José Saramago).

Références bibliographiques

- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Álvarez, S. & Degache, C. (2009). Formes de l'oralité dans les interactions en ligne sur galanet.eu. In M.-C. Jamet (Ed.), *Orale e intercomprensione tra lingue romanze: ricerche e implicazioni didattiche* (pp. 149-184). Venezia : Libreria Editrice Cafoscarina, Collana Le Bricole. Disponible sur : http://www.galanet.eu/publication/fichiers/Alvarez_Degache_2009.pdf.
- Baqué, L., Le Besnerais, M., Martin, E. (2007). Le traitement de la compréhension orale sur Galanet. In F. Capucho. F., A. Alves P. Martins, C. Degache, & M. Tost (Ed.), *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa : Univ. Católica Editora. [Page Web]. Accès : www.dialintercom.eu/Post/Painel6/33.pdf, 431-446.
- Blanche-Benveniste, C. & al. (1997). *Eurom4 : méthode d'enseignement simultané des langues romanes*. Firenze : La Nuova Italia Editrice.
- Carrasco, E., Degache, C., Pishva, Y. (2008). Intégrer l'intercompréhension à l'université. *Les Langues Modernes* 1/2008, Revue de l'APLV, 62-74, version augmentée sur www.aplv-languesmodernes.org.
- Carton, F. (1995). L'apprentissage différencié des quatre aptitudes. In M.J. Gremmo (Ed.), *Didactique du français langue étrangère, Verbum*, Presses Universitaires de Nancy, http://epc.univ-nancy2.fr/EPCT_F/pdf/Apprentissage_differ.pdf.
- Castelloti, V & Moore, D. (2008). Contextualisation et universalisme: quelle didactique des langues pour le XI siècle ? » In P. Blanchet, D. Moore & S. Asselah Rahal (Dir.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : Editions des Archives Contemporaines.

- Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence verbale. In *Langue française n°38*, 7-41.
- Courchène, R.J., Glidden, J.I., St. John, J. & Thérien, C. (Ed.) (1992). *Comprehension-Based Second Language Teaching / L'enseignement des langues secondes axé sur la compréhension*. University of Ottawa Press / Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Dabène, L. (1994). Le projet européen GALATEA: pour une didactique de l'intercompréhension en langues romanes. *Etudes hispaniques n°22, Actes du colloque d'Aix-en-Provence*, mars 1992, 41-45. Disponible sur : http://www.galanet.eu/publication/fichiers/L_Dabene1994_EH22.pdf.
- Dabène, L. (1996). Pour une contrastivité "revisitée". *Etudes de Linguistique Appliquée n°104*, 393-400. Disponible sur : <http://www.galanet.eu/publication/fichiers/dabene%20contrastivite%281%29.pdf>.
- Dahlet, P. (2010). Plurilinguisme, identités, subjectivités : un Eldorado violent. In *Actes des XV SEDIFRALE2010 (15^{ème} Congrès Mondial de la Commission pour l'Amérique Latine et la Caraïbe de la Fédération Internationale des Professeurs de Français)*. Rosario : Pontificia Universidad Católica Argentina (pen-drive).
- Degache, C. (2002). Les options didactiques des cédéroms Galatea pour élargir le repertoire romanophone réceptif des francophones. In G. Kischel (Ed.) *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, 9-10 novembre 2001)* (pp. 269-281). Fernuniversität. <http://www.galanet.eu/publication/fichiers/dc2002.pdf>.
- Degache, C. (2006). *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, deux volumes: I-synthèse ; II-recueil des travaux, Université Stendhal-Grenoble3, http://www.galanet.eu/publication/fichiers/HDR2006_DegacheC.pdf.
- Degache, C., Masperi, M. (1995). Pour une dissociation des compétences. Un programme d'enseignement / apprentissage de la compréhension des langues romanes : Galatea. *Lidil n°11*, 141-159. Disponible sur : <http://www.galanet.eu/publication/fichiers/dc-mm1995.pdf>.
- Degache, C.. (2009). Nouvelles perspectives pour l'intercompréhension (Afrique de l'Ouest et Caraïbe) et évolutions du concept. In M. H. Araújo e Sá, R. Hidalgo Downing, S. Melo- Pfeifer, A. Séré & C. Vela Delfa (Orgs.), *A Intercompreensão em línguas românicas I* (81-102). Aveiro: Oficina Digital.

- Escudé, P. & Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris : Clé International.
- Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. CLE International.
- Grice, H.P. (1979). Logique et conversation. In *Communication n°30*, Seuil, Paris, 57-72.
- Jamet, M.-C. (Ed.) (2009). *Orale e intercomprensione tra lingue romanze: ricerche e implicazioni didattiche*, Libreria Editrice Cafoscarina, Le Bricole, Venezia.
- Liddicoat, A. & Zarate, G. (2009). La didactique des langues et des cultures face à la circulation internationale des idées. In G. Zarate & A. Liddicoat (Ed.), *La circulation internationale des idées en didactique des langues* (9–15). Le Français dans le Monde, Recherches et Applications, 46.
- Martin, E. (2004). Le dispositif de ressources plurilingue du site Galanet. Du bon usage des stratégies de compréhension et de la proximité linguistique. In L. Baqué & M. Tost (Ed.), *Diversités et spécialités dans l'enseignement des langues, Repères & Applications (IV)*. Barcelone : ICE-UAB, 49-57. Disponible sur : http://www.galanet.eu/publication/fichiers/E_Martin_2004.pdf.
- Meissner, F.-J., Meissner, C., Klein, H.G. & Stegmann, T.D. (2004). Introduction à la didactique de l'eurocompréhension. In *EuroComRom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début*, Aachen : Shaker-Verlag, <http://www.uni-giessen.de/~gb1041/plurling/esquisse.pdf>.
- Nemni, M. (1994). Compte rendu de Courchêne et al. (1992). *Revue québécoise de linguistique*, vol. 23, n° 1, 177-180, <http://id.erudit.org/iderudit/603086ar>.
- Pinho, A. S. & Andrade, A. I. (2008). Intercompreensão e formação de professores de línguas: implicações e potencialidades curriculares. In M. Silva e Silva & J. Silva (Orgs.) (2008). *Actas do Colóquio de Didáctica das Línguas-Culturas: Implicações didácticas da Interculturalidade no processo de ensino-aprendizagem das línguas-culturas estrangeiras*. Braga: Universidade do Minho (edição electrónica).
- Schmitt Jensen, J. (1997). L'expérience danoise et les langues romanes. *Le français dans le monde, numéro spécial, janvier 1997*, 95-108.
- Sousa Santos, B. (Org.) (2005). *Conhecimento prudente para uma vida decente. Um discurso sobre as ciências revisitado*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Zarate, G. & Liddicoat, A. (Ed.) (2009). *La circulation internationale des idées en didactique des langues*. Le Français dans le Monde, Recherches et Applications, 46.