

UNIVERSITE LUMIERE LYON2

**L'Intercompréhension de langues romanes à travers le dispositif
de Lyon2**

**Comment favoriser le développement des stratégies d'apprentissage et les situations
acquisitionnelles sur la plateforme de Galanet**

Master 2 Didactique des langues étrangères et TICE

José Manuel ARIAS BOTERO

Directrice de recherche : Lydia Romeu

Mémoire professionnel Master 2



Année universitaire 2010-2011

REMERCIEMENTS

Je tiens particulièrement à remercier Lydia Romeu, directrice de ce mémoire, pour l'encadrement et l'orientation académique dans la réalisation du présent travail.

J'adresse également mes remerciements à Jean-Pierre Chavagne pour sa collaboration et son accompagnement tout au long du présent travail.

Ma reconnaissance s'adresse aussi aux personnes suivantes, dont l'aide et la coopération se sont révélées précieuses dans la réalisation du présent travail. Je pense tout particulièrement à : Maria-Alice Médioni et tous les collègues du département d'espagnol du Centre de Langues, Mélissa Quaresemin, Laura Nevoret, Lucile Coquillart et Isciane Marot.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	6
1. LA GENESE D'UN PROJET	9
2. L'INTERCOMPREHENSION. LIGNES GENERALES	11
2.1. DE LA COMPARAISON A L'INTERCOMPREHENSION	11
2.1.1. LA COMPARAISON, ENTRE HASARD ET PERTINENCE.....	11
2.2. QU'EST-CE QUE L'INTERCOMPREHENSION	12
2.3. LES PRECURSEURS	14
2.3.1. L'EXEMPLE SCANDINAVE.....	14
2.3.1.1. UNE POLITIQUE D'ETAT AU COEUR DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VOISINES.....	14
2.3.1.2. TOUT N'EST PAS PERDU.....	15
2.3.2. LA TRADITION UNIVERSITAIRE ALLEMANDE.....	16
2.3.2.1. CONTEXTE HISTORIQUE.....	16
2.3.2.2. LA <i>ROMANISTIK</i> AUJOURD'HUI.....	17
2.3.3. LE TEXTE PRECURSEUR.....	17
2.3.3.1 LES PROBLEMES LINGUISTIQUES.....	18
2.3.3.2. L'AXE DIDACTIQUE.....	18
3. L'ETAT DES LIEUX DE LA QUESTION	19
3.1. L'EXPERIENCE DE L'EUROM 4	19
3.1.1 PRESENTATION.....	19
3.1.2 LES ETAPES.....	21
3.1.3 CONCLUSION.....	21
3.2. EUROCOM	23
3.2.1. PRESENTATION.....	23
3.2.1.1. LA CONSTRUCTION DE LA GRAMMAIRE D'HYPOTHESES - Les 7 tamis.....	23

3. 3. LES PLATEFORMES EN LIGNE OFFRANT UN ESPACE D'ÉCHANGE	
PLURILINGUE	26
3.2.1 GALANET.....	26
4. CADRE THEORIQUE	28
4.1. STRATEGIES D'APPRENTISSAGE OU STRATEGIES DE	
COMMUNICATION ?	28
4.2. STRATEGIES D'APPRENTISSAGE	29
4.2.1. STRATEGIES METACOGNITIVES.....	29
4.2.2. STRATEGIES COGNITIVES.....	31
4.2.3. STRATEGIES SOCIO-AFFECTIVES.....	34
5. LE TRAVAIL EFFECTUE SUR LE TERRAIN	36
4.1. LE RECUEIL DES DONNEES	37
5.2. LES QUATRE PHASES	39
5.2.1. <i>BRISER LA GLACE</i>	39
5.2.2. <i>REMUE-MENINGES</i>	40
5.2.3. <i>COLLECTE DE DOCUMENTS ET DEBAT</i>	41
5.2.4. <i>DOSSIER DE PRESSE</i>	42
5.3. COMPTE-RENDU DES OBSERVATIONS	43
5.3.1. OBSERVATION DU 21/02/2011.....	43
5.3.1.1. ANALYSE ET CONCLUSIONS.....	52
5.3.2. OBSERVATION DU 28/02/2011.....	56
5.3.2.1. ANALYSE ET CONCLUSIONS.....	60
5.3.3. OBSERVATION DU 14/03/2011.....	62
5.3.3.1. ANALYSE ET CONCLUSIONS.....	70
5.4. CONCLUSION	75
5.5. QUELQUES PISTES DE REFLEXION POUR ENSEIGNER À	
APPRENDRE	76
5.5.1. LES ETAPES SELON CYR.....	76

5.5.1.1. <i>OBSERVER</i>	77
5.5.1.2. <i>INTEGRER</i>	77
5.5.1.3. <i>EVALUER</i>	80
5.5.2. DES ORIENTATIONS METHODOLOGIQUES POUR FAVORISER LE DEVELOPPEMENT DES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE ET LES SITUATIONS ACQUISITIONNELLES SUR LA PLATEFORME DE GALANET	81
CONCLUSION	86
INDEX	89
BIBLIOGRAPHIE	90
ANNEXES	94
ANNEXE 1 - PROFIL DE MelissaQ TEL QU'IL FIGURE SUR LA PLATEFORME DE GALANET et REPNSES DE MelissaQ AU PREMIER QUESTIONNAIRE	
ANNEXE 2 - REPONSES DE MelissaQ AU QUESTIONNAIRE DE FIN DE SEANCE	
ANNEXE 3 - TABLEAU – MelissaQ	
ANNEXE 4 - PROFIL DE LauraNev TEL QU'IL FIGURE SUR LA PLATEFORME DE GALANET et DES REPONSES DE LauraNev AU PREMIER QUESTIONNAIRE	
ANNEXE 5 - REPONSES DE LauraNev AU QUESTIONNAIRE DE FIN DE SEANCE	
ANNEXE 6 – QUESTIONNAIRE FINAL – LauraNev	
ANNEXE 7 – TABLEAU - LauraNev	
ANNEXE 8 - TABLEAU COMPARATIF DU PROGRES EN STRATEGIES D'APPRENTISSAGE – LauraNev.	
ANNEXE 9 - PROFIL DE LucileC TEL QU'IL FIGURE SUR LA PLATEFORME DE GALANET et REPONSES DE LucileC AU PREMIER QUESTIONNAIRE	
ANNEXE 10 - REPONSES DE LucileC AU QUESTIONNAIRE DE FIN DE SEANCE	
ANNEXE 11 - QUESTIONNAIRE FINAL – LucileC	
ANNEXE 12 – TABLEAU 3 – LucileC	
ANNEXE 13. - TABLEAU COMPARATIF DU PROGRES EN STRATEGIES D'APPRENTISSAGE – LucileC	
ANNEXE 14 – <i>Salle des Ressources-Roumain</i>	

INTRODUCTION

L'apprentissage d'une langue étrangère peut être comparé à un long chemin semé d'embûches, un processus consistant à surmonter des obstacles en continu ou l'entrée dans un univers complètement inconnu, même si la langue que l'on veut apprendre partage une origine commune avec la nôtre comme c'est le cas entre les langues romanes. Cette lecture de l'apprentissage des langues étrangères pose un problème : il fait naître chez l'apprenant potentiel une certaine appréhension vis-à-vis de cette expérience qu'est l'acquisition d'une autre langue. Si l'on part du principe qu'apprendre une langue ne peut être que difficile et souvent ennuyeux, on ne fait qu'engendrer une crainte, si « insignifiante » soit-elle, qui risque de dissuader quelqu'un de tenter cette expérience à moins que cela soit strictement nécessaire ou bien, de créer un blocage chez la personne et la décourager d'apprendre une autre langue.

Or, pourquoi ne pas partir d'une toute autre base ? Celle qui conçoit l'apprentissage des langues comme une expérience susceptible d'ouvrir une fenêtre vers un nouveau monde, souvent inconnu certes - pas totalement - mais très excitant en même temps. Une opportunité au lieu d'une contrainte. Et si ce changement de regard se traduisait par une curiosité grandissante chez l'apprenant potentiel, qui l'amènerait à aborder l'expérience de l'apprentissage d'une autre langue d'une façon moins tragique ? Pourquoi partir toujours de l'idée que l'on est sans outillage au point de départ du long chemin qu'il faut parcourir pour *appréhender* une langue étrangère ? Et si l'on avait déjà parcouru une bonne partie de ce chemin ? Et si celui-ci était moins long et moins difficile que prévu ? Pour cela, il faut montrer à l'apprenant qu'il a des connaissances dans la langue étrangère qu'il s'apprête à apprendre mais qu'il l'ignore. Et si celui-ci découvrait que sa propre langue, sa langue maternelle, au lieu d'être un obstacle, était un point d'appui qui lui faciliterait l'apprentissage d'une autre langue ? Mais, comment faire pour que cela se produise ? Comment faire en sorte que la personne prenne appui sur sa propre langue pour en apprendre une autre ou, encore, sur une L2 pour en apprendre une troisième ? Et ce d'autant plus que les LE¹ que cette personne veut apprendre sont des langues parentes de la sienne ?

¹ LE : Langues étrangères.

Cette notion de parenté entre langues (et plus spécifiquement des langues romanes) et des possibilités que cette condition offre pour l'apprentissage d'une langue parente, peut être abordée à partir de la perspective contrastive. En effet, selon Dabène², « dans cette perspective, l'information comparative (entre L1 et LE voisine) apportée à l'apprenant a tout à la fois pour but de le faire progresser dans son exploration de la langue inconnue en l'incitant à s'appuyer sur une proximité 'conscientisée' (...) Il s'agit donc, en fait, de passer d'une approche purement linguistique à une approche psycholinguistique de la contrastivité, en plaçant au centre des réflexions non seulement les règles de fonctionnement des systèmes mais aussi et surtout les stratégies d'exploration interlinguistiques »³.

Il existe un moyen d'aborder la problématique consistant à prendre appui sur une (des) langue(s) pour en initier l'apprentissage d'une autre, qui est celui proposé par la perspective contrastive. Celui-ci reçoit le nom d'Intercompréhension, qui consiste à « parler dans sa propre langue avec un locuteur d'une autre langue, chacun faisant usage de sa langue maternelle pour communiquer »⁴ (nous reviendrons sur les différentes définitions de ce concept ultérieurement). Mais pourquoi Intercompréhension ? Parce que contraster implique la mobilisation des connaissances que nous avons précédemment acquises dans d'autres langues, commençant par la L1. Comme le dit Carrasco Perea en parlant de la démarche intercompréhensive : « les connaissances et habiletés préalables de l'apprenant, notamment langagières sont valorisées et sollicitées. L'apprenant n'est pas considéré comme une *tabula rasa*, démarrant à zéro lorsqu'il s'engage dans un nouvel apprentissage linguistique. »⁵ Nous verrons donc comment l'Intercompréhension peut être une clé qui nous permettra d'accéder à une autre langue. A ce sujet, Séré signale que « La didactique de l'intercompréhension s'est développée au cours des dernières années dans le cadre d'enseignement des langues parentes. Cette approche se situe dans le cadre des courants didactiques plurilingues et interculturels qui caractérisent les besoins suscités par les

² DABENE, Louise, « Pour une contrastivité 'revisitée' » dans *Etudes de linguistique Appliquée, revue de didactologie des langues-cultures*, 104, 1996, p. 393-400.

³ *Ibid.*, p. 399.

⁴ MARTINS ALAS, Selma « L'intercompréhension des langues romanes au service de l'amélioration de l'enseignement des langues au Brésil » dans *Synergies Brésil*, N° spécial 1, 2010, p. 109.

⁵ CARRASCO PEREA, Encarnación, coordonné par, « Introduction » dans *Synergies Europe. Intercompréhension(s): repères, interrogations et perspectives*. Grenoble ; GERFLINT Revue du, 2010, p. 8.

nombreux échanges à tous les niveaux de l'enseignement et concerne toutes les situations de communication d'une société en évolution constante et ouverte sur le monde »⁶.

Les premiers pas dans l'IC⁷ en langues romanes ont été donnés par les programmes EuRom4, piloté par Blanche-Benaviste⁸ et Galatea⁹. Ces deux programmes, centrés sur le français, le portugais, l'italien et l'espagnol, partaient de l'hypothèse selon laquelle la connaissance d'une langue romane facilite l'acquisition d'une compétence réceptive des autres. C'est ainsi que l'IC « *se présente comme une possibilité de combattre le monolinguisme, tout en valorisant plusieurs langues et en favorisant le développement de stratégies d'enseignement et d'apprentissage diversifiées* »¹⁰.

Nous essaierons d'apporter quelques éclairages sur ce dernier point, à savoir l'IC comme approche pour l'apprentissage des langues parentes par le biais du développement des stratégies d'apprentissage. Pour cela, nous avons travaillé avec un groupe d'étudiants qui suivent une formation en intercompréhension en langues romanes sur la plateforme de Galanet à l'université Lyon 2 ; l'idée étant d'étudier les situations d'échanges plurilingues (sur le forum de cette plateforme) propices aux acquisitions dans les langues parentes présentes sur la plateforme. Nous voulions savoir comment le travail sur la plateforme de Galanet pouvait favoriser le développement de compétences acquisitionnelles chez l'apprenant dans un cadre d'échanges plurilingues susceptible de le contraindre à développer et à utiliser des stratégies d'apprentissage. Autrement dit, nous essaierons d'examiner l'IC de langues romanes à travers le dispositif de Lyon 2 afin de proposer quelques pistes en termes d'orientations pédagogiques visant à favoriser le développement des stratégies d'apprentissage et les situations acquisitionnelles sur la plateforme de Galanet.

⁶ SERE, Arlette, « Une approche pragmatique du concept d'intercompréhension » dans *A Intercompreensão em Línguas Românicas*, Taboiera ; Impressão e Artes Gráficas, Lda, 2010, p. 34.

⁷ IC : Intercompréhension.

⁸ Avec le soutien du projet LINGUA de la Commission Européenne, développé entre 1989 et 1997 à l'Université d'Aix en Provence.

⁹ Projet du programme LINGUA de la Commission Européenne, développé entre 1989 et 1997 à l'Université d'Aix en Provence et coordonné par Louise Dabène.

¹⁰ MARTINS ALAS, Selma « L'intercompréhension des langues romanes au service de l'amélioration de l'enseignement des langues au Brésil » dans *Synergies Brésil*, N° spécial 1, 2010, p. 109.

1. LA GENESE D'UN PROJET

Pourquoi l'Intercompréhension ? Comment l'idée de travailler sur l'IC nous est-elle venue ? Il s'agit, en effet, d'une idée qui est née du moment même où nous avons commencé à nous intéresser à la langue française. Dès le début du parcours de l'apprentissage de cette langue nous avons constaté que, à la différence de ce qui se passait pour l'anglais (si l'on ne tient pas compte du bombardement médiatique et culturel anglo-saxon auquel nous sommes exposés, la plupart du temps à notre insu), nous avions davantage de connaissances sur le français, sans en avoir vraiment conscience. Mais d'où provenaient ces connaissances ? De l'espagnol, notre langue maternelle, bien évidemment. En effet, au fur et à mesure que nous progressions dans les cours de français, nous découvrions que les ressemblances avec l'espagnol, notre langue maternelle, étaient beaucoup plus nombreuses que ce que nous aurions pu imaginer avant d'entamer l'apprentissage de cette langue nouvelle, même si nous n'étions pas complètement ignare en ce qui concerne la parenté des deux langues et leur origine commune. Nous avons beau être conscient du fait qu'il s'agissait des langues cousines, leur proximité nous laissait toujours ébahi.

Or, il est vrai que cette situation s'applique également, et de façon encore plus évidente, aux langues encore plus « proches » de l'espagnol que le français, telles que l'italien ou le portugais, mais cela « on le sait ». C'est tellement évident qu'on n'y réfléchit presque jamais. Il s'agit de quelque chose que l'on connaît mais sur quoi on ne se penche que très rarement.

C'est donc à partir du moment où nous avons ressenti la nécessité de faire appel à l'espagnol comme recours visant à surmonter des difficultés en français que nous avons commencé à réfléchir sur la façon la plus efficace de le faire. Cette démarche nous a également conduit à nous poser la question suivante : jusqu'à quel point pouvons-nous faire appel à notre langue afin d'apprendre une langue parente ? Ce qui nous a amenés inéluctablement à nous poser la même question dans le « sens » inverse : à quel moment devons-nous prendre distance avec notre propre langue afin que celle-ci ne nous empêche de d'accéder aux différences de la langue cible et au riche univers inhérent à celle-ci ? Pour répondre à ces questions, nous avons décidé d'étudier dans un premier temps les procédés et mécanismes qu'un individu met en place afin de prendre appui et d'exploiter la

connaissance d'une langue romane dans l'apprentissage d'une (de) langue(s) parente(s). Cette démarche nous a conduit à nous intéresser de plus près à la notion d'IC

Or, quelques questions font surface une fois la notion d'IC évoquée : quelles sont les conditions nécessaires pour qu'il y ait vraiment de l'IC entre langues parentes, et plus spécifiquement entre langues romanes ? Et comment favoriser le développement des stratégies d'apprentissage et les situations acquisitionnelles dans un dispositif de formation à l'IC en langues romanes ? Nous allons tâcher de proposer des pistes de réponses à ces questions dans les pages qui suivent. Et pour ce faire nous aborderons l'IC en tant qu'approche plurilingue pour l'apprentissage des langues parentes dont la validité serait « *celle d'aider les apprenants à prendre conscience du fait qu'ils possèdent des connaissances linguistiques et pragmatiques, pas seulement en langue maternelle, mais aussi dans d'autres langues étrangères apparentées (...), ainsi que de leur fournir des outils nécessaires pour une vraie mobilisation de ces connaissances envisageant leur développement cognitif et intellectuel* »¹¹. Autrement dit, nous partons du principe que dans le cadre d'un dispositif de formation à l'IC en langues romanes, le recours à la proximité linguistique est susceptible de faciliter l'apprentissage d'une langue parente, en particulier dans le cadre de la compréhension réciproque où les compétences réceptives sont visées en premier lieu¹².

¹¹ MARTINS ALAS, Selma « L'intercompréhension des langues romanes au service de l'amélioration de l'enseignement des langues au Brésil » dans *Synergies Brésil*, N° spécial 1, 2010, p. 112.

¹² *Ibidem*.

2. L'INTERCOMPREHENSION. LIGNES GÉNÉRALES

2.1. DE LA COMPARAISON À L'INTERCOMPREHENSION

Toute étude ou analyse sur une langue est de nature comparative. « *Aucune description de quelque composante d'une langue que ce soit – phonétique, morphologique, syntaxique, sémantique – naïve ou consciente, platement empirique ou lourdement théorisée, ne saurait faire l'économie de la procédure comparative* »¹³. En effet, sans l'utilisation d'une méthode comparative, il serait impossible de réaliser tout le travail de réflexion linguistique consistant à inventorier les différents phénomènes inhérents à toute langue. Cette démarche comparative, s'applique également – sans s'y limiter pour autant – à ce qui de nos jours reçoit le nom de *linguistique comparée*, qui consiste à choisir comme objet d'étude minimum deux langues afin d'établir leurs origines et leurs évolutions (phonologique, lexicale, etc.) afin d'en déceler des parentés.

Cette *linguistique comparée*, qui par son essence même part d'une base classificatoire et taxonomique, n'est pas nouvelle. Leibniz était pleinement convaincu qu'il était tout à fait possible de repérer des correspondances entre plusieurs langues en comparant des listes de vocabulaire correspondant à des notions élémentaires, et de cette façon pouvoir remonter à une origine commune entre ces langues s'il y en avait une. Ceci implique une démarche qui se base sur une réflexion sur l'histoire de ces langues et le moment où elles ont commencé à l'être.

2.1.1. LA COMPARAISON, ENTRE HASARD ET PERTINENCE

Pour qu'une ressemblance entre une ou plusieurs langues soit pertinente au moment d'une analyse comparative, il faut impérativement que la première porte sur la forme et le sens. Cependant, cette condition ne suffit pas puisque dans certains cas, cette ressemblance

¹³ ROUSSEAU, Jean, *Comparaison des langues et intercompréhension*. SEVRES ; CIEP, 1995, p. 7

peut avoir comme origine une expressivité phonosymbolique due au hasard. C'est le cas de pas mal de monosyllabes qui peuvent présenter des ressemblances pour le moins étonnantes entre deux langues complètement différentes et sans aucun lien l'une avec l'autre et qui sont dues purement au hasard. Ces cas sont, bien évidemment beaucoup moins nombreux avec des mots comportant deux syllabes. C'est pourquoi on peut affirmer que du moment où on peut établir un nombre important de correspondances de forme et de sens entre deux ou plusieurs langues, il y a forcément un lien historique entre les peuples qui les parlent. Ces correspondances peuvent trouver leur genèse dans deux phénomènes distincts, à savoir les emprunts et une origine commune des langues.

Il est toutefois important ici de rappeler que les emprunts réalisés entre deux langues se limitent normalement au domaine lexical mais ne modifient en aucun cas la structure de la langue qui les fait. D'ailleurs, dans la plupart des cas, il est extrêmement facile d'identifier ces emprunts.

2.2. QU'EST-CE QUE L'INTERCOMPREHENSION

Pour Françoise Slodzian, lorsqu'on parle d'IC il s'agit de « *comprendre les langues sans les parler (...) on entend limiter l'étude des langues à leur compréhension écrite et orale.* »¹⁴ De leur côté, Virginie Conti et François Grin définissent l'IC comme « *la faculté, pour des locuteurs des langues maternelles différentes, de tabler sur leurs compétences réceptives dans les langues des autres pour se comprendre mutuellement.* »¹⁵ Schröder-Sura affirme que l'IC¹⁶ consiste à « *acquérir la capacité à comprendre une langue étrangère sans l'apprendre formellement, sur la base d'une autre langue mentalement disponible.* »¹⁷ Pour Carrasco Perea, l'IC en tant que « *acte communicatif* » peut se définir comme « *la capacité à comprendre un texte (oral ou écrit) dans une langue inconnue mais, éventuellement, apparentée à une ou plusieurs autre/s présente/s dans le répertoire langagier de*

¹⁴ SLODZIAN, Françoise « Quels outils pour l'apprentissage de la compréhension multilingue ? », *Le français dans le monde*, n° spécial (janvier), *L'intercompréhension : le cas des langues romanes*, « recherches et applications ». Paris : Hachette, p. 15.

¹⁵ CONTI, Virginie et GRIN, François (sous la direction de), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*. GENEVE : Georg Editeur, 2008, p. 19.

¹⁶ Désormais nous utiliserons le sigle IC au lieu du mot Intercompréhension dans le présent travail.

¹⁷ SCHRÖDER-SURA, Anna, « Note de lecture », *Synergies Europe. Intercompréhension(s): repères, interrogations et perspectives*. GRENOBLE ; GERFLINT Revue du, 2010, p. 201.

l'individu »¹⁸, ou dans sa dimension interactionnelle, « *la compréhension croisée qui s'établit entre locuteurs qui, par choix ou par défaut, s'expriment chacun dans une langue tout en étant capables de comprendre celle de leur interlocuteur.* »¹⁹ L'IC, selon le site officiel de la Délégation générale à la Langue française et aux Langues de France, est aussi « *une méthode de communication qui illustre une approche nouvelle de la politique d'apprentissage des langues : elle permet d'éviter le recours à une langue tierce entre deux personnes parlant des langues proches* »²⁰. Cependant parmi toutes ces définitions, nous avons choisi celle de Capucho, qui conçoit l'IC comme approche actionnelle dans l'apprentissage des langues parentes : « *(l'IC est le) développement des capacités de co-construction de sens dans une situation plurilingue et faire un usage pratique de ces capacités dans une situation concrète de communication* »²¹.

L'IC présente donc des caractéristiques qui relèvent du domaine du plurilinguisme comme la notion des compétences relatives en langues, l'apprentissage transversal des langues et le développement de stratégies d'apprentissage.

La notion d'IC a été également utilisée par les linguistes qui étudient les frontières entre les différentes langues et dialectes dans un territoire donné. Dans ce cas elle sert à déterminer le degré de rapprochement ou d'éloignement entre deux ou plusieurs parlars. En effet, les linguistes estiment qu'au-dessus de 80% de mots connus, deux dialectes sont mutuellement intelligibles. C'est sur ce même type de confrontation que se fondent les orientations de la méthode d'apprentissage simultanée des langues romanes connu sous le nom d'EuRom 4, que nous présenterons ultérieurement.

¹⁸ CARRASCO PEREA, Encarnación, (coordonné par), « Introduction », *Synergies Europe. Intercompréhension(s): repères, interrogations et perspectives*. GRENOBLE; GERFLINT Revue du, 2010, p. 7.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ Direction générale à la langue française : <http://www.dglf.culture.gouv.fr/publications/intercomprehension.pdf>

²¹ CAPUCHO, F, «Línguas e identidades culturais: da implicação de políticos e (sócio) Lingüistas dans Fabio L da Silva e Kanavillil Rajagopalan (orgs.) *A lingüística que nos faz falhar*», Sao Paulo, Unicamp, Parábola Editorial, 2004, p. 86.

2.3. LES PRECURSEURS

2.3.1. L'EXEMPLE SCANDINAVE

Issus de la branche septentrionale du germanique commun (le scandinave commun), le danois, le norvégien et le suédois ont entretenu des rapports très étroits tout au long de leur histoire. Ce qui explique pourquoi ces trois langues sont toujours restées si proches. Ceci au point qu'au Moyen Âge la Scandinavie était souvent désignée comme le pays d'une seule langue, le « *Dansk tunga*. »²² Danois, suédois et norvégien ont donc été historiquement liées par leur genèse et leur développement. Il s'agit des langues « voisines » qui permettent l'intercompréhension entre leurs locuteurs²³.

2.3.1.1. UNE POLITIQUE D'ETAT AU COEUR DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VOISINES

N'étant pas considérées comme des langues étrangères dans les trois pays scandinaves, l'initiation au danois, au norvégien et au suédois a été fortement encouragée au sein de l'école de ces pays dans le cadre même de l'enseignement de la langue maternelle. Cependant, les Scandinaves ne se sentent pas trilingues. Ceci s'explique par le fait que l'objectif n'était pas d'enseigner et d'apprendre les deux autres langues scandinaves, sinon, au contraire, d'en permettre uniquement la compréhension, l'Union Nordique ayant « *comme convention que chacun puisse s'exprimer à l'écrit comme à l'oral dans sa propre langue*. »²⁴ Dans ce sens, il faut souligner que ce travail s'est effectué par l'intermédiaire des analogies et des classifications des différences, et des activités de transposition.

Cette politique d'état a donné comme résultat une situation de compréhension interlinguistique admirable entre ces trois langues à partir des années soixante.

²² ELERT, Claes Christian : « Un aperçu des mesures faites sur la compréhension des langues scandinaves et du projet de recherche sur l'intercompréhension », Communication présentée au Colloque *Degrés de proximités entre les langues. Potentialités et limites*, Bruxelles, 10-11 mars 1997.

²³ SCHMITT JENSEN, J : « L'expérience danoise et les langues romanes », dans C. Blanche-Benvéniste et A. Valli (dir.), *L'intercompréhension : le cas des langues romanes*. Le français dans le monde – Recherches et applications, p. 97, 1997

²⁴ ROBERT, Jean-Michel « Les langues voisines en Scandinavie », *Ela* 4/2004 (n° 136), p. 465-476. URL : www.cairn.info/revue-ela-2004-4-page-465.htm

Malheureusement, au cours de dernières décennies, les efforts gouvernementaux pour une « *intercommunicabilité* »²⁵ se sont heurtés à l'indifférence croissante de la population en général, causée par la perte du sentiment de solidarité et d'appartenance scandinaves, l'affaiblissement du sentiment de communauté linguistique chez les nouvelles générations, qui privilégient de plus en plus la culture anglo-américaine et d'autres langues de l'Union européenne telles que l'allemand, le français ou l'espagnol. Et ceci en dépit des politiques mises en place dans les trois pays concernés visant à établir une convergence linguistique.

2.3.1.2. TOUT N'EST PAS PERDU

Malgré cet horizon quelque peu sombre pour l'intercompréhension des langues scandinaves, l'enseignement de la compréhension *des langues voisines* reste obligatoire en Suède. Cet « *enseignement comprend une présentation de la phonologie des langues voisines et leur rapport phonie/graphie, quelques règles grammaticales de base, un travail sur la ressemblance lexicale (avec insistance sur les faux amis), l'apprentissage de mots non-transparents faisant partie du lexique de base ainsi que la découverte de quelques textes littéraires.* »²⁶ Ainsi, les élèves sont très tôt mis en contact avec la transparence linguistique des deux autres langues scandinaves, et confrontés aux problèmes de prononciation, susceptibles d'entraver la compréhension orale. Ces problèmes proviennent plus particulièrement du danois (dont l'évolution phonologique pendant le XX^{ème} siècle, s'est un peu éloignée des deux systèmes phonologiques voisins), et du système « vigésimal » dont se sert le danois pour compter. En revanche, la transparence lexicale et la morphosyntaxe ne présentent pas de grands obstacles empêchant la intercompréhension entre les trois langues « *90 % des mots dans un texte danois sont assez aisément compréhensibles pour un Suédois* »²⁷.

²⁵ SCHMITT JENSEN, J, *L'expérience danoise et les langues romanes*, dans C. Blanche-Benvéniste et A. Valli (dir.), *L'intercompréhension : le cas des langues romanes*. Le français dans le monde – Recherches et applications, p. 95, 1997

²⁶ ROBERT, Jean-Michel « Les langues voisines en Scandinavie », *Ela* 4/2004 (n° 136), p. 465-476. URL : www.cairn.info/revue-ela-2004-4-page-465.htm

²⁷ *Ibidem*.

2.3.2. LA TRADITION UNIVERSITAIRE ALLEMANDE.

2.3.2.1. CONTEXTE HISTORIQUE

La première question que nous avons voulu aborder lorsque nous nous sommes intéressé de près au rôle joué par la *Tradition universitaire allemande* dans l'IC des langues romanes, concernait les raisons qui ont amené les chercheurs allemands à se pencher sur l'étude des langues dérivées du latin avec tant d'enthousiasme. La réponse est plus simple qu'elle ne le paraît : les langues romanes offrent un terrain d'étude idéal d'étude grâce à leur histoire commune. En effet, contrairement à ce qui arrive avec les langues germaniques, nous pouvons retracer de façon très précise l'origine exacte et l'évolution des langues romanes du latin jusqu'à nos jours, leur histoire étant amplement documentée²⁸.

C'est donc dans un contexte très favorable qu'est née la « *Romanistik* »²⁹ à Bonn dans la première moitié du XIX siècle. Terme attribué à la discipline qui étudie l'histoire des langues romanes à partir de leur origine commune et à travers la comparaison entre celles-ci. Le pionnier de cette discipline Friedrich Diez, Maître de Conférence de la chaire de philologie romane à l'Université de Bonn, avec son disciple Gaston Paris, a jeté les bases de cette « nouvelle discipline » à l'époque. Nous pouvons donc affirmer, que ces deux personnages sont à l'origine de la *Romanistik*. Il faut cependant préciser que si nous insistons autant sur le terme *Tradition universitaire allemande* c'est tout simplement parce qu'il n'y a que dans les universités allemandes que les langues romanes (principalement le français, l'espagnol, l'italien et un peu moins le portugais, le catalan et le roumain) ont été étudiées comme un ensemble, à partir d'une *optique comparativiste*, à une époque où les philologues et le public originaires des pays qui les parlaient, ne faisaient que cultiver les différences entre celles-ci.

²⁸ GEYER Paul, dans (présenté au Conférence de Littérature française et comparée, Université Paris-Sorbonne (Paris IV), 201), <http://www.romanistik.uni-bonn.de/die-bonner-romanistik/lehrende/prof.-dr.-paul-geyer/sonderweg.pdf>.

²⁹ *Ibidem*.

2.3.2.2. LA ROMANISTIK AUJOURD'HUI

Les différents changements qui ont eu lieu lors du dernier siècle et demi ont complètement bouleversé les bases de la *Romanistik* telle qu'elle a été conçue à ses débuts. En effet, l'importance et l'influence toujours croissante de l'espagnol au détriment de l'italien et, en moindre mesure, du français, principaux centres d'intérêt initiaux des romanistes allemands, l'accentuation de la spécialisation des champs de recherche et « l'éclatement de la notion de culture suivant le modèle des *Cultural Studies* anglo-américaines³⁰ » n'ont guère contribué à la consolidation de la *Romanistik*, dont les défenseurs ont dû se battre contre vents et marées pour sauver cette discipline de l'oubli et l'indifférence absolus. Nonobstant, l'intérêt récent et toujours croissant pour l'intercompréhension dans le cadre de l'Europe des vingt-sept, favorisée à son tour par la notion de compétences du CECRL, a donné une nouvelle bouffée d'oxygène à la perspective comparatiste tant défendue par la *Romanistik* allemande. Il y a donc de quoi attendre de meilleurs jours pour cette discipline dans l'avenir proche.

2.3.3. LE TEXTE PRECURSEUR

*L'enseignement de l'Espagnol aux Francophones (pour une Didactique des Langues 'voisines' »*³¹, texte pionnier en matière d'IC en langues romanes, de Louise Dabène, traite des pratiques employées dans l'enseignement de l'espagnol en France dans années 70. Pratiques qui se focalisaient exclusivement sur le contact avec les textes littéraires. Elle s'interroge également sur les rapports entre la langue maternelle et la langue cible, l'acquisition des mécanismes linguistiques et la façon dont est organisé le processus d'apprentissage d'une L2, qui, d'après elle, varie selon si l'apprenant la perçoit comme proche ou lointaine.

Ainsi, Dabène distingue deux axes sur lesquels gravitent les problèmes souvent rencontrés dans l'apprentissage d'une langue dite « proche » : l'axe linguistique (rapports L1-L2) et l'axe didactique (problèmes posés par l'activité d'apprentissage).

³⁰ *Ibidem.*

³¹ DABENE Louise, *L'enseignement de l'espagnol aux francophones (pour une didactique des langues « voisines »*, *Langages* 39, 1975, p 60.

2.3.3.1 LES PROBLEMES LINGUISTIQUES

Le premier de ces problèmes est de type lexical : c'est celui des « faux amis » lorsque leur signifiant et leur signifié sont très similaires, sans pour autant être les mêmes, puisque – nous le savons depuis longtemps - les signifiés ne sont jamais identiques d'une langue à autre ; ce qui peut créer des habitudes nocives d'équivalences des signifiés. Ceci constitue un problème dans la mesure où l'apprenant se voit souvent confronté à ce type de situations puisqu'elles sont omniprésentes dans l'apprentissage d'une langue *parente*, ce qui, à long terme peut le dissuader de se servir du transfert comme outil d'apprentissage.

2.3.3.2. L'AXE DIDACTIQUE

Dabène se penche également sur le décalage existant entre les compétences (qu'elle appelle *possibilités*) de compréhension et d'expression. En effet, elle fait référence aux (fausses) analogies que l'apprenant fait entre les signifiants de la langue de départ et ceux de la langue cible afin de décoder le message en L2. Cependant, ces « fausses analogies » se révèlent utiles sur le plan pédagogique puisque ce sont elles qui permettent une première approche de la compréhension de la L2. Il s'agit d'un processus préalable à la production et sans lequel cette dernière ne serait pas possible. C'est une démarche qui permet de partir du sens pour arriver à la langue.

Or, le revers de la médaille se dévoile lors qu'il s'agit, dans le processus d'apprentissage d'une langue parente, de sortir l'apprenant du stade de la simple compréhension primaire où il se sent à l'abri puisqu'il s'y est constitué une « *sorte de 'langue réduite' qui lui permet de faire face aux nécessités fondamentales de la communication* »³² à partir de sa langue maternelle. Pour faire franchir cet obstacle, Dabène propose de « *susciter systématiquement la créativité de l'élève de façon à lui faire adopter une démarche exploratoire pour le faire sortir de sa langue réduite et aller en quête d'expressions nouvelles. Le tâtonnement prendrait ici valeur positive* »³³.

³² *Ibidem.*

³³ *Ibid.*, p. 61.

3. L'ETAT DES LIEUX DE LA QUESTION

3.1. L'EXPERIENCE DE L'EUROM 4

3.1.1 PRESENTATION

EUROM 4 est méthode mise au point dans les années 1990 — et expérimentée pendant trois ans — par les universités de Lisbonne, de Salamanque, Di Roma Tre et de Provence, se concentrait sur quatre langues romanes : l'espagnol, le français, l'italien et le portugais. Tous les volontaires qui ont participé à cette expérience étaient des adultes qui avaient gardé de mauvais souvenirs des méthodes employées dans l'apprentissage des langues étrangères. Du côté enseignants, ceux-ci étaient des linguistes souhaitant mettre en valeur la comparaison des langues romanes pour en faire un instrument d'apprentissage.

Les chercheurs qui ont mené cette expérience partaient de l'hypothèse qu'un adulte qui parle une langue romane peut développer la capacité de comprendre jusqu'à trois langues romanes différentes de la sienne dans un temps très court. Il faut toutefois préciser que par « comprendre », les chercheurs n'entendaient pas *comprendre* tous les mots du discours écrit ou oral dans les langues concernées – le temps étant une contrainte majeure – sinon, l'idée principale de celui-ci. C'est pourquoi les documents (authentiques) sélectionnés et utilisés dans cette expérience devaient comporter certaines caractéristiques telles que l'utilisation d'une langue « assez standardisée »³⁴ et un contenu n'exigeant pas des connaissances approfondies sur la culture des pays dont les participants devaient arriver à comprendre la langue. Etant donné que leur contenu est souvent très proche et qu'ils « suivent des règles de rédaction de type international »³⁵, les articles de journaux se sont révélés être le genre de documents adéquats pour mener l'expérience.

³⁴ UNIVERSITES DE PROVENCE, SALAMANCA, ROMA TRE ET LISBOA, *EuRom4*, Edition papier, La Nuova Italia Editrice, Scandicci (Firenze), 1997, p 69.

³⁵ *Ibidem*.

Ainsi, l'idée était de présenter les quatre langues romanes mentionnées à chaque participant sous forme de vingt-quatre articles avec des aides destinées à faciliter leur compréhension (annotations, documents annexes). Chaque séance de travail ou *leçon* se divisait en trois parties de vingt à trente minutes pour chaque langue, l'idée étant d'arriver à lire dans son intégralité des articles équivalents dans les trois autres langues avec l'aide supplémentaire d'un dictionnaire afin de pouvoir chercher le vocabulaire manquant. Au début de l'expérience les participants commençaient par des textes comportant une dizaine de lignes pour arriver enfin, lors des dernières séances, à être confrontés à des textes d'une centaine de lignes, voire plus.

Le travail dans chaque séance consistait à déchiffrer une par une (et jusqu'au bout) les phrases du texte après en avoir lu un bref résumé et écouté la lecture de celui-ci enregistrée dans la méthode par un natif de la langue. Dans un premier temps, les participants pouvaient mettre *machin*, *machine*³⁶ pour les mots inconnus. Les débutants s'appuyaient sur les mots *transparents* aussi bien que sur les informations qu'ils possédaient déjà sur le sujet (il s'agissait des textes traitant de sujets d'actualité) pour arriver ensuite à essayer de *deviner* le contenu du message, ce qui donnait, dans pas mal des cas, des traductions *calques*. Au lieu de répondre immédiatement aux questions concernant le vocabulaire, les *guides* encourageaient les participants à trouver les mots eux-mêmes en formulant des hypothèses basées sur le contexte. Dans cette première étape de l'exercice, les *guides* acceptaient les traductions maladroites ou approximatives. Ensuite, les volontaires revenaient sur l'ensemble du document pour remplacer les *machins* par du lexique et, ainsi, peaufiner le texte.

Il faut préciser que la traduction dans l'exercice n'est pas une fin sinon, plutôt un moyen de vérification du degré de compréhension du texte, l'idée étant de devenir de « *bons lecteurs* »³⁷ et non pas de « *bons traducteurs* »³⁸.

³⁶ *Ibid.*, p. 70.

³⁷ UNIVERSITES DE PROVENCE, SALAMANCA, ROMA TRE ET LISBOA, *EuRom4*, Edition papier, La Nuova Italia Editrice, Scandicci (Firenze), 1997, p 73.

³⁸ *Ibidem*.

3.1.2 LES ETAPES

Trois étapes successives sont programmées. Lors des séances correspondant à la première étape (séances 1-8), les participants avaient expérimenté beaucoup de difficultés les empêchant de se servir des *transparences* entre les langues. Pour eux le principal obstacle était le vocabulaire. En revanche, ils se montraient plus adroits au moment de traduire des choses dites plus « difficiles », tout simplement parce qu'ils ne voyaient même pas ces difficultés, autrement dit, ils traduisaient avec les « tripes ». Une fois qu'ils ont mémorisé entre 100 et 200 mots dans chacune des langues (ceci au bout des huit premières séances, environ sur les vingt-quatre de durée du programme), ils ont été capables de se débarrasser de l'angoisse qu'ils ressentaient au moment d'être confrontés au texte. Il a été démontré que les participants renforçaient la mémorisation du vocabulaire lorsqu'ils étaient conviés à trouver eux-mêmes le sens des mots par tâtonnements. Une fois cette démarche intériorisée, les volontaires ont pu assumer un rôle plus actif dans l'expérience. C'est à ce moment que commence la deuxième étape, celle des comparaisons entre les langues. Ils ont donc commencé à poser toute sorte des questions par rapport au temps de conjugaison, la grammaire, la forme des noms, etc. La réponse à leurs questions arrivait sous la forme d'éléments de grammaire comparée afin de leur permettre d'établir des comparaisons entre les quatre langues.

Enfin, la troisième et dernière étape (à partir de la quinzième séance) consistait à travailler sur la syntaxe avec des questions sur la forme des phrases et la fonction grammaticale des mots. Ils étaient invités à réfléchir également sur les différences entre les langues et à les analyser. Ils avaient dès lors, la capacité de lire et comprendre des textes assez longs. Au bout des trente heures du programme, les participants ont exprimé leur volonté de continuer l'exploration des trois langues puisqu'ils se sentaient capables de le faire tous seuls, tout en étant conscients qu'ils ne les « connaissaient » pas.

3.1.3 CONCLUSION

La conclusion tirée de cette expérience par les chercheurs qui l'ont mise en place est qu'en puisant dans des parentés évidentes des langues étudiées tout en formulant des hypothèses sur les zones moins *transparentes*, les participants développaient leur capacité de

passer d'une langue romane à une autre. Ce qui n'est que la démarche logique de l'IC³⁹. Les participants ont développé peu à peu des compétences comparatives très efficaces qu'ils ne possédaient pas au début de l'expérience. Ceci les a emmené à réaliser un travail de réflexion sur leur langue ; à porter un regard réfléchi vis-à-vis de leur langue. On peut donc, d'après les témoignages des participants, en conclure que ceux-ci n'ont pas seulement appris à lire dans les trois langues romanes qui n'étaient pas la leur, mais qu'en outre ils ont appris à apprendre au fur et à mesure que l'expérience avançait. Ceci leur a permis de se sentir capables de continuer l'expérience de façon autonome en développant la compréhension écrite, puisque leur objectif était celui d'explorer davantage les trois langues qu'ils ne parlaient pas, sans chercher à les apprendre complètement pour autant.

Mais qu'est-ce que cette notion d'apprendre à apprendre ? H. Holec répond à cette question dans son article *Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre*. Pour lui, il s'agit du processus d'acquisition des « connaissances et (de) la capacité de mise en œuvre pratique de ces connaissances qui permettent de définir, réaliser, évaluer et gérer un apprentissage »⁴⁰. Ainsi, les participants à l'expérience précédemment décrite ont appris, dès le début de celle-ci, à définir et à encadrer leur objectif principal, qui n'était autre que de pouvoir lire dans les autres langues romanes proposées. Une fois ce premier pas franchi, les participants ont commencé à prendre davantage conscience de leurs besoins, lorsqu'ils se sont vus confrontés à des textes authentiques dans les autres langues. Ensuite — et après l'acquisition d'un vocabulaire de base — ces mêmes participants (qui n'avaient pas eu d'expériences satisfaisantes dans l'apprentissage d'une langue étrangère), ont eu à leur disposition les matériaux existants, sous la forme de quelques notions élémentaires de comparaison, à partir desquels ils ont pu tirer leurs propres conclusions et, ainsi, initier la construction de leur propre « méthode » d'apprentissage. Il s'agit dans ce cas de ce que Holec définit dans le même article comme l'« approche empirique » du *comment apprendre à apprendre*, qui consiste à proposer aux apprenants des activités langagières à travers lesquelles celui-ci repérera la façon la plus adaptée de s'en servir afin de « définir, conduire et évaluer (son) apprentissage »⁴¹.

³⁹ CONTI, Virginie et GRIN, François (sous la direction de), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*. Genève : Georg Editeur, 2008, p. 45.

⁴⁰ HOLEC H, *Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre*, p. 75-87, *Mélanges pédagogiques*, Centre de Recherches et d'Applications pédagogiques en Langues, CRAPE, 1991.

⁴¹ Ibid, p. 85

3.2. EUROCOM

3.2.1. PRESENTATION

EuroCom. est une « *méthode d'intercompréhension* »⁴², développée par un groupe de chercheurs dont l'objectif dans un premier temps est de faciliter l'apprentissage d'une ou de plusieurs langues appartenant à la même famille européenne, à travers le développement de la compréhension écrite. La motivation première de cette équipe de chercheurs était d'aller au-delà de l'enseignement des langues vivantes à des fins productrices⁴³ afin de contribuer au plurilinguisme des européens, en favorisant le développement des compétences d'apprentissage des langues tout au long de la vie. Il faut dire que cette démarche a lieu dans le cadre des directrices du CECRL et que son objectif à long terme est de faciliter et d'encourager l'apprentissage des langues appartenant aux deux autres familles de langues européennes par le biais de l'IC. C'est pourquoi, les auteurs de EuroCom parlent d' « *eurocompréhension* »⁴⁴.

3.2.1.1. LA CONSTRUCTION DE LA GRAMMAIRE D'HYPOTHESES – Les 7 tamis

Le modèle des 7 Tamis est une méthode développée par Klein et Stegmann dont le but est d'apprendre aux germanophones à lire des langues-cibles appartenant à la famille des langues romanes. La question qu'ils se sont posés à ce sujet était « *que faire pour les très nombreux adultes et jeunes germanophones qui ne disposent pas d'un potentiel transférentiel suffisant pour lire deux ou trois langues romanes dès le début ?* »⁴⁵ Le mot tamis (Siebe en allemand) se réfère à un acte de filtrage pour séparer les éléments transférables et interlinguistiquement transparents des éléments non transférables et interlinguistiquement opaques. Ces bases de transfert (éléments transférables) sont mises à

⁴² MEISSNER Franz-Joseph, Claude, KLEIN Horst, STEGMANN Tilbert, EuroComRom – les 7 tamis: lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension, Editions EuroCom, Bd 6, Aachen, 2004, p5.

⁴³ IDEM, p 2.

⁴⁴ MEISSNER Franz-Joseph, Claude, KLEIN Horst, STEGMANN Tilbert, EuroComRom – les 7 tamis: lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension, Editions EuroCom, Bd 6, Aachen, 2004, p2.

⁴⁵ KLEIN, Horst, STEGMANN, Tilbert, MEISSNER, Franz-Joseph, MEISSNER, Claude, *EuroComRom – Les sept tamis: lire les langues romanes dès le départ*, Shaker Verlag, Aachen 2004, p. 15.

la disposition des apprenants et contribuent ainsi à une amélioration de l'apprentissage et de l'enseignement des langues. Voici donc les sept tamis tel qu'ils sont expliqués sur le portail d'EuroComCenter.⁴⁶

- Le lexique international : concerne le vocabulaire plus ou moins standardisé créé à partir du développement de la vie humaine et de la pensée. Celui-ci est basé dans une mesure considérable sur les bases latino-romaines, ce qui favorise énormément la compréhension des langues romanes. Le vocabulaire international, ajouté aux noms de personnes et d'institutions internationales communes, ainsi que les termes géographiques, etc., forme la partie de texte qui, dans un article de journal, par exemple de politique internationale, peut être comprise de suite. Ce vocabulaire est d'ailleurs très fréquent dans ce type de texte et en représente la plus grande partie.

- Le lexique panroman : concerne le vocabulaire spécifique commun à la famille des langues romanes. Ce tamis prouve que la connaissance d'une langue romane représente un premier pas très important vers toutes les autres langues romanes. Les apprenants qui ont déjà investi dans une seconde langue romane peuvent récupérer le bénéfice pour les autres langues romanes. Ce tamis est au cœur de notre recherche.

- Les correspondances phonétiques : il s'agit ici d'exploiter les parentés lexicales de manière stratégique par la détection des correspondances de phonèmes. De nombreux mots, fréquemment employés, ne sont pas facilement reconnaissables à première vue, car pendant les dernières 1500 années ils ont évolué différemment au niveau des phonèmes. L'idée est de mettre à disposition de l'apprenant toutes les formes de correspondance des phonèmes pour que celui-ci puisse reconnaître facilement la parenté du mot et ainsi sa signification. Les découvertes que fait chaque apprenant, dans le contact avec une langue apparentée, sont systématisées par un nombre restreint de correspondances entre phonèmes. Ainsi il peut, en mobilisant peu d'efforts d'apprentissage, et en partant chaque fois d'un exemple précis, analyser tout de suite une quantité de changements historiques et reconnaître le mot dans son nouvel habit; sachant que *nuit* correspond à l'espagnol *noche* et à l'italien *notte* on peut déduire qu'à *lait* correspond *leche* en espagnol et *latte* en italien.

⁴⁶ http://www.eurocomcenter.com/index2.php?lang=fr&main_id=3&sub_id=2&datei=siebenfr.htm#siebe

- Graphies et prononciations : ce tamis correspond aux graphies et aux prononciations. S'il est vrai que les langues romanes utilisent les mêmes lettres pour transcrire la plupart des phonèmes il n'en est pas moins vrai que quelques solutions orthographiques sont quand même différentes et entravent la reconnaissance de la parenté du mot et du sens. La méthode systématise ces différences que chaque langue a adoptées dans un tableau pour démontrer la logique de la convention orthographique que chaque langue s'est donnée et désamorce ainsi les difficultés. L'apprenant ne doit alors qu'une seule fois, de manière consciente, porter son attention à très peu de phénomènes. Parallèlement quelques conventions de prononciation sont rendues transparentes et utilisées pour démontrer des parentés de mots : des mots écrits de manière différente sont découverts comme identiques quant à leur prononciation.

- Les structures syntaxiques panromanes : tirent profit du fait que les types syntaxiques fondamentaux sont structurellement identiques dans toutes les langues romanes. La personne qui a intégré ce fait pourra immédiatement mesurer à quel point ses connaissances syntaxiques d'une langue romane lui seront d'un grand secours pour repérer le positionnement des articles, noms propres et noms communs, adjectifs, verbes, conjonctions. Sur la base de ce grand parallèle les particularités existant dans chaque langue peuvent être alors facilement isolées et rendues rapidement transparentes à l'aide de quelques explications. Tamis qui se trouve aussi au centre de notre recherche.

- Les éléments morphosyntaxiques : ceux-ci servent à démontrer le plus petit dénominateur commun des différents mots grammaticaux ou terminaisons de mots (par exemple comment reconnaître une première personne du pluriel dans les langues romanes). Ainsi la lecture de la structure de la phrase est facilement abordable. Les éléments morphosyntaxiques sont les éléments les plus fréquents d'un texte. C'est pourquoi leur reconnaissance est très utile.

- Préfixes, suffixes: est une liste qui permet d'analyser les mots composés en séparant la racine de ces ajouts; Il suffit de se remettre en mémoire un petit nombre de préfixes et suffixes latins ou grecs, afin de pouvoir décoder une multitude de mots.

L'idée de la méthode est de faire en sorte que l'apprenant prenne conscience du fait qu'il dispose d'un grand répertoire d'éléments déjà connus dans le domaine lexical et

grammatical de plusieurs langues romanes à la fois. D'ailleurs, sur le site d'EuroCom on peut lire que « *le mérite d'EuroCom est ici stratégiquement décisif: il n' y a pas d'avancement pénible d'une langue vers une autre et puis vers une autre encore, car, grâce à un effort unique, la porte vers toutes les langues est ouverte. Ainsi il n'est même plus avantageux ou économiquement astreignant de renoncer à son objectif de connaître de nombreuses langues. Au contraire se restreindre signifierait dilapider de grands avantages* »⁴⁷.

3. 3. LES PLATEFORMES EN LIGNE OFFRANT UN ESPACE D'ÉCHANGE PLURILINGUE

Directement liée aux technologies de l'information et de la communication ces dernières années, l'orientation pédagogique de l'intercompréhension a fait l'objet du développement sur Internet de plusieurs plateformes d'enseignement qui offrent des espaces d'échanges plurilingues entre les usagers. Parmi ces plateformes nous trouvons Galanet ou Lingalog. Cependant, nous n'allons présenter que Galanet car c'est sur la plateforme de celui-ci que nous avons effectué le travail sur le terrain.

3.2.1 GALANET

Galanet est une plateforme sur Internet de formation à l'intercompréhension en langues romanes. « *(l'intercompréhension est) une forme de communication plurilingue où chacun comprend les langues des autres et s'exprime dans la ou les langue(s) romane(s) qu'il connaît, développant ainsi à différents niveaux la connaissance de ces langues* »⁴⁸. Il s'agit d'un projet créé et mis en place par un partenariat de différentes universités et dirigé par l'Université Stendhal Grenoble 3. Ce projet, adressé à des étudiants et à des adultes non-étudiants maîtrisant au moins une langue romane de référence en tant que langue L1 ou L2, concerne actuellement six langues : portugais, italien, espagnol, français, roumain et catalan.

Le projet Galanet peut donc être défini comme une plate-forme de formation à distance sur Internet permettant à ses utilisateurs de communiquer entre eux en utilisant leur

⁴⁷ http://www.eurocomcenter.com/index2.php?lang=fr&main_id=3&sub_id=2&datei=siebenfr.htm#siebe

⁴⁸ www.galanet.ue

langue maternelle et dont le but consiste à élaborer un projet commun : le « dossier de presse ». La plate-forme s'organise autour de sessions d'une durée d'un semestre universitaire. Chaque session comporte quatre étapes permettant aux équipes qui y participent de faire tout d'abord connaissance, de se mettre ensuite d'accord sur un thème commun, de rassembler de la documentation sur ce thème et d'en discuter sur les listes forums de la plateforme avant la « publication » du dossier plurilingue final. La communication est facilitée par la présence sur la plate-forme de nombreux outils et ressources (exercices d'entraînement à l'intercompréhension, précis de grammaire, descriptifs des correspondances morphologiques entre les langues romanes, etc.).⁴⁹ L'objectif du projet est donc d'agir comme un vecteur d'apprentissage plurilingue fondé sur une pédagogie de projet. C'est pourquoi l'accent est mis sur le développement de compétences de coopération, de négociation et d'assistance mutuelle. Cela implique le développement des compétences de compréhension d'autres langues romanes, de reformulation dans sa propre langue de façon à vérifier sa compréhension et solliciter les compétences de compréhension de l'interlocuteur et d'utilisation des stratégies diverses, y compris le recours **ponctuellement** à la langue de l'autre.⁵⁰

⁴⁹ Direction générale à la langue française : <http://www.dglf.culture.gouv.fr/publications/intercomprehension.pdf>

⁵⁰ QUINTIN, Jean-Jacques, *Galanet, une plateforme de formation à l'intercompréhension en langues romanes*, <http://ute.umh.ac.be/galanet>.

4. CADRE THEORIQUE

4.1. STRATEGIES D'APPRENTISSAGE OU STRATEGIES DE COMMUNICATION?

Stratégies d'apprentissage, de communication ou encore compensatoires⁵¹ sont quelques uns des noms qu'ont reçu les stratégies qui peuvent être mises en place dans l'apprentissage d'une langue étrangère ou lors d'une interaction plurilingue. Il s'agit d'un domaine où il existe encore une certaine confusion concernant la définition de ces stratégies. Selon Faerch y Kasper (1980 : 47 – 118), cités par Cyr⁵², « *le comportement verbal peut avoir deux fonctions, soit apprendre et communiquer en même temps. (...) L'apprentissage d'une L2 est, entre autres, un processus cognitif et créatif que permet à l'élève d'élaborer des hypothèses qu'il vérifie par la suite en situation de communication.* » Or, c'est cette *fonction du comportement verbal* que O'Malley et Chamot⁵³ vont reprendre pour développer leur concept d'*intentions*. Selon eux, il existe deux types d'*intentions* dans le comportement verbal : apprendre (intention qui requiert de la mobilisation des stratégies d'apprentissage) et communiquer (stratégies de communication). Ainsi, une stratégie peut être considérée d'apprentissage (« *dont la visée serait de saisir et de traiter des informations sur le fonctionnement de la langue* »⁵⁴) ou de communication (« *dont la visée serait d'établir ou de maintenir une communication avec des moyens linguistiques défailants* »⁵⁵) dépendant de l'intention de l'individu et de la façon comme celui-ci la met en place. Et c'est sur les positions de O'Malley et de Chamot et de Ganonac'h, que nous allons nous appuyer pour aborder ces stratégies.

⁵¹ Nom donné aux *stratégies de communication* par Rebecca OXFORD : OXFORD, Rebecca, CROOKKALL, D., « Research on language learning strategies : Methodes, findings and instructional issues », dans *Modern Language Journal*, 1989, 73.4, p. 404 – 419.

⁵² CYR, Paul, *Les stratégies d'apprentissage*, CLE international, Paris, 1998, p. 60.

⁵³ O'MALLEY, Michael J., CHAMOT, Anna Uhl, *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge, 1990.

⁵⁴ GAONAC'H, Daniel, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Les Editions Didier, Paris, 1991, p. 180

⁵⁵ *Ibidem*

Nous précisons également que, dans la mesure où dans le présent travail il s'agit d'étudier l'IC comme un moyen (pour s'initier à l'apprentissage d'une langue parente) et non pas comme une fin, nous allons parler de stratégies d'apprentissage.

4.2. STRATEGIES D'APPRENTISSAGE

Nous nous sommes inspiré des définitions des stratégies d'apprentissage proposées par O'Malley et Chamot, Oxford, Rubin et Cyr⁵⁶ (ce dernier s'étant à son tour inspiré des concepts définis par les quatre premiers) pour déterminer notre positionnement théorique en ce qui concerne ce sujet. Nous avons donc choisi de classer les stratégies d'apprentissage en trois catégories, à savoir *métacognitives*, *cognitives* et *socio-affectives*.

4.2.1. STRATEGIES METACOGNITIVES

Comme son préfixe *méta* l'indique, il s'agit des stratégies qui relèvent d'une réflexion sur le processus d'apprentissage. Cette catégorie englobe donc les stratégies qui servent « à comprendre les conditions qui favorisent (l'apprentissage), à organiser ou à planifier »⁵⁷ ce processus. En parlant de l'importance de ce type de stratégies O'Malley souligne que « les élèves sans approche métacognitive sont essentiellement des apprenants sans but et sans habileté à revoir leurs progrès, leurs réalisations et l'orientation à donner à leur apprentissage futur. »⁵⁸ Voici donc ces stratégies d'après Cyr⁵⁹, révisées et mises en relation avec notre problématique:

- *L'anticipation ou la planification* : consiste à se fixer des objectifs, à prévoir les éléments linguistiques nécessaires à l'accomplissement d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication. Cette stratégie peut se révéler fort utile quand il s'agit de prévoir le contenu d'un discours oral ou écrit à partir du contexte ou à en saisir les points importants ; ce qui

⁵⁶ CYR, Paul, *op.cit.*, p. 41.

⁵⁷ *Ibid*, p. 42.

⁵⁸ O'MALLEY, Michael J., CHAMOT, Anna Uhl, STEWNER-MANZANARES, Gloria, KUPPER, Lisa, RUSSO, Rocco, *Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students*, Language Learning, 1985a.

⁵⁹ CYR, Paul, *op.cit.*, p. 43 – 59.

appartient au domaine de la compréhension, qui, à son tour, est une compétence propre à l'IC et à l'apprentissage des langues en général.

- *L'attention* : Pour O'Malley et Chamot il existe deux types d'attention : dirigée et sélective⁶⁰, relevant de l'attention que l'apprenant fait à la tâche qu'il doit accomplir et aux aspects spécifiques de cette tâche respectivement. Un exemple de cette stratégie se présente lorsque l'apprenant doit répondre à un message laissé dans une langue parente (attention dirigée à la tâche de CE) ; Or, pour s'aider à comprendre le message, l'apprenant essaie de déterminer les catégories grammaticales des certains mots contenus dans le message (attention sélective) afin de savoir s'il s'agit des verbes, adjectifs, etc.
- *L'autogestion* : cette stratégie consiste à comprendre et à réunir les conditions qui facilitent l'apprentissage d'une L2 (ou L3). Cela implique un certain degré de responsabilité, d'implication et d'autonomie de la part de l'apprenant afin de prendre en charge une partie de son apprentissage. Dans le cas de l'IC et plus spécifiquement de l'IC par le biais de la plateforme de Galanet, cela se traduit par l'utilisation spontanée des ressources linguistiques ou des divers supports sur la plateforme ou sur d'autres sites de la toile afin de pouvoir comprendre un message posté dans une langue romane autre que la maternelle. Nous avons d'ailleurs, constaté des cas précis où les étudiants que nous avons observés effectuaient régulièrement des recherches dans ce sens.
- *L'autorégulation* : cette stratégie consiste à vérifier sa compréhension orale ou écrite, ainsi que sa production, voire ses propres stratégies. Elle « se manifeste souvent par l'autocorrection. »⁶¹ Or, dans le cas de l'IC, la production s'effectuant toujours dans la langue maternelle, sa correction serait plutôt du ressort de la médiation existante dans l'interaction visant à ne

⁶⁰ O'MALLEY, Michael J., CHAMOT, Anna Uhl, *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge, 1990.

⁶¹ CYR, Paul, *Les stratégies d'apprentissage*, CLE international, Paris, 1998, p. 45.

pas induire en l'erreur le destinataire du message qui essaie d'apprendre la langue de l'émetteur en développant d'abord les CO et/ou CE.

- *L'identification du problème* : cette stratégie intervient lorsque l'apprenant est capable de comprendre rapidement l'objectif d'une tâche ou d'un exercice.
- *L'autoévaluation* : dans le cadre du présent travail c'est l'évaluation que l'apprenant réalise sur ce qu'il est capable de faire au niveau de la compréhension ou lors d'un acte de communication et cela dans plusieurs langues romanes.

4.2.2. STRATEGIES COGNITIVES

Celles-ci se trouvent au cœur même de l'acte d'apprentissage et relèvent de l'application de techniques spécifiques visant à résoudre un problème ou à accomplir une tâche d'apprentissage (Cyr : 47). Les voici :

- *Pratiquer la langue* : il s'agit de saisir les occasions et les situations de communication proposées pour pratiquer la langue. Il ne faut cependant pas confondre *pratiquer la langue* (lorsque l'occasion est propice) en tant que stratégie cognitive avec le fait de provoquer ou rechercher consciemment ces situations (ce qui relève du domaine métacognitif). Dans le cas de l'IC sur la plateforme de Galanet, il est question de comprendre et de réagir aux messages écrits dans les langues romanes dans lesquelles l'apprenant est moins outillé, au lieu de les ignorer.
- *L'inférence* : partir du connu pour arriver à saisir l'inconnu. Cela consiste à se servir du contexte, qu'il soit langagier ou extralangagier, afin de pallier le manque de maîtrise d'une langue étrangère et ainsi pouvoir comprendre le sens global d'un discours. Cette stratégie est très récurrente dans le domaine de l'IC et implique une tolérance de l'ambiguïté et une acceptation de la complexité de la langue cible. « *Pour comprendre il faut accepter qu'on ne*

peut pas tout comprendre ». Dans un acte de communication, en admettant que l'ambiguïté persiste ou que les lacunes linguistiques soient trop importantes, au point d'empêcher la compréhension de l'idée globale du discours, l'apprenant peut toujours solliciter des aides et des pratiques d'étayages explicites⁶² de la part de son (ses) interlocuteur(s) afin de, cette fois-ci, non pas pallier le manque des connaissances mais plutôt d'y remédier (stratégie socio-affective).

- *La déduction* : C'est le procédé inverse de l'inférence et consiste à « *appliquer une règle réelle ou hypothétique en vue de produire ou de comprendre la L2.* »⁶³ Autrement dit, l'apprenant essaie de générer des règles de langue, tel qu'il l'a déjà fait en L1.
- *Traduire et comparer avec la L1 ou avec une autre langue connue* : cette stratégie, qui consiste à s'appuyer sur sa propre langue ou sur une L2 (dans l'objet d'étude qui nous concerne, sur une langue parente) en se servant des compétences langagières acquises en L1 ou en L2 « *afin de comprendre les système de la langue cible* »⁶⁴, se trouve au cœur de notre recherche, qui consiste à déterminer s'il est vraiment possible de prendre appui et d'exploiter la connaissance d'une langue romane dans l'apprentissage d'une (de) langue(s) parente(s).
- *Elaborer* : il s'agit de mettre en relation les éléments nouveaux de la langue cible avec les connaissances acquises préalablement dans cette même langue afin de comprendre ou produire des discours ; elle est avant tout une stratégie de compréhension. Elaborer consiste donc à faire des analogies et à relier des informations nouvelles à des connaissances déjà acquises. « *L'élaboration est peut-être la stratégie la plus importante, car elle permet de restructurer les*

⁶² DEGACHE, Christian., TEA, Elena. (2003), « Intercompréhension : quelles interactions pour quelles acquisitions ? Les potentialités du Forum Galanet », dans C. Degache (dir), *Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension à la sollicitation d'interactions plurilingues, de Galatea à Galanet*, Lidil n°28, décembre 2003, Grenoble: Lidilem, 75-94, p. 86.

⁶³ CYR, Paul, *Les stratégies d'apprentissage*, CLE international, Paris, 1998, p. 51.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 53.

connaissances dans la mémoire à long terme, ce qui est au cœur de l'apprentissage. »⁶⁵

- *La recherche documentaire* : celle-ci ne se limite pas à la consultation d'un dictionnaire ou traducteur en ligne, au contraire, les sources de référence en langue cible sont nombreuses. Nous pouvons mentionner à titre d'exemple les démarches entreprises par quelques uns des sujets que nous avons observés pour le présent travail, consistant à effectuer des recherches des images sur Internet de certains mots qui figuraient dans des messages laissés sur le forum de Galanet, écrits en roumain. Ces images correspondaient à des aliments dont les mots qui les désignaient n'étaient pas transparents pour un francophone. Nous signalons toutefois, que les sujets observés savaient pertinemment qu'il s'agissait d'aliments car ils avaient déjà eu recours à la stratégie de *l'inférence*, décrite ci-dessus. Nous reviendrons sur ce point ultérieurement, lorsque nous effectuerons l'analyse de données recueillies sur le terrain.
- *Prendre des notes, grouper et réviser et appliquer des techniques mnémotechniques ou mémoriser*. Certains auteurs parlent de la *mémorisation* comme une stratégie d'apprentissage. Etant donné l'importance de celle-ci dans l'acquisition des compétences en L2 et la complexité des processus qui y interviennent, nous avons décidé, à instar d'Oxford (1990) et de Cyr (1998 : 49), de parler plutôt des techniques visant à faciliter la mémorisation. Or, parmi celles-ci nous trouvons les suivantes : prendre des notes, grouper et réviser et appliquer des techniques mnémotechniques ou mémoriser.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 54.

4.2.3. STRATEGIES SOCIO-AFFECTIVES

Les stratégies socio-affectives sont celles qui interviennent lors d'une interaction, l'objectif étant de favoriser l'appropriation de la langue cible. Voici celles qui nous occupent dans le présent travail :

- *Les questions de clarification et de vérification* : ou, pour reprendre les termes de Degache, *solliciter des aides et des pratiques d'étayages explicites* (2003 : 86).
- *La coopération* : il s'agit de travailler et d'interagir avec ses interlocuteurs afin d'accomplir une tâche. Un exemple de *coopération* est l'élaboration du dossier de presse lors de la dernière phase de la session de Galanet observée pour le présent travail. La *coopération* consiste également (dans le domaine de l'IC et du travail sur la plateforme de Galanet) à solliciter des validations de la part des pairs ou à valider la compréhension d'un pair lors des échanges sur le forum. Un exemple classique de cette situation sur le forum de Galanet est le fait de reformuler dans sa propre L1 le message laissé par un pair dans sa L1 à lui (qui à son tour est la L2 pour celui qui reformule), afin de solliciter la validation de ce dernier, tout en lui demandant explicitement sa validation
- *Paraphraser* : dans le cas de l'IC, cette stratégie consiste tout simplement à reformuler des mots et des phrases en L1 afin que ceux-ci soient plus transparents et, donc, plus susceptibles d'être compris par l'interlocuteur, à supposer qu'il y ait eu d'incompréhension du message de la part de ce dernier.

Après avoir énuméré et défini les stratégies d'apprentissage tel que nous les concevons dans l'objectif d'apprendre une langue parente (romane), à savoir « *des procédures utilisées par les apprenants pour améliorer leur apprentissage* (ou bien) *des*

outils pour une implication active et autonome (de la part de l'apprenant) »⁶⁶ en développant d'abord les compétences de compréhension dans le cadre d'un cours d'IC, nous tenons à rappeler que, à l'instar d'Oxford (1990 : 17), nous tenons pour acquis que ces stratégies sont enseignables. C'est pourquoi nous partageons également la conviction qu'un cours d'IC est aussi un cours sur les stratégies de communication et d'apprentissage. Mais, comment amener les apprenants à adopter des stratégies efficaces qui leur permettraient d'enrichir leur apprentissage et d'acquérir de véritables compétences langagières lors des échanges sur la plateforme de Galanet? Nous tâcherons de répondre à cette question dans les pages qui suivent.

⁶⁶ OXFORD, Rebecca, *Language Learning Strategies : What Every Teacher Should Know*, New York, Newbury House Publishers, 1990, p. 1.

5. LE TRAVAIL EFFECTUE SUR LE TERRAIN

Le recueil de données pour le présent travail de recherche s'est effectué à partir d'une session de la plateforme de Galanet. Cette session correspond au deuxième semestre de l'année scolaire 2010 – 2011 (initialement appelée [Session A février à mai 2011, ensuite renommée Toutes les Voix par un scrutin en ligne auquel pouvaient prendre part tous les participants à ladite session](#)). C'est au sein de cette session que nous nous sommes constitué notre corpus des données. Le tableau ci-dessous permet de visualiser la distribution de participants à *Toutes les Voix*, par équipes⁶⁷ et par origine de l'équipe, aussi bien que par la langue maternelle.

TOUTES LES VOIX (72 participants inscrits répartis en 6 équipes)			
EQUIPES	ORIGINE	TOTAL MEMBRES	LANGUE MATERNELLE
CARAJUM	France – Lyon 2	17 dont 3 animateurs et 14 étudiants	Espagnol : 5 Français : 4 Portugais : 4 Allemand : 2 Italien : 1 Catalan : 1
Les Rescapés	France – Lyon 2	11 dont 1 animatrice et 10 étudiantes	Français
L'Agence Tourix_Grenoble	France - Grenoble	10 dont 1 animatrice et 9 étudiants	Français
Pérou	Pérou	13 dont 1 animateur et 12 étudiants	Espagnol : 12 Espagnol – allemand : 1
Spiral-Strasbourg	France - Strasbourg	12 dont une animatrice et 11 étudiants	Français : 9 Espagnol : 1 Portugais : 1 Polonais : 1
Iasi-RO	Roumanie	9 dont 2 animatrices et 7 étudiants	Roumain

Tableau 1 : participants à la session *Toutes les Voix*

⁶⁷ Nous avons décidé de ne pas retenir pour notre étude l'équipe UoM, Ile Maurice du tableau 1 car leur participation au cours de la session *Toutes les Voix* a été trop faible (12 messages sur un total de 612 lors de la première phase, *Briser la glace/choix d'un thème*) pour être prise en compte dans notre analyse des données.

5.1. LE RECUEIL DES DONNEES

Nous avons construit notre corpus d'analyse à partir du nombre total de messages laissés (612) lors des interactions sur le forum au cours de la première phase de travail de *Toutes les Voix*, à savoir du 1 février au 14 mars 2011, et des questionnaires faits aux membres de l'équipe *Les Rescapés* et de leur profil sur la plateforme de Galanet. Voici la présentation de ces trois sources des données :

Le forum : nous avons procédé à une analyse des messages laissés par les membres de l'équipe *Les Rescapés* dont nous avons suivi l'activité sur la plateforme de Galanet à travers les différents fils de discussion du forum, ainsi que des réponses que ces messages ont obtenues de la part d'autres participants à la session (toutes équipes confondues). Cela au cours de la première phase de travail de la session *Toutes les Voix*.

Les questionnaires : nous avons élaboré trois questionnaires différents. Le premier, soumis à tous les membres de l'équipe *Les Rescapés* (dix au total excluant l'animatrice), portait sur les motivations et les attentes des étudiants par rapport à l'IC et le degré de familiarisation et de leurs connaissances en langues romanes, autres que la maternelle, présentes sur Galanet (voir annexes 1, 4, 9). Le deuxième n'a été soumis qu'aux étudiants dont nous avons suivi l'activité sur la plateforme au cours de la première phase de la session *Toutes les Voix*. Celui-ci a été élaboré afin de confronter l'observation que nous avons réalisée de l'activité de ses étudiants sur la plateforme de Galanet pendant une séance de travail en cours (1h45) dans le cadre de l'UE libre *Intercompréhension en langues romanes, Projet européen*, avec le regard qu'eux-mêmes portaient sur leur activité (voir annexes 2, 5, 10). C'est pourquoi ce questionnaire n'a été présenté à ces étudiants qu'à la fin de chaque séance d'observation. Enfin, le troisième questionnaire portait exclusivement sur les stratégies d'apprentissage et comprenait une partie d'autoévaluation. Le but était de confronter les réponses à ce questionnaire et de l'autoévaluation à celles des deux questionnaires du début de la session et pouvoir ainsi analyser les progrès effectués en termes des stratégies d'apprentissage et d'acquisition de

compétences de travail en autonomie des étudiants observés. Malheureusement, le premier sujet que nous avons observé n'a jamais répondu au dernier questionnaire. Cela nous a empêché d'analyser ses acquis en matière de stratégies d'apprentissage à la fin du semestre.

Le profil : nous nous sommes servi du profil créé sur la plateforme par les membres de l'équipe *Les Rescapés* afin d'obtenir des informations susceptibles d'étoffer les données obtenues par l'intermédiaire du premier questionnaire. Cette démarche s'est révélée fort utile parce que les données que nous y avons recueillies nous ont permis de mieux comprendre l'intérêt que les étudiants portaient à l'IC (voir annexes 1, 4, 9).

Notre corpus a donc commencé à prendre forme à partir d'une sélection effectuée après une première analyse des réponses au questionnaire initial, auquel ont répondu la totalité des membres de l'équipe *Les Rescapés*. Les réponses au dit questionnaire ont fait l'objet d'une lecture extensive qui nous a permis d'effectuer un premier repérage de certaines données qui nous ont paru les plus susceptibles d'être exploitées convenablement pour notre recherche. Ce repérage, à son tour, nous a permis de délimiter le nombre de membres de l'équipe *Les Rescapés* dont la participation sur le forum de la plateforme de Galanet allait constituer l'objet de notre observation sur le terrain.

Nous avons donc choisi trois membres de cette équipe pour observer leur activité sur la plateforme lors d'une séance de Galanet (une heure quarante cinq minutes à chaque fois). Ces trois observations ont été effectuées entre le 21 février et le 14 mars 2011, date où la session étudiée (initialement appelée *Session A février à mai 2011*) à été rebaptisée *Toutes les voix* et où la transition de la première à la deuxième phase de ladite session a eu lieu. Ces dates correspondent aux séances du lundi pour l'UE libre⁶⁸ Intercompréhension. Nous signalons également que nous n'avons pas fait d'observation du travail des étudiants durant les séances de vendredi (l'autre jour où les séances d'IC ont lieu à Lyon 2) parce qu'il ne nous était pas possible de procéder à un suivi des deux séances (du lundi et du vendredi) pour des questions d'emploi du temps qui nous empêchaient d'y assister le vendredi.

⁶⁸ « Les UE libres sont des enseignements transversaux, choisis par les étudiants pour individualiser et enrichir leur cursus, en lien avec leur projet personnel et professionnel. Elles sont gérées par la « mission UE libres » du département de formation FILTRE. » Source : <http://www.univ-Lyon 2.fr/formation/comprendre/www2-unites-d-enseignements-libres-150992.kjsp?RH=WWW201>

Nous précisons également que nous avons choisi d'effectuer les trois observations pendant le déroulement de la première phase (*Briser la glace*) des quatre qui constituent la session qui nous intéresse. Cela parce que nous voulions déterminer s'il y avait eu des progrès concernant le développement des stratégies d'apprentissage et des compétences relatives au travail acquisitionnel en autonomie de la part des étudiants observés en comparant les observations et les questionnaires du début de la session avec les résultats de l'autoévaluation et le questionnaire de fin de session. Le choix s'imposait et nous avons opté par réaliser les trois observations des participants au forum de Galanet au cours de la première phase de la session.

Mais avant de passer à la description des observations, il conviendrait de faire le point sur les quatre phases qui constituent une session au cours d'un semestre universitaire.

5.2. LES QUATRE PHASES

5.2.1. BRISER LA GLACE

Comme son nom l'indique, cette phase est une présentation et une introduction à la plateforme de Galanet. Les membres de chaque équipe participant à la session en cours peuvent donc se familiariser avec le contenu et l'ergonomie du site d'abord et, ensuite, faire la connaissance des membres de toutes les équipes (y compris la leur). Cette étape comprend plusieurs activités qui ont lieu dans les rubriques correspondant aux espaces qui leur sont consacrées. Ainsi, nous avons les rubriques :

- ***Profil*** : c'est l'espace où la personne crée son profil d'utilisateur avec une brève description de soi et de ses motivations pour participer à l'expérience Galanet. Il existe aussi un profil de chaque équipe, qui regroupe les profils individuels de tous ces membres.
- ***Qui est qui*** : cette rubrique regroupe à son tour les profils de toutes les équipes qui participent à la session en cours, ce qui permet d'avoir accès aux profils des tous les utilisateurs par équipe ou individuellement, ainsi que de leur envoyer des messages (soit à tout un groupe, soit à un utilisateur en particulier).

- **Le Forum (*Briser la glace*)** : ici les participants à la session en cours sont invités à faire connaissance en échangeant sur le forum. Pour ce faire, ils commencent par proposer des fils de discussion de toutes sortes, souvent à contenu culturel. Il leur est recommandé de proposer des sujets qui se prêtent à une discussion ou susceptibles d'être matière à débat pour que « *les autres aient quelque chose à dire là-dessus* ». Ensuite, les participants interviennent dans les différents fils de discussion proposés, ce qui leur permet d'entamer une dynamique d'échanges suffisamment riche pour faire vivre le forum.
- **Le Chat** : permet l'interaction et la communication instantanée (et non pas asynchrone comme dans le forum) entre plusieurs participants où entre deux utilisateurs par un canal privé.

Cette phase s'est étendue du 1er février au 14 mars 2011, ce qui représente un total de cinq semaines sur le calendrier scolaire, soit 40% de ce dernier, les 60% restants étant répartis entre les trois étapes suivantes. Force est de constater que cette première phase se révèle être très gourmande en temps ; cette situation est due aux différences de calendriers universitaires de chacun des établissements auxquels appartiennent les équipes qui participent à la session. Quelques unes de ces équipes commencent en effet à participer sur la plateforme avec quelques semaines de retard.

5.2.2. REMUE-MENINGES

Remue-méninges est le nom qui reçoit la deuxième étape de la session *Toutes les voix* de Galanet. Celle-ci s'est étendue du 14 mars au 3 avril 2011 pour la session que nous avons choisi d'observer. Elle suit la même dynamique instaurée par le biais du forum de la plateforme lors de l'étape précédente. Autrement dit, les échanges entre les utilisateurs continuent et s'enrichissent à fur et à mesure que leur nombre augmente, les utilisateurs se sentant plus à l'aise sur le forum et étant rentrés dans la dynamique propre de cet espace de communication et d'échanges. Cependant, ceux-ci se font désormais autour d'un fil de discussion proposé (Tous les utilisateurs ont le droit de proposer un thème), voté et choisi au préalable par les participants à la session voulant prendre partie au scrutin, qui se fait également en ligne sur la plateforme.

Une fois le thème principal de discussion choisi, les utilisateurs sont invités à proposer des sujets de discussion afin de commencer les échanges au sein des différents fils de discussion créés à partir de ses sujets. Voici, à titre d'exemple, le thème choisi pour la phase *Remue-méninges* de la session que nous avons analysée : *Voyager à travers la cuisine*. Et parmi les sous-thèmes proposés nous trouvons : *Qu'est-ce qui est exotique pour vous ? Les restaurants de cuisine étrangère, d'où viennent les produits que nous avons l'habitude de consommer ?* et *Les épices propres à chaque pays*, tous proposés lors de la première séance de la deuxième phase.

Cette étape, qui s'étalera sur trois séances (les 14, 21 et 28 mars 2011 pour l'équipe que nous avons observée), finira avec le regroupement des tous les sujets du thème principal dans quelques *sous-thèmes* « principaux ». Nous précisons que ce regroupement est effectué par Yasmin Pishva⁶⁹.

5.2.3. COLLECTE DE DOCUMENTS ET DEBAT

Cette phase, qui ne s'étendra que sur deux séances (4 et 11 avril pour notre équipe), comprend quatre stades différents, à savoir le débat à l'intérieur de chaque *sous-thème* (individuellement sur le forum), la collecte et la production individuelle des documents qui constitueront le dossier de presse (et leur partage sur le chat et *l'espace d'autoformation*), travail de compréhension de ces documents (avec la possibilité de consulter la rubrique *salle de ressources*) et, enfin, le travail didactisé d'adaptation de ces documents au dossier de presse (ce qui requiert une négociation à l'intérieur des équipes et, ensuite, entre les différentes équipes).

Les huit *sous-thèmes* finalement retenus pour cette phase et qui regroupent tous les sujets proposés et travaillés au cours de l'étape antérieure sont les suivants : *Cucina : viaggio nelle tradizioni*, *Voyage dans la cuisine virtuelle*, *Adaptation des recettes d'une autre culture dans notre pays*, *Les recettes qui font voyager*, *Il cibo* « in movimento », *Viaggio nella cucina attraverso il cinema*, *Viaggio nella cucina attraverso la letteratura* et *La cucina nel tempo*.

⁶⁹ Figure sur la plateforme sous le nom d'utilisateur d'YasminP. Elle est responsable de session travaillant à Grenoble 3.

5.2.4. DOSSIER DE PRESSE

Cette phase, qui pour notre session s'est étendue du 18 avril au 15 mai (une durée de quatre semaines au total), est destinée à préparer et à publier le dossier de presse qui réunit les synthèses des débats produits lors de la phase précédente. Le dossier de presse doit inclure des extraits d'échanges plurilingues et des documents illustratifs⁷⁰. Ce dossier comprend cinq rubriques, à savoir A conzinha e a arte (La cuisine et l'art), [*Cozinha tradicional e cozinha rapida*](#) (Cuisine traditionnelle et fast food), O comum e o exotico nas varias conzinhas (C'est qui est commune et ce qui est exotique dans les cuisines des différents pays), Cozinha virtual : conselhos, historia (Cuisine virtuelle : conseils, histoire et Adaptation des recettes d'une autre culture dans notre pays. Chaque une de ces rubriques comporte, à son tour, trois parties : l'introduction ; la synthèse des messages postés dans les phases précédentes (sans les traduire, soit en respectant la langue originale), susceptibles d'alimenter la rubrique de par leurs apports, et, en fin, des documents (écrits, audio, vidéo ou des images) sur le sujet, trouvés ou produits par les participants.

Le travail d'élaboration du dossier de presse s'effectue de la façon suivante : chaque participant à la session choisit la rubrique sur laquelle il veut travailler, indépendamment de l'équipe à laquelle il appartient (groupes inter-linguistique). Cela en vue de favoriser les plurilinguismes et le travail d'intercompréhension par le biais de la négociation. Une fois que la personne aura choisi sa rubrique de travail, il communiquera sa décision à l'animateur de cette rubrique (chaque groupe de travail est dirigé par un rédacteur et un animateur)⁷¹

En ce qui concerne le travail du rédacteur, celui-ci consiste à distribuer et à valider les tâches, faire respecter les délais et collaborer avec les autres rédacteurs, participer aux chats avec les autres rédacteurs. Quand au rôle de l'animateur, celui-ci est de superviser le travail du groupe et du rédacteur et de faire respecter les délais de travail⁷².

⁷⁰ Cela dans un cadre idéal d'une session. Or, le problème souvent est que la prédominance du français et, en moindre, mesure, de l'espagnol, et la faible participation dans les autres langues romanes empêche toute situation de plurilinguisme, limitant la rédaction du dossier de presse au bilinguisme dans le meilleur des cas ou au monolinguisme en français dans le pire.

⁷¹ Le rédacteur et l'animateur sont également issus des groupes participants à la session.

⁷² Cette définition des rôles du rédacteur et de l'animateur de chaque rubrique a été envoyée par YasminP, animatrice de l'équipe L'Agence Tourix_Grenoble, et coordinatrice de la session *Toutes les voix*.

5.3. COMPTE-RENDU DES OBSERVATIONS

Nous tenons à rappeler que nous avons sélectionné les sujets observés après une première analyse de leur profil tel qu'il figure sur la plateforme de Galanet et des réponses au questionnaire initial auquel ont répondu la totalité des membres de l'équipe *Les Rescapés*. En effet, les informations recueillies par ces deux moyens nous ont permis de repérer certaines données qui nous ont paru les plus susceptibles d'être exploitées convenablement pour notre recherche. Une fois les sujets choisis, et après avoir obtenu l'accord des étudiants, nous avons procédé à l'observation de leur travail sur la plateforme de Galanet pendant 1h45 (l'équivalent à une session de TD à Lyon 2) pour chacun d'entre eux. La consigne donnée à nos sujets était d'essayer de ne pas tenir compte de notre présence et de travailler sur la plateforme comme ils le feraient normalement. Nous signalons que nous sommes intervenu le moins possible afin de ne pas perturber le travail des étudiantes observées, ne leur posant des questions que quand il nous était nécessaire de comprendre certaines de leurs actions durant la séance. Malgré toutes ces précautions, nous sommes conscient du fait que notre présence provoque forcément une perturbation mais ce sont les contraintes de la recherche.

5.3.1. OBSERVATION DU 21/02/2011

Nom d'utilisateur : MelissaQ (française, 23 ans, en troisième année de sciences du langage.)

Nous tenons à préciser qu'il n'y a pas eu de consigne le jour où l'observation de l'activité de MelissaQ sur le forum a eu lieu. Dans ces conditions, MelissaQ s'est mise à travailler en se connectant sur le forum de discussion de Galanet, rubrique *Briser la glace*. Cette rubrique regroupe tous les thèmes de discussion proposés par les personnes qui participent à la *session A février à mai 2011*. Elle a ensuite procédé à une lecture des messages postés sur trois fils de conversation correspondant à trois thèmes de discussion : *Voyages, Humour et Humoristes* et *Internet*. Cela lui a pris six minutes, de 16h07 à 16h13,

Nous avons constaté que cette définition des rôles du rédacteur et de l'animateur n'a pas été très facilement comprise par les participants de deux équipes de Lyon 2 (*Les Rescapés* et *Carajum*) les contraignant à demander davantage de précisions sur la question aux animateurs de leurs équipes. Plusieurs d'entre eux nous ont manifesté que le problème de compréhension avait été dû à l'enchevêtrement des fonctions de deux rôles.

heure à laquelle elle s'est décidée à poster un message sur le thème *Internet*, dont la description effectuée par l'utilisateur qui l'a proposé est la suivante (nous rappelons que tous les usagers inscrits sur le forum ont le droit de proposer des thèmes de discussion) : «*Internet s'est ancré dans notre vie. On a recours à Internet pour faire nos documents administratifs, nos études, nos loisirs, pour contacter des personnes. Utiliser Internet est devenu un geste comme se brosser les dents, c'est donc devenu un geste quotidien. La consommation d'utilisation diffère d'une personne à l'autre ! n'est-ce pas ?*⁷³ » .

Voici donc le message posté par MelissaQ :

« *Bonjour à tous,*

Je suis d'accord avec tous ce qui ce dit ; effectivement internet prend de plus en plus de places dans notre vie quotidienne, (on peut désormais y accéder avec notre téléphone portable) bientôt internet sera de partout (pourquoi pas à l'extérieur avec des bornes à chaque arrêt de trams, métros...) »

Nous tenons à préciser qu'avant de poster son message, MelissaQ l'a lu et l'a corrigé, ce que nous interprétons comme étant une démarche propre à quelqu'un qui fait attention à la langue écrite et qui rejoint l'une des consignes données au début du cours (du semestre) : s'exprimer correctement à l'écrit dans sa langue. Cependant, comme nous pouvons le constater, MelissaQ n'a pas vu quelques erreurs dans son message malgré la relecture qu'elle a effectuée. Nous tenons à rappeler que dans le forum « *l'orthographe, le niveau de langue et les modes d'argumentation sont les signes les plus révélateurs de la position sociale et du capital culturel des intervenants. Celui qui est reconnu comme leader écrit des messages immédiatement reconnaissables par leur style très clair, par la qualité de la graphie (respect des majuscules, des accents, de la ponctuation), de l'orthographe et de l'argumentation. Les fautes d'orthographe dans les messages comme sur les sites discréditent immédiatement leurs auteurs (...). La question de l'orthographe se trouve*

⁷³ Nous respectons, dans toutes les retranscriptions des messages, l'orthographe et la ponctuation du texte original.

régulièrement thématisée au sein du forum où s'opposent ceux qui possèdent une bonne maîtrise de la langue et qui imposent de fait dans le forum un niveau de langue élevé. »⁷⁴

Après avoir posté le message cité ci-dessus, MelissaQ retourne à la rubrique *Briser la glace* de la plateforme. Ensuite, elle visite le thème *Deutsches Wortspiel*, un thème de discussion que nous pourrions appeler *intrus* puisqu'il se centre sur la compréhension de l'allemand qui de toute évidence n'est pas une langue romane. Or, il nous faut avouer que ce thème peut se révéler extrêmement utile pour la réflexion sur les stratégies et les compétences pragmatiques nécessaires à la compréhension d'une langue étrangère, et sur la problématique qui nous intéresse puisque les gens ignorant l'allemand qui y ont participé ont dû s'appuyer sur leurs connaissances en anglais afin d'essayer de comprendre les messages postés dans cette langue. Pour revenir à notre observation, MelissaQ ne s'est pas attardée sur *Deutsches Wortspiel*, qu'elle a quitté immédiatement. Nous en déduisons qu'elle n'a visité ce thème que par simple curiosité, sans doute déclenchée par le titre en allemand.

MelissaQ a ensuite visité le thème « *La intercomprensión y sus diferentes niveles lingüísticos* », proposé par MaggieR⁷⁵. Il faut préciser qu'à cette date-là, il n'y avait pas encore de messages postés sur ce fil de discussion. Voici donc la description que MaggieR fait du thème qu'elle a proposé : « *Me da curiosidad los distintos niveles de Intercomprensión que se pueden alcanzar. Por ejemplo: 1. A nivel de lenguas emparentadas (más común) 2. A nivel de dialectos o variantes regionales 3. A nivel de lenguas de familias distintas o lenguas no emparentadas ¿Qué se sabe sobre los dos últimos niveles? ¿sería propicio trabajarlos, investigarlos y proyectarlos? Gracias por leer esta opción, cariños desde Lima, MaggieR.* »

Après avoir lu la description du thème, MelissaQ a procédé à une recherche de la définition de 'dialecte' sur Google et Wikipédia. N'ayant apparemment pas trouvé une réponse satisfaisante, elle a décidé de pousser sa recherche plus loin en cherchant « *langue ou dialecte* » et « *créole* » sur les portails de Google Scholar et Persee. Cela en dit long sur

⁷⁴ BEAUDOUIN Valérie, VELKOVSKA Julia, Constitution d'un espace de communication sur Internet (forums, pages personnelles, courrier électronique...). In: Réseaux, 1999, volume 17 n°97. pp. 121-177. p 134.

⁷⁵ MaggieR est linguiste l'Universidad Nacional Mayor de San Marcos au Pérou. Depuis 2000, elle travaille dans de différents projets de recherche sur les langues indigènes menés par l'Instituto de Lingüística Aplicada (CILA) de l'Universidad San Marcos. Elle a également fait partie d'une équipe de linguistes qui a travaillé dans un projet de normalisation d'une langue d'Amazonie appelée *ashaninka* en 2008. Cela explique en partie la pertinence de ses interventions sur *Galanet*.

l'intérêt que MelissaQ porte à ce thème de discussion en particulier. Nous pouvons en déduire qu'il est important pour elle d'y participer mais qu'avant de le faire elle veut être sûre d'avoir compris les concepts et nuances utilisés dans la description du thème. Cette façon d'agir de MelissaQ pourrait s'expliquer par le fait qu'elle suit des études en Sciences du langage.

A 16h28, MelissaQ décide de retourner sur le thème *La intercompresión y sus diferentes niveles lingüísticos*. Elle en relit la description à nouveau et se décide à rédiger un message pour y répondre. Après avoir réfléchi pendant un court instant, MelissaQ choisit de retourner sur Wikipédia et d'effectuer une nouvelle recherche sous le titre « *langues régionales ou minoritaires en France* ». Elle retourne ensuite au message qu'elle venait tout juste de rédiger, le relit encore un fois et décide de le supprimer. Cette conduite de la part de MelissaQ ne nous a pas laissés indifférents, c'est pourquoi nous avons résolu d'intervenir en lui demandant pourquoi autant d'intérêt pour ce thème de discussion, les doutes qu'elle cherchait à éclaircir en effectuant la recherche de certains termes et pourquoi elle avait décidé de ne pas poster le message qu'elle avait rédigé. Ses réponses ne nous ont pas surpris, au contraire, elles n'ont fait que confirmer nos hypothèses par rapport aux études qu'elle suit à l'université et leur influence sur sa participation sur la plateforme de Galanet et son comportement dans une situation d'IC. En effet, à la première de nos questions, elle a répondu que ce thème de discussion « *est intéressant parce qu'il permet de réfléchir sur les différents degrés d'Intercompréhension et parce que je me sens concernée. C'est un sujet propice à débat*⁷⁶ ». Pour ce qui est des deux questions concernant sa recherche de termes sur Internet et la décision de ne pas poster le message rédigé, MelissaQ a affirmé qu'elle ne pouvait pas se permettre d'écrire sans être sûre du contenu du message et nous a avoué qu'elle ne savait pas exactement ce qu'elle voulait écrire mais que pour elle il était important de participer à ce sujet.

Tout comme MelissaQ, nous pensons que le thème de discussion *La intercompresión y sus diferentes niveles lingüísticos*, peut être à la base d'un débat et d'une réflexion fort utile pour le travail de la classe sur la définition même du concept de l'IC et sur les différentes interprétations qui peuvent en surgir. Cependant, ce type d'action requiert un encadrement efficace et opportun de la part des animateurs qui agissent en tant que

⁷⁶ Réponse orale.

modérateurs du forum. Nous pensons que pour ce faire, il serait pertinent, voire souhaitable que ce genre de thèmes soit discuté en groupe classe sous la guidance de l'animateur. Celui-ci pourrait ainsi diriger le débat pour parvenir à une mise en commun qui permette d'éclaircir certains concepts, de dissiper les doutes et de construire une base réflexive collective solide. Celle-ci serait ensuite discutée sur la plateforme du forum avec les autres groupes qui participant à la même session faisant de même à leur tour.

A 16h36 MelissaQ va sur le thème « *Subtitulado y doblaje de películas/sous-titrage et doublage des films* » dont la description est la suivante : « *Estás de acuerdo con el doblaje de películas a tu idioma ? Etes-vous d'accord avec le sous-titrage et doublage des films original à votre langue ?* » Avant de continuer, nous voudrions signaler que ce thème de discussion ainsi que sa description nous ont interpellés car ils étaient rédigés en espagnol et en français. Cela nous a amenés à nous demander si l'auteur avait deux langues *maternelles*. Le problème fut vite résolu après une deuxième lecture de l'explication en français du thème : « *Êtes-vous d'accord avec le sous-titrage et doublage des films original à votre langue?* » Nous sommes convaincus qu'un francophone n'aurait pas rédigé cette phrase de cette façon. Nous avons donc conclu qu'il s'agissait d'un hispanophone, très probablement du groupe du *Pérou*. Cela pour deux raisons fondamentales : d'abord, parce que des huit groupes qui forment la *session A Février à mai 2011*, le groupe *Pérou* est le seul à être exclusivement constitué d'hispanophones, malgré la présence de quelques autres hispanophones dans les autres groupes, et deuxièmement parce qu'il y a des antécédents d'interventions en français (avec des erreurs) des membres de ce groupe. Or, pour nous ce détail est important dans la mesure où la majorité des interventions sur le forum de Galanet se font en français et en espagnol, sachant que tous les membres de l'équipe *Pérou* étudient le français dans leur parcours universitaire (Traduction et Interprétation), que le reste des hispanophones qui interviennent sur le forum parlent le français comme L2 et habitent en France, et que seule une minorité d'échanges ont lieu en portugais⁷⁷, italien ou roumain (dont les auteurs parlent aussi l'espagnol ou le français, et dans certains cas, les deux), cela sans parler du catalan, qui n'as qu'un seul intervenant pour l'instant⁷⁸.

⁷⁷ la plupart d'entre eux proviennent d'étudiants brésiliens faisant une partie de leurs études en France actuellement. D'ailleurs, il faudrait également souligner que leur assistance aux séances programmées et leurs interventions restent très ponctuelles et très peu fréquentes

⁷⁸ Il s'agit d'un enseignant titulaire de espagnol et catalan du CdL de Lyon 2.

Face à cet état des choses on pourrait se demander dans quelle mesure il y a vraiment travail d'IC pour l'ensemble des inscrits sur le forum ou si seule une minorité de participants effectue vraiment un travail d'IC, en majorité des français (de Lyon, Grenoble et Strasbourg), tandis que la plupart des intervenants du forum évitent soigneusement de se concentrer sur les messages laissés dans les langues qu'ils ne connaissent pas et se focalisent plutôt sur ceux qui sont écrits en français. Or, il ne suffit pas de se contenter de se poser ce genre de questions, il faudrait trouver les raisons qui mènent à cette situation et faire des propositions visant à y remédier. Cependant, nous sommes conscient qu'aucune mesure ne pourra être mise en place sans concertation préalable, menée conjointement avec les modérateurs de chaque groupe.

A 16h39 MelissaQ décide de rédiger un message sur le fil de discussion « *Subtitulado y doblaje de películas/sous-titrage et doublage des films.* » Au moment où elle commence une lecture de vérification rapide de son message, l'animateur prend la parole pour rappeler qu'il est important de trouver un nom pour la session *A février à mai 2011* et qu'il faudra se concerter pour faire un choix dans ce sens. Finalement, Mélissa, après une deuxième lecture de son message, se décide à le poster à 16h46. Le voici :

« *Bonjour,*

je pense que pour certain films surtout pour certaines langues le doublage est indispensable car les sous -titres ne nous immergent pas directement dans le film (on perd du temps à comprendre, et de ce fait nous ratons des scènes). Je trouve intéressant de devoir analyser la différence entre l'immédiat (avec les films doublés) et le 'différé' (avec les films sous-titrés); néanmoins je trouve que les doublages en français de films sont vraiment pas réussis. je préfère regarder des films en version originale avec sous-titres pour des langues qui ne me sont pas étrangères. »

Une première analyse de ce message nous permet d'inférer que MelissaQ est capable de prendre du recul par rapport à la compréhension (orale et écrite) d'une langue étrangère et qu'elle réfléchit à cette ce sujet. Cependant, c'est la dernière phrase de ce message qui nous a interpellés : « *je préfère regarder des films en version originale avec sous-titres pour des langues qui ne me sont pas étrangères.* » Qu'entend-elle par langues qui ne lui sont pas étrangères ? Quelles sont ces langues ? Ce sont les deux premières questions qui nous ont

traversé l'esprit. Nous penchons pour l'hypothèse qu'il s'agit des langues dont elle a une certaine compréhension orale. Mais, que veut dire *certaine* dans ce cas ?⁷⁹

A 16h47 MelissaQ envoie un message privé par le tchat de la plateforme. Ensuite elle visite le thème « *L'écologie et notre demain* », qu'elle quitte tout de suite pour continuer la conversation qu'elle a initiée sur le tchat. Cette conversation se tient toujours avec la même personne, nous ignorons si le correspondant de Mélissa se trouvait aussi dans la salle de cours. A 16h57 Mélissa retourne vers *Briser la glace* et crée le fil de discussion « *L'influence du SMS sur l'orthographe* » Mais avant de se décider à le poster, elle lance une recherche du sigle « *SMS* » sur Google et en lit la définition afin de « *être sûre que c'est accepté en français* » Ce commentaire de sa part ne fait que confirmer ce que nous avons dit auparavant : qu'elle réfléchit à sa production écrite et, ce faisant, elle suit la consigne de « *écrire dans un registre correct dans sa langue maternelle.* » Elle insiste également sur le fait qu'elle évite les anglicismes dans ces messages parce que « *y en a marre de l'anglais.* » C'est seulement quand elle a constaté que le sigle « *SMS* » était accepté en français qu'elle a décidé de proposer le fil de discussion avec sa description : « *Que pensez-vous de l'écriture abrégée (du SMS)? Influence t-elle notre style d'écriture? L'orthographe est-il en danger?* » Nous avons constaté comment malgré les relectures que Mélissa fait de ses messages avant de les poster, il y a très souvent de petites erreurs (« *L'orthographe est-il en danger?* ») Nous tenons également à préciser que Mélissa a proposé et a décrit ce nouveau thème de discussion, sans pour autant commencer le fil en postant le premier message. Le choix du thème et son explication ne sont pas anodins non plus et nous donnent une idée de l'importance que Mélissa accorde au *bon usage* de la langue.

Puis, à 17h05, Mélissa intervient sur « *Les transports dans les villes* » dont voici la description faite par son auteur : « *A Lyon, nous avons beaucoup de transports en commun (métro, bus, tramways, trains...) qui sont assez efficaces, et aussi depuis quelques années un système de prêt de vélo, le Vélov', qui permet d'emprunter un vélo pour de petits trajets sans se soucier de se le faire voler. C'est pratique à Lyon qui est une ville relativement plate et où il est assez agréable de circuler en vélo... quand il y a des pistes cyclables! Est-ce que vous avez ce genre de choses dans vos pays ou villes? Comment sont organisés les transports en commun chez vous?* »

⁷⁹ Nous avons eu l'opportunité de l'interroger ultérieurement à ce propos et avons obtenu la réponse suivante par courriel : « *lorsque je disais "langues qui ne sont pas étrangères" les langues que nous avons apprises à l'école c'est-à-dire l'anglais, l'italien, et un peu l'espagnol!!!* »

MelissaQ lit les messages et trouve que *MaggieR* lui a adressé une question dans un message qu'elle a postée le 17/02/2011. Voici le message de MelissaQ :

« Bonjour à tous, Je suis originaire de Grenoble est c'est une ville universitaire qui ne manque pas d'être bien desservie par les transports en commun. il n'y a pas de métros, mais ça ne manque pas, car la ville n'est pas trop grande. »

Et voici la réaction de *MaggieR* au message de MelissaQ :

« Melissa, hola soy Maggie del equipo peruano. Quisiera saber entonces, cuál es el medio más común de comunicación terrestre de tu país. Dime: ¿hay bicicletas? o la ¿la gente es muy deportista y le gusta ir a pie? Seguro que debe ser muy bonita tu ciudad sin tanta contaminación vehicular. Saludos, Maggie. »

Mélissa décide donc d'y répondre :

« Bonjour MaggieR, En France, il existe plusieurs moyens de transports, nous avons les transports en commun tels que les bus, les tramway, mais aussi des vélos (bicicletas), et malheureusement beaucoup de voitures. Depuis maintenant quelques années, les grandes villes comme Lyon et Paris ont mis en place un système de location de vélos (Vélo'v) à disposition des personnes pour ce déplacer dans toute la ville, qu'elles peuvent louer et ramener à des bornes situées à plusieurs endroits dans la ville. La marche est également présente, mais dépend des goûts de chacun, et surtout du temps qu'il fait. »

Il va sans dire que ce message a finalement été posté après plusieurs relectures et corrections qui n'ont cependant pas supprimé toutes les erreurs d'inattention (« *pour ce déplacer* »). Un autre détail du message ci-dessus qui ne nous a pas échappé est la traduction du mot *vélo* par *bicicleta* en espagnol. Nous avons donc décidé de lui demander la raison de ce choix et nous avons obtenu comme réponse qu'elle était consciente qu'un hispanophone, comme c'était le cas de *MaggieR*, ne comprendrait probablement pas le mot *vélo* et, qu'en même temps, elle ne voulait pas employer le mot *bicyclette* parce qu'il n'est pas utilisé dans la *langue courante*. Cette réponse nous permet de constater que Mélissa, dans le cadre de l'IC, pense à son interlocuteur, adapte son discours au(x) destinataire(s) potentiel(s) et en négocie avec lui (eux) le sens dans le but de pouvoir communiquer plus efficacement. « *Dans son versant interactionnel l'IC implique même un double exercice, l'effort de comprendre et*

de se faire comprendre ce qui appelle à une certaine éthique communicative. »⁸⁰ A ce propos, Mélissa nous a communiqué qu'elle était également « *consciente de l'existence des faux-amis mais qu'on ne peut pas les éviter. Ils font partie de l'expérience de l'IC.* » Cette affirmation nous permet de déduire que dans une situation d'IC, Mélissa non seulement fait preuve d'une certaine *éthique communicative*, sinon qu'elle en est également consciente. Nous pouvons donc affirmer que Mélissa réfléchit constamment aux problèmes d'incompréhension qui peuvent se présenter dans cette situation de communication et qu'elle développe certaines compétences pragmatiques visant à surmonter ce genre d'inconvénients.

Après notre bref échange avec Mélissa, à 17h30 celle-ci revient sur le thème qu'elle a créé (« *L'influence du SMS sur l'orthographe* »), seulement pour constater qu'il a eu un certain succès sur le forum puisqu'il y a eu plusieurs réponses en à peine quelques minutes. Elle continue le fil de la discussion en postant le message suivant :

« *Bonjour,*

Je trouve que le SMS influence énormément l'orthographe surtout pour les jeunes en plein apprentissage. de nos jours, on voit des enfants de CM1 avec des portables à constamment pianoter dessus. Certains arrivent à différencier le style d'écriture: à savoir quand ils peuvent abrégé et quand il ne le faut pas. J'ai mis du temps à m'adapter à la lecture de ce style d'écriture, et comme PaolaDA parfois je ne comprenais pas pourquoi certains écrive 'moi' 'mwa' alors que le nombre de lettres ne diffèrent pas, mais je pense que c'est simplement pour une raison de rapidité dans l'écriture du message. TMTC veux dire: "toi même tu sais" je crois! »

Il va de soi qu'avant de poster son message, Mélissa l'a relu à plusieurs reprises. Nous voudrions également signaler deux choses concernant ce message et ceux qui le précèdent et qui le suivent : l'importance que Mélissa accorde à l'orthographe malgré le fait que quelques erreurs font leur apparition de temps en temps dans ses messages (que nous attribuons au manque d'attention), et l'absence absolue d'IC puisque seuls les francophones présentes à la même séance sont intervenues dans le même fil de discussion. Cette situation s'explique facilement par le fait qu'aucun des autres participants de la session ne se trouvait connecté à cette heure-là, cela ne veut pas toutefois dire qu'il n'y aura pas d'intervention de la part des

⁸⁰ CARRASCO PEREA, Encarnación, (coordonné par), *Synergies Europe. Intercompréhension(s): repères, interrogations et perspectives*. GRENOBLE ; GERFLINT Revue du, 2010, p. 8.

usagers non-francophones appartenant à d'autres équipes. Rappelons que le forum électronique est télématique (à distance), asynchrone (à des moments ou temps différents).

Ensuite, Mélissa visite le fil « *La lecture* », décrit de la forme suivante : « *La lecture: un loisir prépondérant! Lire nous permet de s'évader et de changer les idées. Lire peut même nous permettre de voyager.* » Elle lit quelques messages en même temps qu'elle répond sur le chat à un message privé (suite de la conversation mentionné auparavant). Elle finit la séance par une brève visite du thème « *Poesía contemporánea* » et procède à répondre à notre questionnaire de fin de séance.

5.3.1.1. ANALYSE ET CONCLUSIONS

Une analyse des données recueillies lors de l'observation de l'activité de MelissaQ nous a permis d'approfondir la nature des échanges⁸¹ que celle-ci a entretenu sur le forum de Galanet le jour de ladite observation. Nous présentons et analysons ces échanges à la suite :

Dans le fil de discussion *Internet*⁸², MelissaQ écrit le 21/02/2011 (jour de l'observation)

« *Bonjour à tous,*

Je suis d'accord avec tous ce qui ce dit ; effectivement internet prend de plus en plus de places dans notre vie quotidienne, (on peut désormais y accéder avec notre téléphone portable) bientôt internet sera de partout (pourquoi pas à l'extérieur avec des bornes à chaque arrêt de trams, métros...) »

Ce message est un exemple clair de « *l'activité lecture/compréhension* »⁸³, où les participants affirment de manière explicite « *avoir lu les différents messages qui composent la section d'un forum et avoir tenu compte des contenus de ces messages* »⁸⁴. Cela permet

⁸¹ Nous tenons à préciser que nous n'avons tenu compte que des interventions qui ont eu lieu dans un cadre plurilingue ou susceptibles de déboucher sur des occasions acquisitionnelles.

⁸² 18 messages du 17/02/2011 au 17/03/2011, dont 15 en français et 3 en roumain.

⁸³ DEGACHE, Christian., TEA, Elena. (2003), « Intercompréhension : quelles interactions pour quelles acquisitions ? Les potentialités du Forum Galanet », dans C. Degache (dir), *Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension à la sollicitation d'interactions plurilingues*, de Galatea à Galanet, Lidil n°28, décembre 2003, Grenoble: Lidilem, 75-94, p. 89.

⁸⁴ *Ibidem*.

d'apprécier le réel degré d'interactivité dans le forum. Or, dans un espace tel que la plateforme de Galanet, cette interactivité devrait être plurilingue afin qu'il y ait des occasions susceptibles d'agir comme vecteurs acquisitionnels. Cela n'est malheureusement pas le cas dans ce fil de discussion si on prend l'ensemble de messages postés avant celui de MelissaQ, puisqu'ils étaient tous en français.

Suivant ce même fil de discussion, nous découvrons l'échange entamé entre MichaelaL⁸⁵ et Alexia⁸⁶, dont voici le premier message :

« *Buna seara!*

Cred ca internetul este foarte util, daca stii sa il folosesti in scopuri (= buts) bune. Unii oameni au devenit dependenti de internet, comunica numai (seulement) virtual si aceasta poate afecta relatiile interumane si personalitatea individului. Mihaela »

Dans ce message, nous pouvons constater la traduction d'un mot-clé : *but*, destinée à faciliter la compréhension du message. Cela fait partie de ce que Degache appelle « *processus permanent de réélaboration, d'ajouts et de croisements* ». Deux choses à signaler par rapport à cette forme d'étayage (la traduction de *but* et de *seulement*) : d'abord, le fait que ce soit une enseignante qui ait recours à ce type de médiation dans la communication sans attendre une sollicitation de la part des destinataires du message n'est pas anodin ; deuxièmement, cet étayage n'a pas donné les résultats escomptés puisque le message reste incompris, comme on peut voir dans l'intervention suivante :

Alexia : « *MihaelaL, je suis très contente de pouvoir lire du roumain, langue romane que je n'ai pas encore eu l'occasion d'étudier. Cependant, j'ai beau relire, mais je n'arrive pas à saisir correctement la fin de ton message. Si tu pouvais me donner un petit indice !* »

⁸⁵ Animatrice de l'équipe Iasi-RO (roumanophone), dont voici son profil sur la plateforme : « Professeur de français - Université de Iasi, Roumanie. Cette année, je donne un cours de Grammaire du français contemporain, un cours sur l'Interlangue des apprenants roumains, un cours de Français sur objectifs spécifiques et des TD de traductions spécialisées (français des affaires, français médical, français juridique). »

⁸⁶ Membre de l'équipe Spiral-Strasbourg. Voici son profil : « Bonjour tout le monde !

Je suis ravie de faire parti de ce projet qui m'attire tout particulièrement étant donné que je m'intéresse aux langues romanes. Ayant commencé avec l'espagnol, qui est ma spécialité, j'ai poursuivi avec le portugais et depuis cette année, l'italien. Je suis encore au stade de découverte de l'intercompréhension, mais j'ai hâte d'explorer avec vous toutes les possibilités que cela offre !

On pourra aussi vérifier si le proverbe suivant se vérifie : "L'espagnol est la langue des amants, l'italien est celle des chanteurs, le français celle des diplomates, l'allemand celle des chevaux." Que l'aventure commence ! Je vous dis à très bientôt ! »

Suivi par la réponse de MichaelaL :

« Chère Alexia, voici la traduction de mon message: Je crois que l'internet est très utile, si on sait l'utiliser dans de bons buts. Certains en sont devenus dépendants, ils communiquent seulement virtuellement et cela peut affecter les relations interhumaines et la personnalité de l'individu»

Nous observons ici qu'il y a une manifestation du contrat didactique entre le natif qui transmet ses connaissances linguistiques et l'alloglotte qui, à son tour, manifeste « *qu'il prend en compte les connaissances linguistiques que le natif lui transmet* »⁸⁷. Force est de constater également que, contrairement à ce qui normalement a lieu dans ce genre d'espace d'échange plurilingue, la réponse à la sollicitation d'Alexia (donner quelques indices afin de comprendre le message) ne s'est pas produite sous la forme d'un étayage métalinguistique dans la langue cible (le roumain), donnant ainsi lieu à un échange exolingue favorable aux acquisitions (Degache et Tea 2003), mais sous la forme d'une traduction littérale. Ce procédé – aussi bien intentionné soit-il – témoigne d'une rupture du contrat didactique et va à l'encontre de l'idée même de l'IC, à savoir « *forme de communication plurilingue où chacun comprend les langues des autres et s'exprime dans la ou les langue(s) romane(s) qu'il connaît, développant ainsi à différents niveaux la connaissance de ces langues* »⁸⁸, sans mentionner le fait que cela empêche l'utilisation de tout type de stratégie de compréhension et/ou d'apprentissage de la part du (des) destinataire(s) du message. Cela ne veut pas dire pour autant que le recours à la traduction de certains mots clés n'est pas permis dans une situation d'IC, bien au contraire, ce type de traduction est même considéré comme un étayage consistant à enlever la difficulté inhérente aux mots dont l'opacité entrave la compréhension du message.

A présent, nous présentons et analysons une autre situation d'échanges plurilingue, qui a eu lieu dans le fil de discussion « *Les transports dans les villes* » entre AndreeaM (roumanie), JonathanS (Pérou) et KhadidjaS (France, Lyon 2), dont nous avons eu connaissance en observant l'échange entretenu entre MelissaQ et MaggieR (que nous avons déjà analysé dans les pages précédentes) dans le même fil.

⁸⁷ MATTHEY, Marinette, Apprentissage d'une langue et interaction verbale : sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue, Peter Lang, Collection Exploration, Berne, 1996, p. 57..

⁸⁸ Portail du projet Galanet : <http://www.Galanet.be/>

AndreeaM : « Salut. Eu sunt Andreea si sunt studenta in Iasi. Aici, pentru a te deplasa in oras poti folosi autobuzul, microbuzul si tramvaiul. De cele mai multe ori mijloacele de transport sunt aglomerate, iar ceea ce urasc cel mai mult este ca oamenii care se pregatesc sa urce nu te lasa niciodata sa cobori. Daca nu-ti place aglomeratia din autobuz, poti inchiria o bicicleta. »⁸⁹

JonathanS : « Saludos a todos. AndreeaM, tengo una pregunta ¿qué es un microbuzul? Lo que sucede es que aquí en Perú también tenemos como uno de los medios de transporte a los micros, así que quería saber si son parecidos. »⁹⁰

AndreeaM: « Microbuzul este un autobuz cu o capacitate mai mica de persoane. »⁹¹

KhadidjaS: « Les micro bus existe en Roumanie, c'est bien ça ! peux-tu nous informer plus sur ce bus qui est nouveau pour moi, il est écologique? il fonctionne avec électricité? »

AndreeaM : « Microbuzul este o masina in care incap pe scaune 18 persoane. Nu este ecologica si nici nu foloseste electricitate. Se alimenteaza de la benzinarii si pentru a conduce acest vehicul ai nevoie de permis de conducere categoria D. Nu e prea placut sa mergi cu microbuzul pentru ca daca soferul ia pasageri peste numarul legal, atunci e aglomerat si abia mai poti sa cobori daca esti in spatele masinii. Au un avantaj: fiind de dimensiuni mai reduse, pot circula cu viteza mai mare si se pot baga mai usor intr-o coloana de masini decat un autobuz. »⁹²

KahdidjaS : « OK, merci des précisions, donc 18 personnes je pensais moins mais le principal c'est son aspect écologique et donc son respect pour l'environnement!:-) Je trouve ce genre de moyen de transport très intéressant dans la mesure où on pense à notre planète. Même si en prenant les moyen de transport ont fait déjà un pas vers l'écologie et donc on réduit le taux de pollution. Un taux qui prend de plus en plus d'ampleur de nos jours! »

⁸⁹ Je suis Andrea et je suis un étudiant aux Etats-Unis à Iasi. Ici, pour se déplacer dans la ville on peut utiliser le bus, tram et le micro-bus. La plupart des moyens de transport est toujours occupée, et ce que je déteste le plus est que les gens qui se préparent à monter ne laissent jamais descendre. Si vous n'aimez pas la foule dans le bus, vous pouvez louer un vélo.

⁹⁰ Bonjour à tous. AndreeaM, j'ai une question qu'est-ce qu'un microbuzul? Je te demande parce qu'ici, au Pérou nous en avons également comme moyen de transport, donc je voulais savoir s'il s'agit des mêmes.

⁹¹ Le micro-bus est un bus qui a moins de capacité qu'un bus, c'est-à-dire qui transporte moins de personnes.

⁹² Le micro-bus est un véhicule de 18 places. Il est respectueux de l'environnement et n'utilise pas d'électricité. Il fait le plein dans les stations-service et vous avez besoin de licence de classe D pour le conduire. Il n'est pas trop agréable pour les passagers lorsqu'il est bondé, vous pouvez à peine sortir si vous êtes derrière la voiture. Ils ont un avantage en étant plus petits, ils peuvent se déplacer à grande vitesse et peuvent être plus facilement mis dans une colonne de voitures que les bus.

Ici, contrairement au dernier cas analysé, les étayages, sont donnés dans la langue ciblée (le roumain) par le biais des reformulations et les focalisations sur le contenu de la part des destinataires du message génèrent des échanges exolingues favorables aux acquisitions. Nous pouvons également parler d'un ajustement réciproque du discours des trois participants à l'échange décrit ci-dessus, puisqu'ils adaptent leur discours à la spécificité de la situation. En effet, on y trouve des éléments caractéristiques de cet ajustement tels que : la reformulation en français et en espagnol des idées principales des messages en roumain, des signes de reconnaissances positifs et des réponses en roumain à des questions explicites (Degache et Téa 2003). Cette situation témoigne d'un respect du contrat didactique.

5.3.2. OBSERVATION DU 28/02/2011

Nom d'utilisateur : LauraNev (française, troisième année de Sociologie – Economie.)

L'activité de LauraNev commence à 16h09, heure à laquelle elle se connecte sur le thème « *Voyages* » et commence à lire les messages. A ce moment elle ne fait que suivre la consigne donnée par l'animatrice de la séance : « *cherchez les messages en roumain.* » Ensuite, LauraNev nous explique que pour distinguer le roumain des autres langues romanes présentes sur la plateforme de Galanet, elle procède par « *élimination (en gros: ce n'est pas de l'espagnol, ni du portugais ni de l'italien, donc c'est du roumain!). Pour comprendre le roumain, c'est en fait assez difficile, je m'appuie sur les mots similaires à des langues que je connais déjà, mais comme ces mots ne sont pas si nombreux ce n'est pas facile, d'où des difficultés pour la compréhension du roumain.* »

A 16h15, LauraNev, suivant la nouvelle consigne donnée, va sur la rubrique *Salle des Ressources-Roumain*, de la plateforme afin de lire les outils et stratégies visant à faciliter la compréhension de cette langue qui y figurent. Elle fait de même (toujours en suivant une nouvelle consigne) sur la plateforme rubrique *Salle des Ressources-Roumain* (voir annexe 14). Puis elle prend la parole pour demander pourquoi les roumains qui

interviennent sur le forum de Galanet « *ne mettent pas les accents dans les messages.* » Elle ajoute ensuite qu'elle reconnaît le roumain « *par les accents.* »⁹³

LauraNev continue à travailler sur une activité de compréhension en roumain qui figure sur la rubrique *Ressources-Roumain* de la plateforme de Galanet. Cet exercice consiste à lire un article de niveau A2 en roumain, accompagné d'un document audio qui est la lecture de ce même article. Ensuite, elle fait les exercices de compréhension qui sont proposés pour cette activité. Puis elle procède à lire les profils des participants de l'équipe roumaine du forum.

A 16h34, LauraNev décide d'aller sur le thème « *Deutsches Wortspiel.* » Une minute après, elle intervient pour dire que « *je ne crois pas que l'intercompréhension avec l'allemand soit possible en s'appuyant sur l'anglais si on n'a aucune notion d'allemand.* » Ensuite elle va sur le fil de discussion « *Estrategias y competencias pragmáticas necesarias para "intercomprenderse".* »

Ce travail se voit interrompu par une nouvelle consigne : « *cherchez vos messages, analysez les réponses pour voir si les gens suivent le fil des conversations.* »⁹⁴ Cette consigne ne nous laisse pas indifférents puisqu'il arrive assez souvent que quelques messages restent sans suite dans un forum d'échanges électronique, comme c'est le cas de Galanet. « *Contrairement à la logique de la conversation ordinaire, laisser un message sans réponse est une pratique admise dans le forum.* »⁹⁵ « *La pratique de non-réponse dans l'espace du forum peut-être en partie expliquée par les particularités de la situation de communication : l'échange est écrit et asynchrone (tous les participants ne sont pas connectés en même temps). Les messages s'adressent à la totalité des lecteurs potentiels, ce qui constitue une différence majeure avec la conversation en face à face où de nombreux procédés non verbaux de sélection du ou des destinataire(s) existent.* »⁹⁶

LauraNev, a donc décidé de suivre la consigne et s'applique à chercher les messages qu'elle a postés précédemment. Cela l'amène à visiter le thème « *Les transports dans les*

⁹³ Faisant référence au caractères spéciaux : ț, ș, ă.

⁹⁴ Les consignes sont retranscrites telles qu'elles ont été données par les animateurs des séances.

⁹⁵ BEAUDOUIN Valérie, VELKOVSKA Julia, Constitution d'un espace de communication sur Internet (forums, pages personnelles, courrier électronique...). In: Réseaux, 1999, volume 17 n°97. pp. 121-177. p 134.

⁹⁶ *Ibid.*, p. 135.

villes. » Où LauraNev avait posté un message le 14 février 2011 et dans lequel elle répondait à un autre message laissé par une membre de l'équipe *Pérou*. Voici le message de LauraNev :

« Je pense que je n'aimerais pas conduire à Lima! En Europe même si bien sûr il y a aussi beaucoup de trafic dans les grandes villes, donc des embouteillages, je pense que la circulation est beaucoup plus organisée... Aussi parce qu'il y a beaucoup de contrôles de police et que si on ne respecte pas le code de la route on risque de perdre son permis! Ainsi je pense qu'on n'imagine pas comment ça peut être chez vous... par exemple, ma cousine est mariée à un panaméen et quand il est venu en France, elle a dû lui apprendre les choses "basiques" du code de la route car chez lui il n'en avait pas besoin donc ne les connaissait pas! Ce qui est impensable chez nous, où pour réussir le permis de conduire il faut passer un examen théorique sur les règles du code de la route... »

A ce moment-là, l'animatrice pose une question au groupe afin, pensons-nous, de relancer la recherche et l'analyse des messages que les participants présents à la séance ont postés. La question posée est la suivante : *« en quelle langue ils ont répondu à vos messages ? »*

LauraNev continue à chercher ses messages, tout en suivant la dernière consigne donnée. Elle va donc sur *« la révolution en Arabie. »* Nous tenons à signaler que tous les messages de ce thème de discussion sont en français. Ce qui pose problème du point de vue des objectifs de cet espace consacré à l'IC. C'est ce qui motive, sans doute la question posée par l'animatrice, que nous venons de retranscrire, mais qui reste, de toute évidence, sans écho. LauraNev lit donc un message qu'elle avait posté le 21 février 2011 :

« Bonjour,

Après vérification, aucun des pays du Maghreb ne fait partie des PMA (pays les moins avancés), au contraire l'Algérie et l'Égypte font partie des pays émergents... D'ailleurs dans les critères utilisés pour classifier les pays dans ces catégories, les éléments pris en compte sont plutôt de l'ordre économique (revenu du pays, revenu par habitant) et social (niveau d'instruction, taux de natalité, mortalité, etc.) que d'ordre politique. Comme Eva je ne pense pas qu'on puisse dire que les pays du Maghreb sont "sous-développés" et que grâce à la révolution en cours ils soient en route vers le développement! Cela ne veut pas dire que ce ne sont pas des pays corrompus où beaucoup de libertés ne sont pas respectées, mais si on va par là, la France n'est-elle pas aussi un pays corrompu? Comme le rappelle David, qui a financé (et continue de le faire) les dictateurs du Maghreb? Les États-unis et la France, entre autres... »

Ce message est de toute évidence une suite à ce fil de discussion et, en même temps une réponse à un autre message posté précédemment par une autre participante. Nous précisons cela parce souvent dans les forums électroniques, les messages postés dans les différents fils de discussion ont plusieurs fonctions. « *L'une des spécificités de la communication écrite et asynchrone réside dans le fait qu'une contribution peut ne pas avoir un destinataire précis et s'adresser au public virtuellement présent dans le forum (...) Les formes d'adresse qu'un message présente et leur gestion dans la relation écrite à plusieurs ont comme résultat des configurations diverses de l'espace intersubjectif. Différentes parties d'une seule contribution peuvent concerner des interlocuteurs ou des groupes d'interlocuteurs distincts.* »⁹⁷ Ainsi la première phrase du message s'attache-t-elle par un mécanisme de paire adjacente à autre message dans le fil (réponse), alors que la suite s'adresse à l'ensemble intervenants du thème de discussion. Le problème c'est que tous les échanges se font en français et que, de ce fait, on se trouve davantage dans un forum de discussion ordinaire, plutôt que sur une plateforme visant à faire pratiquer l'IC.

16h56, nouvelle consigne : « *allez sur les sessions précédentes pour trouver un nom pour la session actuelle.* » Alors que LauraNev suit la consigne et effectue une lecture de tous les noms des sessions précédentes, l'animatrice demande si cet exercice leur donne des idées pour nommer la session actuelle, appelée jusqu'alors *Session A février à mai 2011*. A 17h03 LauraNev intervient à nouveau pour dire qu'elle trouve intéressant le titre d'une session écrit en plusieurs langues romanes. L'animatrice intervient encore pour partager avec le groupe un titre qui a été suggéré : *Todas las voces todas*, qui est en fait le titre d'une chanson⁹⁸. L'animatrice procède donc à chercher la chanson sur Internet et la met pour les assistants à la séance, qui l'écoutent attentivement, tout en lisant les paroles, qui sont affichées avec la chanson.

Nous tenons à préciser que le compte-rendu de cette observation est plus bref que celui effectué à propos de la semaine précédente car les interventions de l'animatrice ont provoqué un échange oral en groupe, en français, suspendant momentanément les activités auxquelles les participants étaient censés se consacrer, ainsi que des négociations afin de se mettre d'accord sur de différents sujets, tels que le nom de la session et le choix du thème

⁹⁷ BEAUDOUIN Valérie, VELKOVSKA Julia, Constitution d'un espace de communication sur Internet (forums, pages personnelles, courrier électronique...). In: Réseaux, 1999, volume 17 n°97. pp. 121-177. p 171.

⁹⁸ Chanson de Mercedes Sosa, chanteuse argentine ([San Miguel de Tucumán, 9 juillet 1935](#) - morte à [Buenos Aires](#) le [4 octobre 2009](#).)

pour le dossier de presse (qui, comme nous l'avons précisé, auparavant, est choisi par l'ensemble de participants à la session qui prennent le soin de voter en ligne). De plus, les consignes données requéraient des recherches minutieuses sur l'ensemble de messages postés sur les fils de discussion sur lesquels les participants à la séance de ce jour-là avaient participé, ce qui demande pas mal de temps. Nous tenons à préciser également que but de ces consignes était de faire le point sur la participation et les contributions personnelles sur le forum de la plateforme afin que les étudiants prennent conscience de la dynamique de ce genre d'échange et y participent efficacement.

5.3.2.1. ANALYSE ET CONCLUSIONS

Voici une première analyse d'une réponse de LauraNev aux interventions de JakyV, Osa et JonathanS⁹⁹ dans le fil « *Les transports dans les villes* », qui est, malheureusement restée sans suite, ne permettant pas de ce fait que cette situation bilingue devienne un vrai échange. En effet, on ne peut pas parler de vrai échange dans cette situation car les interventions de Osa et de Jonathan, ne font que réaffirmer et développer le contenu du message laissé par JakyV, écrit dans un français et un espagnol incorrects. Nous rappelons que ce procédé va à l'encontre du contrat didactique établi entre tous les participants à la session et le dispositif, soit le groupe d'apprenants et le cadre universitaire, d'un côté et l'encadrement, à savoir les tuteurs-animateurs, les coordinateurs locaux et les responsables de session (Degache et Téa 2003). Autrement dit, ce genre de comportement enfreint le précepte primordial de l'IC de s'exprimer correctement dans sa propre langue.

JakyV : « *Intéressant..... moi j'habite à Lima, Pérou... Et le transport est une cochemard.. :S ¡Lima es enorme! y la distribución de las calles y avenidas están mal hechas... Lima es 20 veces más grande que París y el tráfico es horrible. La ciudad tendría que ser rehecha pera solucionar el problema del transporte. On devrait contruire une autre "Lima" pour éliminer le problème de transport!* »¹⁰⁰

Osa : « *Lima tiene varios problemas de transporte: las calles no están hechas para tantos carros, hay miles y miles de taxis que se mueven a 30 km/hora, luego tantos buses como taxis que se*

⁹⁹ Equipe Pérou.

¹⁰⁰ Traduction de l'extrait en espagnol du message (nous avons tenter dans la traduction de trouver des équivalents des erreurs commises en espagnol) : Lima est immense ! et la distribution des rues et avenues sont mauvais ... Lima est 20 fois plus grande que Paris et la circulation est horrible. La ville devrait être refaite poure (pera signifie également 'poire' en espagnol, para=pour) y résoudre le problème de transport.

detienen en cualquier parte para dejar subir y bajar a los pasajeros... La gente no conoce las reglas de tránsito, y si las conoce, las ignora. ANARQUÍA! Una locura en la que rige la ley del más fuerte. No existe un control de los gases de escape por parte de las autoridades, es decir, los carros apestan y ensucian... Yo me he paseado en carro por Roma y por París, y me habían advertido del caos, pero créanme: el que aprende a conducir en Lima está capacitado y preparado para lo peor! A mi me gustaría moverme en bicicleta, pero si no me atropellan me matan los gases de escape... »¹⁰¹

JonathanS: *«Sí, efectivamente, el tema del transporte es uno de los principales problemas de Lima (la capital del Perú). Evidentemente, hay muchos factores que explican esta situación. Lima es una ciudad en la que viven alrededor de 8 millones de personas. Asimismo, hay una gran cantidad de vehículos de servicios público (combis) y un desorden en la concesión de las rutas de circulación, además de falta de paraderos. Finalmente, está la falta de conciencia sobre el respeto de las reglas de tránsito, tanto de parte de los conductores como de los peatones. »¹⁰²*

LauraNev : *« Je pense que je n'aimerais pas conduire à Lima! En Europe même si bien sûr il y a aussi beaucoup de trafic dans les grandes villes, donc des embouteillages, je pense que la circulation est beaucoup plus organisée... Aussi parce qu'il y a beaucoup de contrôles de police et que si on ne respecte pas le code de la route on risque de perdre son permis! Ainsi je pense qu'on n' imagine pas comment ça peut être chez vous... par exemple, ma cousine est mariée à un panaméen et quand il est venu en France, elle a dû lui apprendre les choses "basiques" du code de la route car chez lui il n'en avait pas besoin donc ne les connaissait pas! Ce qui est impensable chez nous, où pour réussir le permis de conduire il faut passer un examen théorique sur les règles du code de la route... »*

Cette intervention de LauraNev, nous permet donc de conclure qu'elle a effectué un travail de « *lecture/compréhension* » (Degache et Téa 2003) des trois messages cités puisqu'elle continue dans la thématique de ces messages (« *celle-ci se manifeste à travers l'emploi de termes qui appartiennent au même champ sémantique et à travers les reprises*

¹⁰¹ Lima a plusieurs problèmes de transport: les rues ne sont pas faites pour accueillir autant de voitures, il y a des milliers et des milliers de taxis se déplaçant à 30 km / heure, puis de nombreux bus et taxis qui s'arrêtent n'importe où pour faire monter et descendre les passagers ... Les gens ne connaissent pas les règles de circulation, et s'ils les connaissent, ils les respectent pas. ANARCHIE ! C'est la folie ; la loi de la jungle. Il n'y a pas de contrôle des gaz d'échappement par les autorités, donc les voitures puent et polluent ... Je suis monté en voiture à Rome et à Paris, et j'avais été averti du chaos, mais croyez-moi: celui qui conduit à Lima est formé et préparé pour le pire! Je voudrais me balader en vélo, mais si on ne me roule pas dessus, c'est la pollution qui me tue.

¹⁰² Oui, en effet, la question du transport est l'un des principaux problèmes de Lima (capitale du Pérou). De toute évidence, il y a de nombreux facteurs qui expliquent cette situation. Lima est une ville dans laquelle il y a environ 8 millions de personnes. Il y a aussi beaucoup de véhicules de service public (combis) et un trouble dans l'attribution des voies de circulation, en plus de l'absence d'arrêts. Enfin, il y a un manque de sensibilisation au respect des règles de circulation, tant de la part des conducteurs et que des piétons.

anaphoriques et la cohésion/progression inter-messages ») (*Ibidem*) et son intervention est une réaction directe à ces trois messages.

Un autre aspect qui mérite d'être regardé de plus près est celui des consignes données par l'animatrice concernant la lecture des messages en roumain. Peut-être que l'introduction dès le début de la session de quelques contraintes dans l'encadrement de l'activité des étudiants sur la plateforme de Galanet empêcherait que ceux-ci contournent les messages écrits dans les langues qu'ils connaissent le moins. Cela éviterait aux animateurs de devoir interpeller les étudiants afin qu'ils essaient de comprendre ce type de messages, d'autant plus qu'on peut mettre en question l'efficacité du point de vue acquisitionnel.

Quant au questionnaire final (voir ANNEXE 6), nous avons remarqué que LauraNev a répondu « quelques fois (2) » à douze des dix-neuf questions qui portent sur l'acquisition de stratégies d'apprentissage. Cette récurrence n'a pas manqué de nous frapper et nous a amené à proposer deux hypothèses d'explication : la première, que LauraNev a tenté de se protéger la face (il est bien connu que dans ce genre de questionnaire l'option « quelques fois » permet à la personne d'éviter de se sentir jugée et donc, de perdre sa face) ; et la deuxième, que, malgré quelques avancées, ses progrès en termes de stratégies d'apprentissage ne semblent pas concluants. Nous avons également confronté les réponses de LauraNev à trois questions ouvertes auxquelles elle a répondu ensuite. Cela nous a permis de corroborer les informations que nous avons tirées du questionnaire. Enfin, l'autoévaluation nous a montré que les acquis langagiers dans les langues présentes sur la plateforme ne sont pas vraiment significatifs ; qu'au lieu de se construire de nouvelles stratégies d'apprentissage, LauraNev s'est servi de quelques stratégies de compréhension qu'elle possédait auparavant et que ses représentations et attitudes face au plurilinguisme n'ont pas changé de façon sensible ; qu'en ce qui concerne les stratégies métacognitives (planification et contrôle de l'apprentissage), LauraNev, ne paraît pas envisager des perspectives claires d'apprentissage dans un avenir proche ; et qu'il n'y a pas eu, semble-t-il, d'acquis manifestes dans la langue romane la moins accessible, à savoir le roumain.

5.3.3. OBSERVATION DU 14/03/2011

Nom d'utilisateur : LucileC (française, en troisième année d'Anthropologie.)

LucileC commence la séance par une courte visite du fil de discussion « *Beaucoup de français ?* » dont voici la description : « *Bonjour à tous, je sais pas si vous l'avez remarqué mais Galanet est surtout utilisé par des français on dirait? Ne trouvez vous pas? Themlalin* », pour ensuite aller sur « *La pâtisserie!!* », décrit par son auteur comme « *Un repas digne de se nom se termine toujours par une note sucrée pour les gourmands!!Quels sont vos desserts favoris??* » LucileC ne s'attarde pas non plus sur ce thème de discussion et décide d'aller sur les statistiques du groupe, où figure le nombre de messages laissés par participant et par groupe sur tous les fils de discussion proposés sur *Session A février à mai 2011*.

La consigne étant de visiter les différents sujets sur la plateforme pour dénicher et analyser les réponses aux messages de chacun (y compris la langue dans laquelle ses messages sont rédigés), et éventuellement répondre aux « réponses », LucileC continue à visiter d'autres thèmes sur *Briser la glace* en lisant brièvement le fil de discussion de chaque thème visité mais n'intervient dans aucun. Ceci ne nous a pas laissé indifférent, c'est pourquoi nous avons décidé de lui demander la raison de ce choix. « *J'ai l'impression que ma participation ne va pas apporter grand chose à la discussion.* »

A ce moment, l'animatrice de la séance lance une nouvelle consigne : « *regardez les messages que chacun a écrit et voyez s'ils incitent à la discussion en ligne.* » LucileC suit à nouveau la consigne donnée et cherche ses messages. Cela l'amène à visiter le thème « *la cuisine- vos plats préférés* », où elle avait laissé un message le 15 février 2011. Voici le contenu :

« *Bonjour,*

Comme vous tous j'aime découvrir de nouveaux plats et voyager grâce aux saveurs. Je viens de réaliser une sorte de pain-galette (que l'on utilise pour faire des tacos par exemple) qui c'est avéré être une réussite. Il suffit de mettre ensemble de l'eau, de la farine, de la levure de boulangerie et un peu de yaourt, de pétrir tout cela, de laisser ensuite reposer une bonne heure, de séparer la pâte en petite boule, d'étaler ces boules et de les faire cuire une minute à la poelle et le tour est joué. Vous connaissez ce pain original ? »

Elle relit son message et jette un regard rapide à la suite du fil de discussion sans trouver de réponse d'après elle. Or, c'est seulement en revisitant ce fil de discussion dans le cadre de la présente recherche quelques jours plus tard, que nous nous sommes aperçu que,

dans un message ultérieur posté par MaggieR¹⁰³, il y avait une référence et une suite au message de LucileC. Nous pensons que LucileC ne l'a pas vu parce que le message était long (quinze lignes) et répondait à plusieurs autres messages à la fois (la référence à son message se trouvait dans la huitième ligne de celui-ci). Or, Etant donné que LucileC n'a effectué qu'une visite très rapide du fil de discussion, elle n'a pas vu la partie où se trouvait la réponse à son message. Voici ladite réponse:

« Bueno También quiero responder a LucileC sobre la masa del taco. Las famosas "tortillas" como se conocen en Centro América, son de diferentes ingredientes, a mi conocer, pues he tenido estudiantes en mi clase de Mexico, El Salvador, Costa Rica, Guatemala y Panamá; todos ellos me han hecho probar una tortilla diferente e incluso dentro de su país hay infinidad de tortillas. Creo que la masa original considera solo el maíz, agua y sal, tal vez algo de manteca. Luego hay muchas innovaciones. »

Cela nous amène à nous interroger sur un phénomène très courant dans les forums électroniques de discussion. En effet, s'il est vrai que la nature asynchrone et télématique du forum fait de ce TIC un lieu de discussion où le participant peut afficher ou aller consulter un message sans contraintes spatiales ou temporelles¹⁰⁴, il est vrai aussi qu'il n'est pas toujours facile pour l'utilisateur de localiser les informations qu'il cherche puisque celles-ci risquent souvent de se trouver noyées dans une mer de messages dont le contenu n'est pas toujours relevant aux yeux de cet utilisateur. Cela malgré les artefacts présents sur les forums électroniques susceptibles de faciliter la lecture tels que : *« l'organisation des messages par fils de discussion, la présence d'un en-tête à chaque message qui indique le nom de l'auteur et le sujet du message, ce qui permet de sélectionner les messages à lire, en s'appuyant sur l'en-tête ou sur un balayage rapide des premières lignes. »*¹⁰⁵ Cependant, cela n'assure pas le repérage de toutes les informations présentes dans une contribution d'une longueur considérable. *« Les textes électroniques sont rapidement parcourus, souvent les premiers paragraphes définissent le sort de lecture du texte, la lecture est davantage orientée par des objectifs utilitaires. »*¹⁰⁶

¹⁰³ De l'équipe Pérou.

¹⁰⁴ KARSENTY, Thierry, *Développer le professionnalisme collectif des futurs enseignants par les TIC : bilan de deux expériences réalisées au Québec*. In : *Recherche et formation*, 2005, n 49 pp. 73-90. p. 80.

¹⁰⁵ BEAUDOUIN, Valérie, *De la publication à la conversation*, In : *Réseaux*, 2002, n° 116, p. 199-225. URL : www.cairn.info/revue-reseaux-2002-6-page-199.htm

¹⁰⁶ *Ibid.*

Toujours est-il que dans le même fil de discussion, quelques secondes après, LucileC trouve un autre message qu'elle avait posté le 28 février 2011. Il s'agissait d'une réponse à un message laissé le 19 février par MaggieR où elle proposait de poster des listes d'ingrédients de cuisine *transparents* dans plusieurs langues romanes. Voici le message de MaggieR:

*« Amigos propongo que hagamos una lista de los nombres de ingredientes que se pueden intercomprender entre lenguas, así sean préstamos o palabras transparentes:
Ejemplo:*

*chocolate (palabra prestada viene de la lengua mexicana nahuatl)
tomate (palabra prestada viene de la lengua mexicana nahuatl) »*

Et voici la réponse de LucileC au message ci-dessus :

« Pour continuer la liste, j'ai pensé à salade, sucre, farine, pâtes, pain, olive, alcool, piment, moutarde, café, cacao Je crois que ces mots sont tous intercompréhensible »

Cependant, LucileC ne s'est pas attardée à lire les messages qui répondaient au même fil initié par MaggieR, selon elle *« parce que c'est pas moi qui ai proposé la discussion et toutes les autres réponses sont comme la mienne »* Cette réponse nous amène à nous questionner sur la nature des réponses sur ce genre de dispositif qu'est le forum et sur la perception que les usagers ont de ce concept. Cependant, cela n'est pas la problématique du présent travail, c'est pourquoi nous n'approfondirons pas sur cette question.

Puis, à 16h17, LucileC va sur *« Théâtre et cinéma »*, thème sur lequel elle est intervenue le 07 février 2011 avec le message suivant :

*« Bonjour,
Comme beaucoup de présent sur ce forum, j'aime aussi le théâtre et le cinéma. Deux films qui sont dans les cinémas français en ce moments m'intéressent, il s'agit de "Morgen" et "Les chemins de la liberté", en avez-vous entendu parler ? Pour répondre à ta question Mathilde, j'ai eu de très bons échos de "Discours d'un roi", sans l'avoir vu moi-même. »*

Il est clair que cette contribution de LucileC s'adresse à l'ensemble du public qui visitera ce thème de discussion et qu'éventuellement lira son message en même temps qu'elle donne suite à une autre contribution postée précédemment par une autre utilisatrice (Mathilde).

LucileC continue sa visite du thème « *Théâtre et cinéma* » et relit une contribution qui répond à son message, postée par EvaT¹⁰⁷ le 13 février 2011 :

« Coucou LucileC,

quelle est l'histoire de "Morgen" ?

Pour ce qui est des "Chemins de la liberté", je vous le conseille à tous, c'est un film vraiment beau qui retrace l'évasion aventurière de prisonniers d'un goulag. Ils fuient jusqu'en Inde ! Basé sur des faits racontés dans un carnet de voyage, il est en tout cas une invitation au VOYAGE et à la LIBERTE !! A voir donc !

P.S : A lire : l'Axe du Loup de Sylvain Tesson aventurier français qui lui aussi à fait ce voyage à pied pour vérifier les dires de ces évadés.»

LucileC continue avec sa recherche et trouve la réponse qu'elle avait donnée à la contribution d'EvaT :

« Salut Eva,

Pour répondre à ta question le film "Morgen" est une histoire d'immigration. Un roumain dont la vie est un peu monotone, rencontre un jour en allant pêcher un turc qui essaye de passer la frontière entre la Hongrie et la Roumanie, ils ne parlent pas la même langue, mais vont finir par se comprendre et s'entraider...Je ne l'ai pas encore vu mais j'ai hâte...

Sinon pour parler d'autre chose je me demandais si l'opéra ne pouvait pas rentrer dans le sujet de ce forum. Vous connaissez ? vous aimez ? »

Cette contribution, toujours en français entre francophones restera sans suite puisque le fil de discussion continue sans faire aucune référence à son contenu.

LucileC poursuit la recherche de ses contributions sur ce thème et trouve celle-ci, postée le 21 février de 2011 :

¹⁰⁷ Etudiante à Lyon 2 et membre de l'équipe CARAJUM.

« Salut Maggie

Ce que tu dis est très intéressant, je suis moi aussi sensible aux attitudes, aux gestes et mouvements...Pour répondre à ta question, peut-être que l'un des signes non-verbaux universels, pourrait être le sourire qu'en penses-tu ? »

Nous tenons à préciser que la question à laquelle LucileC répond avec la contribution citée ci-dessus ne lui était pas adressée directement, il s'agissait d'une question posée à l'ensemble d'utilisateurs du forum.

« LucileC, la sonrisa es muy universal, pero tiene ciertos matices: una sonrisa mala con un plan macabro, una sonrisa tramando algo, una sonrisa por compromiso o diplomacia, una "pequeña" sonrisa, etc.

LO IMPORTANTE Y REALMENTE UNIVERSAL, ME PARECE UNA GRAN SONRISA, PUES ESTA NO SE FINGE Y SIEMPRE DENOTA ALEGRÍA DEL ALMA ¿NO CREES?

Maggie »

Nous assistons ici à une relation qui s'établit entre ces deux usagères sur ce fil de discussion. Cependant, cette relation ne fera pas long feu puisque la dernière contribution sur ce fil sera postée le 07 mars 2011 et il sera clos une semaine plus tard pour donner suite à la deuxième étape de la Session février à mai 2011, la première étant précisément tous les échanges qui ont eu lieu dans la rubrique *Briser la glace*.

Pour revenir à l'observation de l'activité de LucileC ce 14 mars 2011, nous signalons que l'usagère, une fois terminée sa lecture du fil de discussion entre elle et MaggieR, a rapidement quitté le sujet « *Cinéma et théâtre* » pour visiter « *Curiosidades y comparaciones entre lenguas* », où elle n'est pas intervenue. Ensuite elle va sur « *Les transports dans les villes* », où elle a contribué 21 février 2011 avec le message suivant :

« Bonjour,

C'est vrai que s'est impressionnant de voir tous les moyens qu'on met en place pour pouvoir faire payer les gens. Pour revenir sur ce que tu disais Morgane, je pense que la qualité des transports en commun dépend de la taille de la ville qu'ils déservent. Je viens de Saint-Etienne, une ville plus petite que Lyon et je suis toujours époustoufler devant la fréquence et l'efficacité des transports en commun Lyonnais.

(Même si je suis bien d'accord, qu'aux heures de pointe, un effort pourrait être fait pour qu'il y ait plus de tram T2 par exemple...) »

Ce message s'inscrit dans la logique du fil de discussion mentionné auparavant. En fait, toutes les contributions faites à cette discussion suivent la même lignée : chacun des intervenants s'adresse à l'ensemble du groupe et partage avec les autres leurs impressions sur l'état de la circulation et les caractéristiques des transports en commun dans sa ville. Cela étant dit, nous précisons que ce message sera la seule participation de LucileC sur ce fil de discussion.

A 16h23, LucileC accède au thème « *La pâtisserie* », où elle a contribué avec le message qui suit,

« Salut tout le monde !

Pour rebondir sur ce que tu disais Melissa, j'ai essayé de faire des macarons récemment et je dois dire que s'est un peu trop compliqué pour moi. La quantité des ingrédients est très précise, dans la recette que j'ai utilisée il fallait non pas 2 oeufs, mais 80 g d'oeufs, tu dois donc peser les oeufs. De la même façon il fallait utiliser un thermomètre pour faire fondre le sucre à 110 °C et pas un de plus. J'adore cuisiner, mais pour moi il faut que celà reste un plaisir, quand il y a beaucoup de contraintes et que la préparation est longue je finis par me décourager et à rater complètement ce que je cuisine. »

Cette contribution se situe dans une série de messages faisant partie d'un *sous-thème* présent dans le fil sur la pâtisserie et qui traite du sujet des macarons. Elle aura une suite avec un autre message posté le 24 février où son auteur encourage LucileC à continuer d'essayer à faire des macarons et de ne pas désister à la première tentative. Ce message d'encouragement sera l'avant dernier sur ce fil de discussion.

Ensuite, LucileC continue sa visite des fils de discussions sur lesquels elle croit y avoir participé (d'après ses propres mots) : « *Interéchanges* » et « *Les animaux* ». LucileC vérifiera qu'elle n'y a pas participé.

A ce moment l'animatrice intervient à nouveau pour dire que « *il faut être original pour qu'il y ait un échange. Il faut poster des messages qui donnent lieu à une suite.* » Elle suggère également de penser à insérer des photos dans les messages quand besoin en est.

L'animatrice profite également pour rappeler que cette séance du 14 mars marque le début de la deuxième phase du travail sur la plateforme durant le semestre qui consiste à continuer à participer sur les différents fils de discussion du forum qui seront proposés à partir d'un « grand » thème de discussion. Ce thème sera choisi par tous les groupes qui font partie de la session [Session A février à mai 2011, renommée Toutes les voix](#). Après un scrutin en ligne, le thème choisi a été : *Voyager à travers la cuisine*.

L'animatrice ajoute que pour travailler sur le nouveau fils de discussion (*Voyager à travers la cuisine*), qui marque la deuxième phase du travail du semestre (nommée Remue-méninges), il faut commencer par proposer les *sous-fils* pour développer le premier. Elle suggère donc au groupe d'y réfléchir. Plusieurs *sous-fils* seront proposés, parmi lesquels nous relevons ceux qui ont été proposés ce jour-là : *Qu'est-ce qui est exotique pour vous, les restaurants de cuisine étrangère, D'où viennent les produits que nous avons l'habitude de consommer ?*, *Les épices propres à chaque pays, Recettes* et *Quel(s) plat(s) pour quel pays ?*

LucileC dit vouloir suivre la consigne mais qu'elle préfère attendre de voir quels *sous-fils* sont proposés par les autres avant d'avancer le sien. Cela malgré le fait qu'elle a pensé à un sujet : *l'origine de quelques aliments*. Ainsi donc, elle décide d'effectuer une recherche individuelle sur Google sur « l'origine des aliments ». Après cette brève recherche, LucileC propose son thème : « [D'où viennent les produits que nous avons l'habitude de consommer?](#) »

A ce moment l'animatrice intervient de nouveau pour donner une nouvelle consigne. Elle demande au groupe de former des binômes et de se mettre d'accord afin de choisir une des langues romanes présentes sur le forum autre que le français¹⁰⁸ et de créer individuellement un QCM d'entre cinq et dix questions sur cette langue et son environnement socio-spatio-culturel¹⁰⁹. Les participants pouvaient effectuer des recherches sur Internet, y compris sur la plateforme de Lingalog afin de préparer les questions. Ce QCM devait être résolu par l'autre personne faisant partie du binôme. Autrement dit, les binômes se formaient par langue d'intérêt pour ensuite réaliser un travail individuel de

¹⁰⁸ L'idée étant de choisir une langue romane autre que la langue maternelle et tous les assistants à la séance étant français, la seule langue sur laquelle personne ne pouvait travailler était le français.

¹⁰⁹ Nous ne comprenons pas à ce jour le but exact de cette tâche. Nous avons contacté l'animatrice par courriel afin de savoir quel était l'objectif de cette activité mais nous n'avons malheureusement pas reçu de réponse de sa part.

recherche destiné à être évalué par le partenaire de travail. Cette évaluation portait sur deux critères : la pertinence et l'intérêt des questions par rapport à l'environnement socio-spatio-culturel de la langue choisie selon le point de vue de quelqu'un qui suit une formation en IC de langues romanes. L'évaluation avait lieu à l'oral une fois les deux personnes du binôme finissaient de répondre au QCM.

Cette tâche prendra trente cinq minutes, au bout desquelles les participants s'évaluent par binômes et regagnent leur postes pour écouter la dernière consigne : « *choisissez la langue principale de votre partiel.* » LucileC se décide pour le roumain, langue dans laquelle a préparé son QCM¹¹⁰.

5.3.3.1. ANALYSE ET CONCLUSIONS

Nous tenons à faire le point sur les interventions de MaggieR car force est de constater que celles-ci se trouvent au sein des échanges les plus fructueux en matière de plurilinguisme et, donc, d'IC, ce qui ouvre la voie aux situations acquisitionnelles sur le forum de la plateforme de Galanet. En effet, après avoir analysé les échanges entretenus dans les fils de discussion sur lesquels MaggieR est intervenue, nous pouvons affirmer que cette participante a agi comme vecteur fédérateur qui a amené les autres intervenants à assumer des conduites qui donnent une suite logique à la discussion et la relancent, ainsi qu'à faire usage des stratégies de communication et d'apprentissage (cognitives, métacognitives et socio-affectives propices à l'acquisition langagière). Parmi les comportements de MaggieR favorables aux échanges plurilingues et aux situations à potentiel acquisitionnel, nous soulignons plus particulièrement : s'adresser dans un même message à des intervenants de langues différentes, les solliciter, donner suite aux sollicitations et considérer la forme du message autant que le contenu. Voici, donc, quelques échanges dans lesquels MaggieR est intervenue et qui illustrent notre affirmation :

¹¹⁰ Les responsables de chaque séance possèdent l'information concernant la formation en langues des participants, ce qui leur permet d'éviter que ces derniers ne choisissent une langue qu'ils maîtrisent où dans laquelle ils ont un niveau avancé.

Le niveau de langue (selon l'échelle du CECR) de la langue du test final dépendra aussi du niveau de langue du participant qui l'a choisie (jusqu'à niveau B2). Par exemple : si l'étudiant a un niveau B1 en espagnol et qu'il a choisi cette langue comme principale à l'examen, le niveau de difficulté de langue et les questions auxquelles l'étudiant devra répondre, correspondront à un niveau B1. D'un autre côté, s'il choisi le roumain et qu'il n'a jamais fait de roumain de sa vie, les questions de l'examen correspondront à un niveau A1-A2.

MaggieR: « *Hola, amigos de esta Gala. En lo que refiere a la comida, me encanta como dijo EVA¹¹¹ las legumbres y las cosas preparadas con aceite de Oliva, pero al natural, porque no me gusta freir el aceite, solo me gusta en verduras. Por otro lado, al contrario de EVA a mí sí me gusta el chocolate blanco es una de mis debilidades.*

YAQUI V mencionó que como buena peruana le gusta el pollo a la brasa...pues yo lo adoro, solo como estuve enferma un tiempo no pude comerlo, pero después de 5 meses, fue todo un placer volver a saborearlo. ¿alguno de los no peruanos ha comido este pollo? Es diferente al campero, más rico uhmmm.

Quisiera preguntarle a KHADIDJA ¿qué platos picantes has probado?, la verdad no conozco muchos, salvo el delicioso CEVICHE PERUANO, JAJAJA. Un abrazo a todos. »¹¹²

En effet, dans son intervention, MaggieR, sollicite KhadidjaS (qui, à son tour, donne suite à la discussion), tout en nommant les intervenants auxquels elle répond, générant ainsi des échanges plurilingues qui enrichissent la discussion et la relancent. Voici, donc, la réponse de KhadidjaS, qui suit l'exemple de MaggieR, et où elle la nomme en début de sa réponse. Cela, il faut le rappeler, fait partie des recommandations faites par Degache pour favoriser les échanges plurilingues sur la plateforme de Galanet (2003 : 92).

KhadidjaS : « *En réponse à Maggie, concernant les plat épicés, figure toi que moi aussi je n'en connais pas beaucoup , mais tout ce que j'ai goûté en plat épicé ,et bien j'ai aimé! Mais , moi je mets pratiquement des épices partout dans mes plats. En effet, quand je mange du poisson, du riz,...Eh bien, je garnit mes plats d'épice car j'aime beaucoup les épices et particulièrement quand c'est piquant, mais pas trop!*

Aussi, je peux me^me manger des gâteaux aux épices, c'est de gâteaux ou cakes auxquels j'ajoute de la cannelle. Etant donné que je pense que cela peut vous paraitre surprenant ,je vous fais part de la recette d'un gâteau aux épices ainsi que de la photo »¹¹³

¹¹¹ EvaT : française, membre de l'équipe *Carajum* de Lyon 2.

¹¹² Salut, les amis de Gala. En ce qui concerne la nourriture, tout comme EVA, j'aime les légumes et les choses faites avec de l'huile d'olive, mais naturel, parce que je déteste l'huile de friture. D'autre part, contrairement à EVA, j'aime le chocolat blanc, qui est une de mes faiblesses. YaquiV a mentionné que, comme toute bonne péruvienne, aime le poulet rôti ... et bien je l'aime, seulement que comme j'ai été malade pendant un moment, je ne pouvais pas en manger, mais après 5 mois, ç'était un plaisir de le déguster à nouveau. Est-ce que parmi les Péruviens quelqu'un a mangé ce poulet? Il est différent du 'campero', plus goûteux uhmmm. Je voudrais demander à KHADIDJA quelles spécialités épicées as-tu goûtées ? Franchement, je n'en connais pas beaucoup, sauf le savoureux 'CEVICHE PERUANO' HAAAAHA. J'embrasse tout le monde.

¹¹³ Nous n'avons pas inclus la recette dans la transcription car nous ne l'avons pas considérée fondamentale pour notre analyse.

MaggieR: *«Hola, Khadidja S, gracias por responderme. Sí me gustó tu receta y la foto jajaja. Bueno las especias son necesarias ¿verdad? Es importante combinar sabores sin que sobresalga uno en especial. Eso es lo más rico, a mi parecer de un buen plato de comida. Dime , por favor qué especias le agregas en la receta que figura en tu mensaje? un abrazo desde Perú*

Maggie»

Nous précisons que l'échange s'arrête là malgré cette dernière sollicitation de MaggieR.

Voici un autre échange plurilingue, dont le contenu s'est centré sur les stratégies d'apprentissage, surtout celle de *Traduire et comparer avec la LI ou avec une autre langue connue*, lancé par Maggie et suivi par MarianaF¹¹⁴ et FabriceC :

MaggieR : *« Amigos propongo que hagamos una lista de los nombres de ingredientes que se pueden intercomprender entre lenguas, así sean préstamos o palabras transparentes: Ejemplo: chocolate (palabra prestada viene de la lengua mexicana nahuatl) tomate (palabra prestada viene de la lengua mexicana nahuatl)*

MarianaF: *« Continúo la lista de ingredientes "intercomprensibles" empezada por MaggieR: chocolate (palabra prestada viene de la lengua mexicana nahuatl) tomate (palabra prestada viene de la lengua mexicana nahuatl) sal, melón, vino, vinagre, granada, miel Hasta ahora todas las palabras están en español, no las traduzco porque apuesto a que son intercomprensibles ¿o me equivoco? »*

LucileC : *« Pour continuer la liste, j'ai pensé à : salade, sucre, farine, pâtes, pain, olive, alcool, piment, moutarde, café, cacao. Je crois que ces mots sont tous intercompréhensible»*

MarianaF : *« Más: sopa, té, vainilla, agua, crema»*

FabriceC: *«Hola, hola: com a català i catalanòfon, entenc totes aquestes paraules. A veure, hi ha més que són intercomprensibles, com : -l'albergínia -una poma -el sucre -el formatge -la ptata Però hi ha també paraules molt distintes : per exemple, qui sap què significa una*

¹¹⁴ Animatrice de l'équipe Carajum et coordinatrice local de la session de *Tous les voix*.

"pastanaga" ? o uns "cigrons" ? a veure qui osa respondre... i qui ens proposa paraules que no serien intercomprensibles ? »

MaggieR: *«Hola Fabrice, ¿te refieres a zanahoria y garbanzos? Saludos, Maggie»*

Maggie: *«Gracias a todos por la lista de palabras, ahora ¿pueden citar algunos ejemplos de falsos amigos que sean ingredientes? Maggie»*

MarianaF: *«Un falso amigo me parece que es "pimienta" y uno completamente opaco me parece que es "camote". Los dos están en español. »*

MaggieR: *« ¿Qué opina el resto? A ver... 'pimienta', para mí, es pimienta ¿por qué es un falso amigo?...puede ser porque se confunde con pimentón..., a ver qué opinan...Estoy de acuerdo con 'camote' pues es muy opaco. Gracias, Mariana y ¡feliz Día de la mujer! »*

MarianaF: *« Yo tengo en mi dialecto (español argentino de Mendoza): pimienta, pimiento y pimentón :-)) »*

KhadidjaS: *« Merci Mariana de nous avoir apporter des informations sur le dialecte culinaire. Avec les photos, on comprends mieux, c'est vraiment intéressant! Je ne savais que pimienta, pimiento et pimentón voulaient dire des choses différentes. Ce sont des termes très similaire phonétiquement et linguistiquement mais leur signification diverge, même s'ils proviennent de la même famille! »*

Cet échange, dont la nature rappelle l'idée de Meissner de « choisir des textes d'IC ayant trait à l'apprentissage », ¹¹⁵ est un exemple d'une situation plurilingue qui débouche directement sur des occasions acquisitionnelles explicites, dont la portée dépend directement de la volonté des apprenants d'en profiter dans un but acquisitionnel. L'exemple le plus clair d'une utilisation à des fins acquisitionnelles de cet échange de la part d'un apprenant est la réponse de KhadidjaS, qui nomme MarianaF dans sa réponse et reprend le message de cette dernière en précisant le thème et sous-thème poursuivi. Nous rappelons que seulement deux

¹¹⁵ MEISSNER Franz-Joseph, *Vers la mise en pratique de l'intercompréhension comme stratégie autonomisante en classe de langue*, dans Synergies Europe. Intercompréhension(s): repères, interrogations et perspectives, GRENOBLE ; GERFLINT Revue du, 2010, p. 30.

étudiants sont intervenus dans cet échange, puisque MarianaF, FabriceC et MaggieR sont des enseignants. C'est pourquoi nous voudrions réfléchir à des conditions qui pourraient être mises en place afin d'encourager une participation plus conséquente de la part des apprenants.

Quant au questionnaire final (voir ANNEXE 11), nous avons remarqué que LucileC a répondu « quelques fois (2) » aux questions qui portent sur l'acquisition de stratégies d'apprentissage socio-affectives (sollicitation d'aides et de pratiques d'étayage, et autres médiations linguistiques et communicationnelles). Comme cela a été le cas avec LauraNev, cette récurrence nous a amené à proposer deux hypothèses d'explication : la première, que LucileC a tenté de se protéger la face ; et la deuxième, qu'elle ne semble pas avoir effectué de progrès en termes de stratégies d'apprentissage socio-affectives.

Nous avons également confronté les réponses de LucileC à trois questions ouvertes auxquelles elle a répondu ensuite. Cela nous a permis de corroborer les informations que nous avons tirées du questionnaire. Enfin, l'autoévaluation nous a montré que même si LucileC semble avoir pris conscience des compétences plurilingues qu'elle possédait au préalable (ce qui a fait évoluer ses représentations face au plurilinguisme et, d'après elle, l'a encouragée à « éventuellement » continuer l'apprentissage en autonomie des langues présentes sur la plateforme), ses acquis langagiers dans les langues présentes sur la plateforme ne sont pas vraiment significatifs ; que la prise de conscience de son capital plurilingue et ses pré-acquis ont été mobilisés dans un but communicationnel et non pas acquisitionnel. Autrement dit, LucileC a vraisemblablement mis à profit son potentiel cognitif et la proximité interlinguistique des langues présentes sur la plateforme uniquement pour communiquer lors des échanges réalisés sur cette dernière sans pour autant exploiter la dimension acquisitionnelle du dispositif. L'autoévaluation de LucileC nous a également permis de remarquer qu'elle n'a vraiment pas développé des compétences touchant aux stratégies métacognitives telles que la réflexion, l'autogestion et la planification (identification de ses objectifs, suivi de son progrès) de son apprentissage. D'autre part, la confrontation des réponses de LucileC aux questionnaires du début du semestre à celles du questionnaire final, nous a permis de remarquer que cette apprenante ne s'est vraiment pas construit de nouvelles stratégies cognitives d'apprentissage, se servant uniquement des stratégies de compréhension qu'elle possédait auparavant pour les échanges sur la plateforme de Galanet.

5.4. CONCLUSION

L'analyse des données recueillies nous a permis de constater la carence d'un vrai plurilinguisme (dans les cinq langues romanes présentes sur la plateforme) dans la plupart des fils de discussion de la session *Toutes les voix*. En effet, mises à part quelques exceptions, les discussions s'effectuaient en deux langues (dans le meilleur des cas), à savoir français et espagnol ; sans parler des autres occasions, lorsque le français était la seule langue de discussion. Autrement dit, des occasions où il n'y avait pas de situations plurilingues ou d'IC, et encore moins d'acquisition. Cela nous amène à nous interroger sur la finalité de l'utilisation, dans un contexte monolingue, de certaines stratégies socio-affectives (autorégulation réciproque, négociation, sollicitation et réponse aux sollicitations, etc.), dont le but devrait être acquisitif, de la part des étudiants. Dans un stade assez précoce du projet Galanet, et après une étude d'une des premières sessions dudit projet, Degache et Tea (2003 : 77) signalaient déjà que « *il sera donc nécessaire, dans les sessions ultérieures, de tout mettre en oeuvre, pour que les 4 langues soient considérées de manière égale au sein des débats.* »¹¹⁶.

L'objectif de l'étude de Degache et de Tea était de déterminer si l'exposition participative aux IPADE¹¹⁷ pouvait être vecteur d'acquisitions. Dans d'autres termes, ces auteurs voulaient déterminer le potentiel acquisitionnel du forum de Galanet afin de définir les orientations pédagogiques à mettre en œuvre dans un cours d'IC, à savoir « *stratégies d'enseignement, rôles et attitudes des animateurs et ressources* » (2003 : 78). Or, ils ont conclu que malgré le fait qu'ils restaient persuadés que les IPADE pouvaient agir comme vecteur acquisitionnel, la faible quantité d'échanges plurilingues sur la session analysée, ne permettait pas « *d'assurer que tous les participants bénéficient spontanément des échanges tenus et développent leur compétence à l'interaction plurilingue* », mais que, au contraire, « *on peut craindre que les participants se représentent plus comme en situation d'utiliser leurs acquis qu'en situation de développer savoirs et compétences.* » (2003 : 90).

Le constat fait par Degache et Tea dans leur étude, soit le numéro réduit d'échanges plurilingues dans la session qu'ils ont étudiée, peut s'appliquer à *Toutes les voix*, où la

¹¹⁶ Les quatre langues dont Degache parle étaient le français, l'espagnol, le portugais et le roumain. Le catalan étant exclu à l'époque de l'étude.

¹¹⁷ Interactions plurilingues asynchrones distantes écrites.

plupart des échanges avait lieu en français ou, parfois, en français et espagnol¹¹⁸ et où les apports en roumain ont souffert d'une indifférence presque absolue (sauf lorsque les animatrices des groupes de Lyon 2 demandaient aux participants de lire les messages dans cette langue). Cela, en plus du fait que tous les participants hispanophones avaient précédemment entamé une formation en français et que les roumanophones avaient fait de même avec l'espagnol et le français, nous amène aux mêmes conclusions que de Degache et Tea : il ne nous est pas possible d'affirmer que l'ensemble des échanges tenus durant *Toutes les voix* a servi de vecteur acquisitionnel à tous les participants et que, *a contrario*, les hispanophones et roumanophones n'ont fait que se servir de leurs acquis en français sans pour autant développer de nouveaux apprentissages dans cette langue. Nous signalons toutefois que cela ne s'applique forcément aux participants francophones observés qui n'avaient pas de formation en espagnol ou qui ont choisi le roumain comme langue pour l'épreuve finale. Nous aborderons leur cas dans les pages qui suivent.

5.5. QUELQUES PISTES DE REFLEXION POUR ENSEIGNER À APPRENDRE

Comme nous l'avons déjà précisé dans le présent travail, nous partons de l'idée qu'un cours d'IC est un cours qui prépare et entraîne l'apprenant de façon à ce qu'il puisse continuer l'apprentissage des langues qu'il comprend à l'écrit et/ou à l'oral de manière autonome s'il le souhaite. Or, cette préparation au travail en autonomie requiert un entraînement visant à favoriser le développement des stratégies d'apprentissage au préalable. C'est pourquoi, dans un premier temps, nous allons nous pencher sur les interventions pédagogiques susceptibles, d'un côté, d'emmener l'apprenant à développer ses propres stratégies d'apprentissage, et d'un autre, de favoriser les situations acquisitionnelles. Dans un deuxième temps, nous les regarderons à propos de la plateforme de Galanet.

5.5.1. LES ETAPES SELON CYR

Pour ce faire, nous énumérerons et expliquerons les étapes à suivre selon Cyr afin d'enseigner à l'apprenant à apprendre dans un cadre propice aux acquisitions en L2, voire

¹¹⁸ Avec quelques interventions très ponctuelles en portugais et en catalan (15 au total) et aucune en italien.

L3. Ces étapes sont : *observer* les stratégies des apprenants, *intégrer* la question des stratégies dans son enseignement quotidien, *évaluer* avec les apprenants la rentabilité des stratégies qu'ils utilisent en leur fournissant des rétroactions appropriées¹¹⁹.

5.5.1.1. OBSERVER

Cette étape consiste à sonder et faire le point sur les compétences en matière de stratégies d'apprentissage des apprenants. Cela peut se faire par l'intermédiaire des questionnaires (voir annexes), qui au début d'une session de Galanet, pourraient, outre le fait de fournir des informations précieuses sur les stratégies d'apprentissage de chaque apprenant, constituer une occasion appropriée pour introduire la notion de stratégies d'apprentissage en langues étrangères. Cela dans le but d'entraîner les apprenants dans une discussion sur le sujet (guidée par l'animateur) qui les amènerait à décrire leurs stratégies d'apprentissage des langues étrangères en groupe classe et à y réfléchir.¹²⁰

Une autre technique qui pourrait se révéler fort utile pour l'accompagnement du progrès des apprenants en matière des compétences concernant leurs stratégies d'apprentissage est le *cahier de bord*. En effet, dans celui-ci, l'apprenant serait invité à consigner toutes les conclusions tirées suite à un bilan effectué à la fin de chaque séance de travail sur la plateforme. Ce bilan comprendrait les stratégies mises en place pour comprendre et se faire comprendre. Pour Oxford, le fait même de tenir un journal ou *cahier de bord* constitue une stratégie en soi.¹²¹

5.5.1.2. INTEGRER

Cette deuxième phase consisterait à « planifier les interventions pédagogiques »¹²² à mettre en place lors de séances de travail. Autrement dit, à proposer des activités qui amèneraient les apprenants à appliquer les stratégies d'apprentissage (*apprises* lors de l'étape précédente) les plus adaptés à leurs besoins lors des échanges sur la plateforme. Cette

¹¹⁹ CYR, Paul, *Les stratégies d'apprentissage*, CLE international, Paris, 1998, p. 135.

¹²⁰ *Ibid.*, p. 137.

¹²¹ OXFORD, Rebecca, *Language Learning Strategies : What Every Teacher Should Know*, New York,, Newbury House Publishers, 1990.

¹²² CYR, Paul, *op.cit.*, p. 141.

planification serait la suite logique aux conclusions tirées à partir de l'analyse des réponses aux questionnaires réalisés préalablement.

Or, pour qu'un tel travail puisse se révéler efficace, il faudrait mettre en place des conditions nécessaires aux échanges plurilingues qui requièrent une médiation et un ajustement réciproque de la part des apprenants. A ces propos, Degache et Tea (2003 : 92) proposent un certain nombre de mesures, véhiculées sous la forme de consignes adressées dans un premier temps aux animateurs et, dans un deuxième temps, aux apprenants :

- A l'attention des animateurs : faire participer les étudiants en les sollicitant, en repérant les interactions plurilingues et en relançant ceux qui ne se manifestent pas suffisamment sur le forum ; et les orienter vers les ressources appropriées à la résolution des difficultés.
- A l'attention des apprenants : considérer sur un plan d'égalité les cinq langues ; lire l'ensemble des messages dans le forum choisi ; écrire en pensant aux destinataires, à leur diversité de langues et de compétences ; être bref, simple et concis ; ne pas hésiter à paraphraser pour être sûr d'être compris ; demander de l'aide ou des explications dans les forums, cela génère des échanges plurilingues et ne gêne pas le débat sur le fond ; considérer la forme autant que le contenu ; utiliser le copier/coller pour réagir/interagir à partir du discours d'autrui ; nommer les gens à qui l'on répond et préciser le thème ou sous-thème que l'on poursuit ; recourir à l'espace autoformation pour essayer de résoudre ses difficultés et en dernier lieu à l'animateur ; toujours donner suite à une sollicitation, y compris à une simple demande d'accusé de réception ; synthétiser et résumer des échanges plurilingues ; construire des tableaux ou graphes de correspondances lexicales plurilingues dans un domaine donné.

De son côté, Meissner suggère un « *syllabus méthodologique* »¹²³ destiné à encadrer un cours d'IC afin que les apprenants puissent profiter des situations acquisitionnelles créées

¹²³ MEISSNER Franz-Joseph, *Vers la mise en pratique de l'intercompréhension comme stratégie autonomisante en classe de langue*, dans Synergies Europe. Intercompréhension(s): repères, interrogations et perspectives, GRENOBLE ; GERFLINT Revue du, 2010, p. 29.

dans le cadre du cours et, qu'en même temps, il donne à l'apprenant les outils nécessaires vers l'apprentissage en autonomie. Nous signalons, toutefois, qu'il s'agit de quelques recommandations faites par Meissner où celui-ci renonce à distinguer entre celles destinées à la méthode, à la stratégie ou au destinataire. Voici celles qui peuvent s'appliquer au travail effectué sur la plateforme de Galanet :

- « *Convaincre les apprenants des avantages de la méthode d'IC en tant que stratégie qui mise systématiquement sur l'exploitation de leurs connaissances rentabilisables pour rendre l'acquisition de la langue cible plus efficace.* »
- « *Suivre le principe de ' tout ce qui peut être fait par les apprenants doit être fait par eux-mêmes. L'IC fonctionne au mieux en adoptant l'apprentissage par l'action.* »
- « *Partir des connaissances implicites et explicites des apprenants pour modifier le savoir inerte en savoir utile.* »
- « *Inviter les apprenants à adapter leurs stratégies d'apprentissage conformément à leur propre réflexion métacognitive.* »
- « *Choisir des textes IC ayant trait à l'apprentissage d'une langue.* »
- « *Thématiser le phénomène des transferts des langues de départ vers la (les) langue(s) cible(s).* »
- « *Protocole et analyse des succès et des échecs en IC.* »
- « *Développer une discussion avec les apprenants à partir de leurs notes et de leurs pensées à voix haute afin de les sensibiliser à leur propre comportement (motivation, attitudes, pratiques) au niveau de l'apprentissage des langues.* »
- « *Evaluer avec les apprenants la croissance de leur compétence de lecture en langue cible.* »

- « *Thématiser à partir des expériences des apprenants ce qui rend l'IC difficile et développer des stratégies pour surmonter les obstacles.* »
- « *Initier des analyses d'apprentissage en classe (comment as-tu fait pour effectuer ce transfert d'identification ? qu'est-ce que tu proposes pour améliorer ton approche ?).* »
- « *Provoquer la critique des apprenants vis-à-vis de l'enseignement pratiqué. Ceci sert à identifier les difficultés et les obstacles ressentis par les élèves et à développer des stratégies qui leur facilitent le transfert.* »

5.5.1.3. EVALUER

Nous précisons que dans cette étape nous ne faisons pas référence à l'évaluation sommative destinée à attribuer aux apprenants la note du semestre, mais à l'autoévaluation que l'apprenant pourrait effectuer à propos de l'efficacité des stratégies d'apprentissage qu'il a employées au cours d'une session de Galanet (voir annexes). Cyr affirme à ce sujet que « *en établissant le lien avec les stratégies utilisées, l'évaluation met l'accent sur les améliorations dans la compétence générale plutôt que sur les résultats eux-mêmes* » (1998 : 152), ces derniers étant du ressort de l'évaluation sommative conçue par l'animateur.

Cette autoévaluation pourrait s'effectuer individuellement dans un premier temps et, en groupe classe avec une mise en commun, dans un deuxième temps, en coopération avec l'animateur. Cette activité pourrait également contribuer à motiver les apprenants à continuer leur apprentissage de façon autonome puis qu'elle pourrait l'aider à prendre conscience des progrès accomplis. A ces propos, les divers auteurs consultés par Cyr (1998 : 153) s'accordent sur les critères à tenir en compte afin de pouvoir mesurer les résultats des apprenants sur le plan de stratégies acquisitionnelles. En voici les principaux (adaptés à notre cas d'étude):

- Les apprenants montrent-ils une plus grande efficacité en matière d'acquisition après entraînement à l'utilisation des stratégies ? Les stratégies enseignées ont-elles été apprises ?

- Les stratégies apprises se maintiennent-elles dans le temps ? Autrement dit, les stratégies ont-elles été acquises et sont-elles réutilisées de façon autonome ?
- Les stratégies acquises sont-elles transférées à d'autres situations d'apprentissage ou de résolution de problèmes ?
- L'entraînement à l'utilisation des stratégies a-t-il modifié les connaissances et l'attitude de l'apprenant vis-à-vis du processus d'apprentissage et à l'égard de leur autonomie ?

5.5.2 DES ORIENTATIONS METHODOLOGIQUES POUR FAVORISER LE DEVELOPPEMENT DES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE ET LES SITUATIONS ACQUISITIONNELLES SUR LA PLATEFORME DE GALANET

Nous sommes convaincus que l'IC est une approche qui peut répondre de façon intéressante à l'apprentissage des langues étrangères tout en rendant plus visible la nécessité de construire des stratégies d'apprentissage, tout au moins en compréhension. Elle peut également engager, si les apprenants sont suffisamment sollicités dans ce but, dans une poursuite de l'apprentissage d'une ou plusieurs LE, de façon autonome. C'est pourquoi nous nous permettons de suggérer quelques pistes de réflexion destinées à encadrer le travail sur la plateforme de Galanet pour, d'un côté, amener l'apprenant à développer ses propres stratégies d'apprentissage, et d'un autre, favoriser les situations acquisitionnelles. En effet, notre recherche nous a amené à réfléchir à quelques orientations pédagogiques susceptibles de favoriser les situations acquisitionnelles sur la plateforme de Galanet et le développement des compétences chez l'apprenant visant l'apprentissage en autonomie. Cela en nous appuyant sur les différents auteurs qui se sont penchés sur ces deux aspects dans l'apprentissage des langues vivantes. A partir de là, il nous semble envisageable de proposer de :

- Faire le point sur les compétences en matière de stratégies d'apprentissage des apprenants par l'intermédiaire de questionnaires tels que ceux que nous avons proposés (voir annexes) et en discuter les réponses en groupe classe avant même de commencer le travail sur la plateforme de Galanet. Cela permettrait d'entraîner les apprenants dans une réflexion sur les stratégies d'apprentissage et à les amener à s'en servir consciemment dans toute situation d'apprentissage. Autrement dit, que ces stratégies d'apprentissage deviennent un savoir et savoir-faire utile mobilisable dans de nouvelles situations. Ensuite, on pourrait commencer la présentation de la plateforme de Galanet, y compris celle de la *Salle des Ressources*, rubrique consacrée aux stratégies de compréhension, d'IC et où on peut trouver des fiches de grammaire.

- La fixation de ces stratégies chez l'apprenant se ferait bien évidemment en action lors du travail sur la plateforme de Galanet. « *L'IC fonctionne au mieux en adoptant l'apprentissage par l'action* »¹²⁴. L'accompagnement du progrès de l'apprenant pourrait se faire par le biais d'un cahier de bord où serait consigné le bilan du travail réalisé dans chaque séance (acquis, difficultés, stratégies employées pour surmonter ces difficultés). Ce bilan personnel se ferait après un premier bilan en groupe classe dans les cinq dernières minutes de chaque séance et d'une réflexion personnelle de l'apprenant (à l'instar du modèle du cahier d'accompagnement utilisé par les enseignants d'espagnol du Centre de Langues de Lyon 2).

Or, pour que l'apprenant puisse développer efficacement ses stratégies visant l'apprentissage en autonomie, tout en développant des compétences dans les langues présentes sur Galanet, il conviendrait d'abord d'encadrer davantage le travail sur la plateforme. En effet, notre recherche nous a permis de constater l'intervention de plusieurs facteurs ne pouvant pas générer des situations acquisitionnelles : prédominance presque hégémonique du français, suivi par l'espagnol au détriment (sauf pour des interventions très ponctuelles et sporadiques) du portugais, du catalan et de l'italien (absent complètement du forum, présent uniquement dans les messages et consignes que Yasmin Pishva¹²⁵ adressait à tous les participants sous forme de courriel) ; la tendance des participants francophones et hispanophones à éviter les messages en roumain, parce que jugés trop difficiles, et à suivre

¹²⁴ MEISSNER Franz-Joseph, *Vers la mise en pratique de l'intercompréhension comme stratégie autonomisante en classe de langue*, dans Synergies Europe. Intercompréhension(s): repères, interrogations et perspectives, GRENOBLE ; GERFLINT Revue du, 2010.

¹²⁵ Coordinatrice local de l'équipe Agence Tourix_Grenoble et responsable de session.

uniquement des discussions dans les langues où il sont plus outillés (souvent français – espagnol). Autrement dit, des situations souvent non-plurilingues, parfois bilingues, qui ne donnent pas lieu à l’IC et, encore moins, aux situations au potentiel acquisitionnel.

Pour éviter que ces anomalies puissent se produire, il nous semble possible de suggérer de réaliser d’abord un travail de concertation en amont avec les différents partenaires et universités liés au projet Galanet pour assurer la présence d’au moins une équipe dans chacune des langues censées être représentées sur la plateforme. Il faudrait pour cela trouver les moyens de pallier les différences de calendrier universitaire de chaque université participant à une session de Galanet, étant donné que celui-ci change dans chaque pays. En effet, pour la session observée, nous avons constaté que durant les premières semaines de travail, seules les équipes françaises étaient actives sur la plateforme, suivies ensuite par l’équipe péruvienne et l’équipe roumaine (à la fin de la première étape de la session).

Ensuite, il faudrait encadrer le travail afin que les interventions pédagogiques des animateurs contraignent les étudiants à considérer toutes les langues sur un plan d’égalité, les empêchant ainsi de contourner les messages dans les langues où ils sont le moins outillés et les messages les plus opaques pour eux, pour lesquels ils ont un effort à fournir, et des stratégies à mettre en œuvre. Le but étant précisément d’éviter que les étudiants continuent uniquement à remobiliser leurs acquis sans développer de nouveaux savoirs ni compétences. Nous pensons également à l’étayage nécessaire afin de pouvoir comprendre et répondre aux messages les plus opaques (outre l’étayage sollicité aux interlocuteurs, dont nous nous occuperons ensuite). En effet, nous avons constaté que les moniteurs conseillaient aux apprenants de visiter l’*Espace d’autoformation* pour essayer de résoudre les difficultés rencontrées. Cependant, nous estimons que ce travail (très précieux en termes d’étayage) devrait être accompagné, voire guidé au début, par le moniteur afin que les apprenants puissent s’en servir efficacement. Il s’agit aussi d’une occasion unique pour commencer à mettre en place les stratégies d’apprentissage qu’ils utiliseront ensuite lors des échanges sur la plateforme.

Quand au contrat didactique¹²⁶ établi lorsque l'apprenant commence à participer à une session de Galanet, nous avons constaté qu'il n'était pas toujours respecté, surtout en ce qui concerne particulièrement un certain nombre de membres de l'équipe Pérou et, dans une moindre mesure, par quelques membres de l'équipe Iasi-RO. Mais avant d'approfondir le sujet, il conviendrait de rappeler que ce contrat engage les participants d'une session à : écrire correctement dans sa langue maternelle ; lire l'ensemble des messages dans le fil de discussion choisi avant de réagir/interagir aux messages ; écrire en pensant aux destinataires (autorégulation); être bref, simple et concis ; ne pas hésiter à paraphraser pour être sûr d'être compris (réajustement) ; solliciter de l'aide ou des explications de la part des auteurs des messages incompris (sollicitation d'étayage) ; répondre toujours aux sollicitations si possible sous la forme d'un étayage à caractère métalinguistique, donnant ainsi lieu à un échange exolingue favorable aux acquisitions, ou en recourant à la traduction de certains mots clés sans pour autant traduire tout le message (ce qui irait à l'encontre du principe même d'IC) ; considérer la forme du message autant que le contenu ; nommer les gens à qui l'on répond et préciser le sujet que l'on poursuit. Autrement dit, le contrat didactique se réfère à tout ce qui touche à la médiation qui doit exister entre les usagers d'un dispositif de cette nature, tel que la plateforme de Galanet, pour qu'il y ait des situations plurilingues propices à l'IC donnant lieu à des situations acquisitionnelles.

Or, ce que nous avons constaté que de façon répétée, la tendance de certains membres de l'équipe Pérou était de s'adresser aux apprenants francophones dans un français et un espagnol incorrects. Le cas des roumains est différent : après plusieurs tentatives (ignorées par les non roumanophones) pour interagir dans les fils de discussion du forum en roumain ils se sont en effet trouvés obligés d'écrire en français et, dans une moindre mesure, en espagnol afin – pensons nous – d'attirer l'attention des autres participants. Pour ce qui est des autres clauses dudit contrat, nous avons constaté qu'elles ne sont pas toujours respectées non plus par les membres des autres équipes, ce qui nous amène à proposer d'effectuer un accompagnement et un suivi précis des interventions des apprenants sur la plateforme (à l'aide du cahier de bord).

¹²⁶ Etabli entre tous les participants à la session et le dispositif, soit le groupe d'apprenants et le cadre universitaire, d'un côté et l'encadrement, à savoir les tuteurs-animateurs, les coordinateurs locaux et les responsables de session (Degache et Téa 2003).

Enfin, il nous semble que le sujet de l'évaluation des progrès effectués concernant les stratégies d'apprentissage et les compétences ayant trait au travail en autonomie de la part de l'apprenant est incontournable. Cette évaluation (qui pourrait se faire sous forme d'autoévaluation) nous l'avons constaté, est complètement absente à la fin des cours d'IC à Lyon 2. Or, elle nous paraît d'une importance capitale parce que, d'un côté elle pourrait permettre aux apprenants de réfléchir à leur travail et au progrès accomplis et, d'un autre, servir d'outil à l'animateur pour mesurer les résultats des apprenants sur ce même plan. Une autoévaluation pourrait être mise en place lors du dernier TD du cours d'IC. Nous proposons pour cela un modèle d'autoévaluation inspiré des travaux de plusieurs auteurs repris par Cyr, que nous avons à notre tour adapté au travail d'IC sur la plateforme de Galanet (voir annexes).

Nous signalons toutefois, qu'il ne s'agit ici que de quelques pistes de réflexion destinées à optimiser le travail d'IC sur la plateforme de Galanet pour que les apprenants acquièrent les stratégies d'apprentissage qui leur correspondent le mieux et puissent être capables de continuer l'apprentissage des langues présentes sur la plateforme de façon autonome, tout en approfondissant leurs compétences dans ces langues. Nous sommes conscients du chantier énorme que représente la mise en place d'un dispositif d'IC en ligne tel que Galanet et nous sommes très admiratifs du travail accompli par tous les gens qui s'y consacrent. Mais la position d'observateur que nous avons été amené à prendre pour mener à bien notre recherche nous a sans doute permis de constater un certain nombre de facteurs peu perceptibles pour qui est engagé dans l'action concrète et quotidienne sur le terrain. Ce mémoire se veut tout simplement une contribution, si humble soit-elle, à la réflexion sur ce dispositif.

CONCLUSION

Le présent travail se proposait de répondre à la question de comment exploiter la connaissance d'une langue romane dans l'apprentissage d'une (de) langue(s) parente(s) sur le dispositif de formation à l'IC des langues romanes Galanet. Pour ce faire, nous sommes parti du postulat qu'un cours d'IC est un cours qui prépare et entraîne l'apprenant de façon à ce qu'il puisse continuer l'apprentissage des langues qu'il comprend à l'écrit et/ou à l'oral de manière autonome, s'il le souhaite. Ensuite, nous avons proposé trois questionnaires à des étudiants de l'équipe *Les Rescapés* de Lyon 2 participant à la session *Toutes les Voix* de la plateforme de Galanet et avons analysé en particulier les échanges ayant eu lieu sur le forum lors de la première étape de ladite session, appelée *Briser la glace*. Les conclusions tirées de notre étude nous permettent d'affirmer que, en effet, le dispositif d'IC en ligne Galanet constitue un espace favorable aux situations plurilingues et acquisitionnelles. Cependant, ces mêmes conclusions nous ont montré que pour que de telles situations puissent avoir lieu et être mises à profit par les apprenants, il conviendrait de se pencher sur certains facteurs qui agissent à leur rencontre.

Nous avons d'abord constaté que les raisons qui amènent les apprenants à travailler sur la plateforme sont principalement d'ordre interculturel et communicationnel, et en second lieu d'ordre acquisitionnel. Il suffit de jeter un œil aux profils des participants, aux choix des thématiques abordées sur les différents fils de discussion et au thème du dossier de presse pour le vérifier. Autrement dit, avant de commencer le cours, beaucoup d'entre eux conçoivent l'IC comme une fin en soi et non pas comme un moyen ou une approche pour l'apprentissage des LE. Cependant, cela ne constitue pas à notre égard un empêchement pour exploiter le potentiel de l'IC en tant que vecteur acquisitionnel et de la considérer comme une porte ouvrant la voie vers l'apprentissage en autonomie des LE.

En effet, notre recherche nous a permis de constater que certains apprenants ont pu tirer profit de quelques situations acquisitionnelles qui se sont présentées lors des échanges qui ont eu lieu sur la plateforme. Nous avons aussi observé que ces apprenants ont fait cela sans pour autant être pleinement conscients des stratégies qu'ils mettaient en place pour accomplir ce travail. Or, pour que ces stratégies deviennent un savoir et savoir-faire utiles et mobilisables dans de nouvelles situations d'apprentissage, il faudrait d'abord que les

apprenants aient appris à apprendre et cela passe par une conscientisation des stratégies d'apprentissage. C'est seulement ainsi qu'ils pourront, nous semble-t-il, s'en servir à bon escient.

Nous avons également remarqué que, contrairement aux apprenants que nous venons d'évoquer, d'autres n'ont fait que se servir de leurs acquis en LE sans pour autant en développer de nouveaux. Cela nous amène à interroger la pertinence des échanges que nous avons pu observer sur le forum de la session *Toutes les Voix* en tant que vecteur acquisitionnel pour l'ensemble des participants.

Ces facteurs ainsi que d'autres observations évoquées dans le présent travail (voir partie 5.5.2.) nous ont conduit à suggérer quelques pistes de réflexion qui, à notre sens, pourraient contribuer à améliorer l'accompagnement du travail sur la plateforme de Galanet. Cela pour, d'un côté, amener l'apprenant à développer ses propres stratégies d'apprentissage, et d'un autre, favoriser les situations acquisitionnelles.

Enfin, nous a permis de renforcer notre conviction qu'il est possible de prendre appui et d'exploiter la connaissance d'une langue romane dans l'apprentissage d'une (de) langue(s) parente(s) par le biais d'un dispositif d'IC en ligne comme Galanet, à condition que l'encadrement du travail effectué sur sa plateforme permette à l'apprenant de développer et d'appliquer des stratégies d'apprentissage dans un contexte favorable aux situations plurilingues et acquisitionnelles.

Nous sommes conscients que le présent travail ne permet pas de répondre à toutes les questions soulevées par nos observations. Il ne s'est agit ici que d'exposer quelques pistes de réflexion qui pourraient optimiser ce travail dans une perspective acquisitionnelle. Nous considérons également que les moyens, les conditions et le temps dont nous avons disposé pour cette recherche ne nous permettent pas d'aller aussi loin que nous le voudrions dans l'élaboration d'un dispositif d'IC en langues romanes pour être implémenté sur Galanet. C'est un travail plus approfondi que nous aimerions poursuivre maintenant dans le cadre d'une recherche à venir, plus particulièrement orientée vers les situations acquisitionnelles spécifiques à la pédagogie du projet appliquée à la réalisation du dossier de presse, qui constitue la dernière étape d'une session de travail sur la plateforme, et les interventions des enseignants sur le forum de la plateforme susceptibles de contribuer à atteindre ce type

d'objectif. Enfin, il serait intéressant d'étudier l'incidence des sujets de discussion sur le forum de la plateforme sur le potentiel acquisitionnel pour arriver à en proposer afin de susciter une curiosité intellectuelle chez les apprenants susceptibles de l'amener à profiter au mieux des situations acquisitionnelles sur la plateforme de Galanet.

INDEX

Acquisitionnel/le : 8, 10, 39, 52, 61, 70, 73, 76, 78, 81, 84, 86, 87, 88.

Autoévaluation : 31, 37, 39, 62, 74, 80, 85.

Compétence(s) : 8, 10, 12, 13, 17, 18, 22, 23, 27, 30, 32, 33, 35, 38, 39, 45, 51, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85.

Connaissances : 9, 10, 19, 22, 25, 32, 33, 37, 45, 53, 54, 55, 79, 81.

Consigne(s) : 43, 44, 49, 56, 57, 58, 59, 61, 63, 69, 70, 77, 78, 82.

Corpus : 36, 37, 38.

Didactique : 7, 8, 17, 18, 53, 54, 56, 60, 84.

Dispositif : 8, 10, 60, 65, 74, 84, 85, 86, 87.

Echange(s) : 8, 26, 34, 35, 40, 42, 47, 51, 52, 53, 54, 57, 60, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 83, 84, 86, 87.

Etape : 20, 21, 27, 39, 40, 41, 67, 76, 77, 80, 83, 86, 87.

Etayage : 32, 34, 53, 54, 55, 74, 83, 84.

Evaluation : 31, 70, 80, 81, 85.

Fil de discussion : 40, 45, 48, 49, 51, 52, 54, 57, 58, 62, 63, 66, 67, 68, 84.

Galanet : 8, 26, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 43, 46, 47, 52, 55, 56, 61, 70, 71, 74, 75, 76, 77, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88.

Intercompréhension (IC) : 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 22, 23, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 37, 38, 42, 46, 57.

Languagier(ère) : 7, 13, 22, 31, 32, 35, 62, 70, 74.

Langue(s) étrangère(s) : 6, 10, 12, 14, 19, 22, 31, 45, 49, 77, 81.

Médiation : 31, 53, 74, 78, 84.

Méthode : 11, 13, 19, 20, 22, 23, 25, 79.

Pédagogique(s) : 8, 18, 26, 76, 77, 81, 83.

Plurilingue(s) : 8, 10, 13, 26, 42, 52, 54, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 78, 83, 84, 86, 87.

Questionnaire(s) : 37, 38, 39, 43, 51, 62, 74, 77, 78, 82, 86.

Sollicitation : 53, 54, 70, 72, 74, 75, 78, 84.

Stratégies d'apprentissage : 8, 10, 13, 28, 29, 37, 38, 39, 62, 72.

Stratégies de compréhension : 28, 62, 74, 82.

BIBLIOGRAPHIE

ARISMENDI, Fabio, *La composante interculturelle des interactions en ligne sur une plate-forme consacrée à l'intercompréhension en langue romanes : Galanet*, mémoire master 2 Didactique des langues et ingénierie pédagogique multimédia, 2008 Lidilem, Université Grenoble 3.

BEAUDOUIN Valérie, VELKOVSKA Julia, *Constitution d'un espace de communication sur Internet (forums, pages personnelles, courrier électronique...)*. dans: *Réseaux*, 1999, volume 17 n°97. pp. 121-177.

CANDELIER Michel, IOANNITOU Gina, OMER Danielle et VASSEUR Marie-Thérèse, sous la direction de, *Conscience du plurilinguisme, Pratiques, représentations et interventions*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 2008.

CAPUCHO, F, «Línguas e identidades culturais: da implicação de políticos e (sócio) Lingüistas dans Fabio L da Silva e Kanavillil Rajagopalan (orgs.) *A lingüística que nos faz falhar*», Sao Paulo, Unicamp, Parábola Editorial, 2004, p. 86.

CARRASCO PEREA, Encarnación, (coordonné par), *Introduction*, dans Synergies Europe. Intercompréhension(s): repères, interrogations et perspectives, GRENOBLE ; GERFLINT Revue du, 2010,

CASTAGNE Eric, sous la direction de, *Les enjeux de l'intercompréhension*, Epure, Reims, 2007.

CONTI Virginie et GRIN François, sou la direction de, *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, Georg éditions, Genève, 2008.

CYR , Paul, *Les stratégies d'apprentissage*, CLE international, Paris, 1998.

DABENE, Louise, *L'enseignement de l'espagnol aux francophones (pour une didactique des langues « voisines »*, *Langages* 39, p 51-64, 1975.

DEGACHE, Christian., LÓPEZ ALONSO, Covadonga, SÉRÉ, Arlette. (2007), *Echanges exolingues et Interculturalité dans un environnement informatisé plurilingue*, dans Lidil, n° 36, Grenoble, Lidilem, p. 93 - 117.

DEGACHE, Christian., TEA, Elena. (2003), « Intercompréhension : quelles interactions pour quelles acquisitions ? Les potentialités du Forum Galanet », dans C. Degache (dir), *Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension à la sollicitation d'interactions plurilingues, de Galatea à Galanet*, Lidil n°28, décembre 2003, Grenoble: Lidilem, 75-94.

DOUAY Catherine, *Eléments pour une théorie de l'interlocution, Un autre regard sur la grammaire anglaise*, Presses universitaires de Rennes, 2000.

ELERT Claes Christian, *Un aperçu des mesures faites sur la compréhension des langues scandinaves et du projet de recherche sur l'intercompréhension*, Communication présentée au Colloque *Degrés de proximités entre les langues. Potentialités et limites*, Bruxelles, 10-11 mars 1997.

GAONAC'H, Daniel, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Les Editions Didier, Paris, 1991.

HOLEC H, *Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre*, p. 75-87, *Mélanges pédagogiques*, Centre de Recherches et d'Applications pédagogiques en Langues, CRAPE, Université de Nancy II, 1991.

KARSENTY, Thierry, [Développer le professionnalisme collectif des futurs enseignants par les TIC : bilan de deux expériences réalisées au Québec](#), dans *Recherche et formation*, 2005, n 49 pp. 73-90. p. 80.

KLEIN, Horst, STEGMANN, Tilbert, MEISSNER, Franz-Joseph, MEISSNER, Claude, *EuroComRom – Les sept tamis: lire les langues romanes dès le départ*, Shaker Verlag, Aachen 2004.

MARTINS ALAS, Selma « L'intercompréhension des langues romanes au service de l'amélioration de l'enseignement des langues au Brésil » dans *Synergies Brésil*, N° spécial 1, 2010, p. 107 – 114.

MATTHEY, Marinette, *Apprentissage d'une langue et interaction verbale : sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue*, Peter Lang, Collection Exploration, Berne, 1996.

MEDIONI Maria-Alice, *L'art et la littérature en classe d'espagnol*, Chronique Sociale, Lyon 2005, p 15.

MEDIONI Maria-Alice, "L'autonomie guidée : une nouvelle voie pour l'apprentissage des langues", dans HEITZ Françoise et LA VAGUERESSE Emmanuel, *L'enseignement de la langue dans l'hispanisme français*, Journées d'études de la Société des Hispanistes Français, Epure, Reims, 2010, pp. 191-200.

MEISSNER Franz-Joseph, Claude, KLEIN Horst, STEGMANN Tilbert, *EuroComRom – les 7 tamis: lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*, Editions EuroCom, Bd 6, Aachen, 2004.

MEISSNER Franz-Joseph, *Vers la mise en pratique de l'intercompréhension comme stratégie autonomisante en classe de langue*, dans Synergies Europe. Intercompréhension(s): repères, interrogations et perspectives, GRENOBLE ; GERFLINT Revue du, 2010.

O'MELLEY, Michael J., CHAMOT, Anna Uhl, STEWNER-MANZANARES, Gloria, KUPPER, Lisa, RUSSO, Rocco, *Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students*, Language Learning, 1985a.

O'MELLEY, Michael J., CHAMOT, Anna Uhl, STEWNER-MANZANARES, Gloria, KUPPER, Lisa, RUSSO, Rocco, *Learning strategy application with students of English as a second language*, TESOL Quarterly, 1985b.

O'MELLEY, Michael J., CHAMOT, Anna Uhl, *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge, 1990.

OXFORD, Rebecca, *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, New York, Newbury House Publishers, 1990.

ROUSSEAU Jean, *Comparaison des langues et intercompréhension*, CIEP, Paris, 1995.

SCHMITT JENSEN, J, *L'expérience danoise et les langues romanes*, dans C. Blanche-Benvéniste et A. Valli (dir.), *L'intercompréhension : le cas des langues romanes. Le français dans le monde – Recherches et applications*, p. 95-108, 1997.

TEYSSIER Paul, *Comprendre les langues romanes, Du français à l'espagnol, au portugais, à l'italien et au roumain*, Chandeigne, Paris, 2004.

UNIVERSITES DE PROVENCE, SALAMANCA, ROMA TRE ET LISBOA, *EuRom4*, Edition papier, La Nuova Italia Editrice, Scandicci (Firenze), 1997.

SITOGRAFIE :

BEAUDOUIN, Valérie, *De la publication a la conversation*, In : *Réseaux*, 2002, n° 116, p. 199-225. URL: www.cairn.info/revue-reseaux-2002-6-page-199.htm.

CECRL: http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pd.

GALANET: <http://www.galanet.be/>.

GEYER Paul, *Un autre Sonderweg, ou: Idée et réalité de la Romanistik allemande*, (présenté au Conférence de Littérature française et comparée, Université Paris - Sorbonne (Paris IV), le 5 mais 2010), <http://www.romanistik.uni-bonn.de/die-bonner-romanistik/lehrende/prof.-dr.-paul-geyer/sonderweg.pdf>.

ROBERT, Jean-Michel « Les langues voisines en Scandinavie », dans *Ela* 4/2004 (n° 136), p. 465-476. URL : www.cairn.info/revue-ela-2004-4-page-465.htm

ANNEXES

ANNEXE 1.

PROFIL DE MelissaQ TEL QU'IL FIGURE SUR LA PLATEFORME DE GALANET

« Bonjour à tous, ó

Pour ce second semestre, j'ai choisi de poursuivre le voyage avec Galanet!! Cette expérience m'a été enrichissante d'un point de vue culturel et linguistique et je trouve dommage de l'arrêter en si bon chemin!!

Je suis étudiante en licence sciences du langage à l'université lumière à Lyon. J'ai trouvé l'idée de ce cours très intéressante car elle met en avant les langues romanes et nous encourage à communiquer à travers toutes ces langues sans utiliser l'anglais. J'adore les voyages, et Galanet peut m'aider à compléter mes voyages. Je suis très contente de pouvoir participer à nouveau, à cette expérience plurilingue. »

TRANSCRIPTION DES REPONSES DE MelissaQ AU PREMIER QUESTIONNAIRE

Age : 23 ans.

Etudes : Troisième année des sciences du langage. Française.

Pourquoi avez-vous choisi de suivre un cours d'intercompréhension ?

« Afin de mettre en avant mes capacités de compréhensions dans d'autres langues, et je trouve que c'est une nouvelle façon d'apprendre ou de découvrir une/des langues »

Qu'attendez-vous de ce cours ?

« c'est une option donc d'avoir une note correct ! et bien sûr de pouvoir approfondir mes connaissances en langue, mais aussi de pouvoir communiquer dans sa propre langue sur un forum plurilingue et de comprendre un maximum de choses ! »

Pour vous, quelle est l'utilité de l'intercompréhension ?

« L'intercompréhension est utile car elle permet d'interagir avec plusieurs personnes étrangères tout en parlant sa propre langue. Et sans utiliser automatiquement l'anglais »

Avez-vous une langue maternelle autre que le français ? Dans votre foyer, parlez-vous une autre langue autre que le français ?

« Oui, l'algérien et l'italien que je comprends. »

Que savez-vous des langues suivantes (caractéristiques) ?

Espagnol *« apprentissage scolaire. »*

Portugais *« jamais appris, connaît grâce à Galanet »*

Italiano *« langue maternelle + apprentissage scolaire. »*

Roumain *« jamais appris, connaît grâce à Galanet. »*

Catalan *« , _____ »*

Avez-vous des connaissances dans une autre langue romane autre que la votre ? Si oui, laquelle et quel est votre niveau ?

« En Italien, niveau B2. »

ANNEXE 2.

TRANSCRIPTION DES REPONSES DE MelissaQ AU QUESTIONNAIRE DE FIN DE SEANCE

Etudes : sciences du langage **Date :** 21/02/2011

Questionnaire fin de séance

1 – Pourrais-tu me décrire ce que tu as fais pendant la séance d’aujourd’hui?

Etape 1

« Il n’y a pas d’étapes. J’ai participer sur le forum, posté des messages, des nouveaux sujets. »

2 - A ton avis, quels sont les moments où tu as été le plus en activité ?

Pourquoi ?

« Lorsque je répond à des messages, car je ne fais pas rien. »

3 – Quels sont les moments qui t’ont semblé les plus difficiles ?

Pourquoi ?

« Les 15 dernières minutes, car j’ai participé au forum pendant plus d’une heure et j’ai fini par saturer d’idées. »

4 – Quels sont les moments qui t’ont semblé les plus/ moins intéressants ?

Pourquoi ?

« aucun car le cours est intéressant, mais peut-être un trop long. »

Pas de consigne pendant le TD.

ANNEXE 3. TABLEAU - MelissaQ

MelissaQ			
PROFIL	PREMIER QUESTIONNAIRE	QUESTIONNAIRE DE FIN DE SEANCE	OBSERVATION DU 21/02/2011
<p>Motivations et attentes : avait participé a Galanet pendant le premier semestre scolaire 2010-2011.</p> <p>Expérience enrichissante du point de vue culturel et linguistique.</p> <p>Possibilité de communication en plusieurs langues romanes.</p> <p>Eviter de passer par une tierce langue (l'anglais) pour communiquer</p>	<p>Suit les cours d'IC pour : «mettre en avant mes capacités de compréhensions dans d'autres langues », et parce que « c'est une nouvelle façon d'apprendre ou de découvrir une/des langues. »</p> <p>Utilité de l'IC : communication plurilingue en parlant L1, tout en évitant passer par l'anglais.</p> <p>Niveau de langue : français (L1), esp (A2), it (B2)</p>	<p>Activité pendant la séance (pas de consigne) : lecture et rédaction des messages sur les fils de discussion du forum sans un but précis, proposition d'un nouveau fil.*</p> <p>Moments difficiles: « Les 15 dernières minutes, car j'ai participé au forum pendant plus d'une heure et j'ai fini par saturer d'idées. »</p> <p>*Pas de consigne ce jour-là</p>	<p>Pense aux destinataires de ces messages : les lit et les corrige avant de les poster, paraphrase, nom les gens à qui elle répond et précise le sujet, introduit des traductions (dans la L du destinataire) des mots opaques – médiation ; répond aux sollicitations.</p> <p>Lit les messages des fils de discussion sur lesquels elle intervient</p> <p>Consciente et accepte l'ambiguïté et la complexité de la langue cible.</p> <p>Effectue des recherches sur le sujet avant d'y participer (considère la forme autant que le contenu).</p> <p>Se sent un peu perdu, veut participer à « L'intercompréhension y sus diferentes niveles lingüísticos » parce que cela la « concerne » mais ne sais pas comment y contribuer.</p> <p>Propose un fil de discussion : « Que pensez-vous de l'écriture abrégée (du SMS)? Influence t-elle notre style d'écriture? L'orthographe est-il en danger? »</p>

ANNEXE 4.

PROFIL DE LauraNev TEL QU'IL FIGURE SUR LA PLATEFORME DE GALANET

« LauraNev

Je suis Laura, étudiante en économie et sociologie à l'université Lyon 2 à Lyon. J'ai appris l'allemand et l'anglais pendant mes études et maintenant j'aimerais me familiariser avec les langues romanes. C'est la deuxième session de Galanet à laquelle je participe et j'espère encore apprendre beaucoup dans toutes les langues représentées ici! La première session a été très enrichissante, et je suis sûre que celle-ci le sera tout autant! »

TRANSCRIPTION DES REPONSES DE LauraNev AU PREMIER QUESTIONNAIRE

Age :

Etudes : Troisième année de sociologie - économie.

Pourquoi avez-vous choisi de suivre un cours d'intercompréhension ?

« parce que j'aime apprendre des langues étrangères et que je ne connaissais aucune des autres langues romanes (je ne les avais jamais apprises avant »

Qu'attendez-vous de ce cours ?

« - Développer mes connaissances dans différentes langue romanes.

- me familiariser avec les langues romanes »

Pour vous, quelle est l'utilité de l'intercompréhension ?

« - voir qu'on peut comprendre des langues qu'on n'a pas forcément apprises

- interagir chacun dans nos langues maternelles et se comprendre »

Avez-vous une langue maternelle autre que le français ? Dans votre foyer, parlez-vous une autre langue autre que le français ?

« *Non* »

Que savez-vous des langues suivantes (caractéristiques) ?

Espagnol « - accents particuliers (ex. ñ) »

Portugais « - proche de l'espagnol

- sons nasaux particuliers (ex. ão) »

Italiano « - proche du français à l'oral, mais écriture différente (ex. gli, che... »

Roumain « - accents particuliers (ex. ă

- la moins 'proche' d'autres langues romanes »

Catalan

Avez-vous des connaissances dans une autre langue romane autre que la votre ? Si oui, laquelle et quel est votre niveau ?

« - espagnol – compréhension niveau B1

- portugais – niveau débutant »

ANNEXE 5.

TRANSCRIPTION DES REponses DE LauraNev AU QUESTIONNAIRE DE FIN DE SEANCE

Etudes : sociologie - économie Date : 28/02/2011

Questionnaire fin de séance

– Pourrais-tu me décrire ce que tu as fait pendant la séance d'aujourd'hui?

Etape 1

« compréhension des messages en roumain (+ exercice) – cf 'ressources en roumain' »

Etape2 *« discussions pour trouver – un titre à la session - un thème pour le dossier »*

2 - A ton avis, quels sont les moments où tu as été le plus en activité ?

Pourquoi ?

« -lecture des messages en langue roumaine et tentative de les comprendre »

3 – Quels sont les moments qui t'ont semblé les plus difficiles ?

Pourquoi ?

« -Comprendre les messages en roumain (parce que c'est une langue que je connais peu) »

4 – Quels sont les moments qui t'ont semblé les plus/ moins intéressants ?

Pourquoi ?

« choisir un titre/ un sujet »

Quelles autres langues connais-tu à part les langues romanes ?*

- *« anglais – parlé, écrit, lu »*
- *« allemand – parlé, écrit, lu »*
- *« slovaque »* - Appris sur place en immersion totale sans suivre de cours de la langue.

*Question rajoutée en fin de séance suite à une intervention orale de Laura en cours où elle expliquait qu'elle ne croyait pas possible que quelqu'un arrive à comprendre l'allemand en s'appuyant sur l'anglais sans connaître un minimum de la première.

ANNEXE 6.

QUESTIONNAIRE FINAL - LauraNev

Quelles sont tes stratégies d'apprentissage ?	
Lis les phrases suivantes et dis si tu fais cela rarement ou jamais (1), quelques fois (2) ou souvent ou très souvent (3).	
Partie A	
1. Lorsque je lis un texte dans une langue étrangère (LE), je lis d'abord rapidement (je survole), puis je reviens au début et je lis attentivement.	3
2. Je recherche des occasions de lire le plus possible dans les autres langues présentes sur la plateforme.	2
3. Quand je lis un texte en LE, j'essaie d'en comprendre l'idée générale avant de chercher dans le dictionnaire les mots que je ne connais pas.	3
4. J'écoute des émissions de radio dans les différentes LE du cours d'IC. ¹²⁷	1
5. J'essaie de découvrir comment je peux améliorer mon apprentissage des LE du cours d'IC.	2
6. Je planifie mes activités hebdomadaires de manière à me réserver du temps pour travailler sur l'IC.	2
7. J'ai des buts précis pour améliorer mes habilités en IC.	1
8. Je vérifie mes progrès en IC.	1
Partie B	
1. Je note les mots nouveaux que j'apprend dans les LE et que je considère « passe-partout »	1
2. Je fais des liens entre ce que je sais déjà et les expressions ou les mots nouveaux que j'apprends en IC.	2
3. Quand je cherche un mot, je cherche aussi des exemples qui illustrent l'utilisation de ce mot.	2
4. Il m'arrive de deviner la signification d'un mot ou d'une expression d'après le contexte ou le reste de la phrase.	3
5. Je me souviens d'un mot nouveau en me représentant mentalement une situation où ce mot peut être utilisé.	2
6. Je cherche ou je remarque des mots en LE qui ressemblent à des mots dans	2

¹²⁷ Intercompréhension

ma langue.

7. J'essaie de comprendre la signification d'un mot en LE en le divisant en parties que je comprends. 2

8. J'essaie de ne pas traduire mot à mot. 2

9ou. Lorsque je ne comprends pas un mot nouveau en LE, j'essaie de deviner sa signification. 2

Partie C

1. Lorsque je ne comprends pas un message posté en une LE, je demande à l'auteur de le reformuler ou de m'expliquer certains mots. 2

2. Je pose des questions aux autres participants de la session, j'entame des fils de discussions avec eux pour mieux comprendre et apprendre leur langue. 2

Adapté de : Cyr 1998, qui s'était inspiré de : Politzer et McGroarty 1985, Willing 1988 et Oxford 1990.

Questions

Tu dois lire un message qui contient quelques mots nouveaux. Ensuite, tu dois répondre à ce message.

- Quand tu lis, que fais-tu qui t'aide à comprendre les idées principales du texte ? Décris en termes généraux la démarche que tu emploies lorsque tu lis un texte dans une des langues de la plateforme.

Je lis le message rapidement pour comprendre les mots qui expliquent le sens général, je cherche les mots que je comprends pour avoir une idée de sujet du message.

- Que fais-tu pour comprendre les mots nouveaux ?
J'essaie de comprendre selon le contexte, et si je n'y arrive pas j'utilise un dictionnaire
- Fais-tu quelque chose de spécial qui t'aide à répondre au message ? *non*

Extrait adapté de : Cyr 1998, qui s'était inspiré de Chamot et Küpper 1989.

Autoévaluation

1. Lorsque tu lis un message dans une des langues suivantes, quel pourcentage en comprends-tu ? (Tout, plus de la moitié, moins de la moitié ?)

- Espagnol : + de la 1/2
- Italien : + de la 1/2
- Portugais : + de la 1/2
- Roumain : moins de la 1/2
- Catalan : plus de la moitié

2. Est-ce que ta compréhension écrite des langues suivantes s'est améliorée depuis le début du semestre ?

- Espagnol : oui
- Italien : oui
- Portugais : oui
- Roumain : oui
- Catalan : oui

3. Quand tu ne comprends pas bien, es-tu en général capable de deviner le sens de ce que tu lis dans les langues suivantes?

- Espagnol : oui
- Italien : oui
- Portugais : oui
- Roumain : non
- Catalan : non

4. À partir de tes réponses, évalue de façon globale ta compréhension écrite des langues suivantes :

- Espagnol : 1
- Italien : 2
- Portugais : 1
- Roumain : 3
- Catalan : 2

(1) Ça va très bien. Mes progrès sont satisfaisants.

(2) Pas si mal. Je n'ai pas à m'inquiéter.

(3) J'ai des problèmes.

5. A partir de TOUTES tes réponses, te sens-tu capable de continuer l'apprentissage en autonomie des langues suivantes ? (Oui/non)

- Espagnol : oui
- Italien : oui
- Portugais : oui
- Roumain : non
- Catalan : oui

6. Voudrais-tu te lancer à l'apprentissage en autonomie des langues suivantes ? (Oui/non)

- Espagnol : oui
- Italien : oui
- Portugais : oui
- Roumain : non
- Catalan : non

Adapté de Cyr 1998, qui l'avait reporté de Oxford 1990.

ANNEXE 7. - TABLEAU - LauraNev

LauraNev			
PROFIL	PREMIER QUESTIONNAIRE	QUESTIONNAIRE DE FIN DE SEANCE	OBSERVATION DU 28/02/2011
<p>Motivations et attentes : avait participé a Galanet pendant le premier semestre scolaire 2010-2011.</p> <p>Aimerait se familiariser avec les langues romanes suite à l'apprentissage de l'anglais et de l'allemand.</p> <p>« Espère encore apprendre beaucoup dans toutes les langues représentées »</p>	<p>Suit les cours d'IC pour : « <i>parce que j'aime apprendre des langues étrangères et que je ne connaissais aucune des autres langues romanes (je ne les avais jamais apprises avant</i> »</p> <p>Espère <i>Développer mes connaissances dans différentes langue romanes et familiariser avec les langues romanes</i></p> <p>Utilité de l'IC : compréhension des langues parentes sans les parler.</p> <p>Niveau de langue : français (L1), esp (B1 en C.E), port (A2), angl (C1), all (C1).</p>	<p>Activité pendant la séance (pas de consigne) : compréhension des messages en roumain + exercices de compréhension en roumain sur 'ressources en roumain'.</p> <p>A participé à la discussion pour trouver un titre à la session de travail et un thème pour le dossier de presse.</p> <p>Moments difficiles: comprendre les messages en roumain.</p> <p>Moments moins intéressants : choix du nom de la session et du thème du dossier de presse.</p>	<p>C* : chercher les messages en rou : (Traduction et comparaison)- se sert des compétences langagières acquises dans les autres L romanes afin de comprendre le système du rou.</p> <p>C : aller sur la rubrique <i>Salle des Ressources-roumain</i> pour trouver des outils linguistiques qui pourraient faciliter la compréhension en cette L : fait des exercices de compréhension et lit le profil des participants roumains.</p> <p><i>C : « cherchez vos messages, analysez les réponses pour voir si les gens suivent le fil de la conversation et regardez-en la L»</i></p> <p>Lit les messages des fils de discussion sur lesquels elle intervient</p> <p>Réagit au discours d'autrui en ne nommant la personne que si elle est d'accord avec elle »,</p> <p><i>*Consignes de l'animatrice</i></p>

ANNEXE 8. - TABLEAU COMPARATIF DU PROGRES EN STRATEGIES D'APPRENTISSAGE – LauraNev.

LauraNev		
	BILAN DEBUT SEMESTRE* - OBSERVATION	QUESTIONNAIRE FINAL
STRATEGIES METACOGNITIVES		
L'anticipation ou la planification	- 'Survole' le texte avant de le lire attentivement. (très souvent)	- 'Survole' le texte avant de le lire attentivement. (très souvent) - Ne se fixe pas des buts précis pour améliorer ses compétences en LE
L'attention	- Cherche à comprendre l'idée générale du texte avant de chercher dans le dictionnaire (très souvent)	- Cherche à comprendre l'idée générale du texte avant de chercher dans le dictionnaire (très souvent)
L'autogestion		- Cherche des occasions de lire dans les langues de la plateforme (quelques fois) - Réfléchit à comment améliorer son apprentissage (quelques fois) - Essaie de réserver du temps pour travailler l'IC (quelques fois)
L'identification du problème		
L'autorégulation – l'autoévaluation	- Ne vérifie pas ses progrès en IC ou très rarement	- Ne vérifie pas ses progrès en IC ou très rarement
STRATEGIES COGNITIVES		
Pratiquer la langue		- C : Fait des exercices de compréhension et lit le profil des participants roumains.
L'inférence	- S'appuie sur le contexte pour déchiffrer un mot, une expression ou une partie du message (très souvent)	- S'appuie sur le contexte pour déchiffrer un mot, une expression ou une partie du message (très souvent) - Essaie de ne pas traduire mot à mot (quelques fois)

La déduction		- Essaie de deviner un mot nouveau lorsqu'elle ne le comprend pas (quelques fois)
Traduction et comparaison	- Se sert des compétences langagières acquises dans les autres L romanes afin de comprendre le système du roumain.	- S'appuie sur des compétences langagières déjà acquises en L1, L2 voire L3 pour déchiffrer des mots en L2, L3 voire L4 (quelques fois)
L'élaboration		- Etablit des liens entre les acquis en L2, L3, L4 et des nouveaux éléments dans ces mêmes L (quelques fois) - Divise les mots incompris en parties compréhensibles (quelques fois)
La recherche documentaire		- Cherche des exemples d'utilisation d'un mot lors qu'elle cherche ce dernier (quelques fois)
Prise des notes, techniques mnémotechniques		- Ne prend pas de notes. - Se représente des situations où un nouveau mot peut être utilisé afin de s'en souvenir (quelques fois)
STRATEGIES SOCIO-AFFECTIVES		
La sollicitation d'aides et de pratiques d'étayages	Pas d'exemples en contexte plurilingue lors de la 1 ^{ère} étape.	
NEGOTIATION - REAJUSTEMENT	Pas d'exemples en contexte plurilingue lors de la 1 ^{ère} étape	
Paraphraser	Pas d'exemples en contexte plurilingue lors de la 1 ^{ère} étape	
Répondre aux sollicitations	Lors qu'elle les repère.	Pas de changement.

*Profil personne observée + questionnaires 1 et 2.

ANNEXE 9.

PROFIL DE LucileC TEL QU'IL FIGURE SUR LA PLATEFORME DE GALANET

« Bonjour à tous !

Je m'appelle LucileC, je suis étudiante en anthropologie à Lyon. J'aime cuisiner, lire, me balader, jouer de la musique, je pratique la clarinette depuis 12 ans et surtout voyager, échanger, rencontrer et découvrir d'autres cultures. Je suis très contente d'être sur Galanet avec vous. Ce système d'inter-compréhension me paraît très intéressant. Je suis impatiente, de commencer à discuter, partager, découvrir avec vous tous.

A très bientôt »

TRANSCRIPTION DES REPONSES DE LucileC AU PREMIER QUESTIONNAIRE

Age :

Etudes : Troisième année d'Anthropologie. Française.

Pourquoi avez-vous choisi de suivre un cours d'intercompréhension ?

« Parce que je me suis toujours dit que c'était vraiment dommage d'avoir et de parler des langues très proches sans pouvoir s'intercomprendre. L'espagnol et l'italien sont quasiment aussi proche que le chinois de deux régions différentes »

Qu'attendez-vous de ce cours ?

« De mieux connaître ma langue à travers les autres langues latines. »

« De progresser en étymologie. »

Pour vous, quelle est l'utilité de l'intercompréhension ?

« De pouvoir s'inter comprendre tout en parlant sa propre langue maternelle »

Avez-vous une langue maternelle autre que le français ? Dans votre foyer, parlez-vous une autre langue autre que le français ?

« Non. »

Que savez-vous des langues suivantes (caractéristiques) ?

Espagnol *« je l'ai appris à l'école pendant 5 ans. »*

Portugais *« beaucoup de son 'ch' [ʃ] plus facile pour moi de la comprendre à l'écrit qu'à l'oral »*

Italiano *« il y a des 'i' au pluriel. Mais cette langue ne m'attire pas particulièrement. »*

Roumain

Catalan *« il me semble qu'on entend souvent que le catalan est très différent de l'espagnol. Mais je crois par expérience qu'il se situe exactement entre l'espagnol et le français (géographiquement aussi) »*

Avez-vous des connaissances dans une autre langue romane autre que la votre ? Si oui, laquelle et quel est votre niveau ?

« Déjà répondu au dessus. Oui en espagnol, je l'ai appris pendant cinq ans à l'école »

ANNEXE 10.

TRANSCRIPTION DES REPONSES DE LucileC AU QUESTIONNAIRE DE FIN DE SEANCE

Etudes : anthropologie **Date :** 14/03/2011

Questionnaire fin de séance

1 – Pourrais-tu me décrire ce que tu as fais pendant la séance d'aujourd'hui?

Etape 1

« J'ai regardé les messages que j'avais postés pour voir si à posteriori, ils étaient pertinents »

Etape 2

« J'ai créé un thème pour la deuxième phase. »

« J'ai créé un quizz. »

2 - A ton avis, quels sont les moments où tu as été le plus en activité ?

Pourquoi ?

« Lorsque j'ai créé et répondu au quizz. »

3 – Quels sont les moments qui t'ont semblé les plus difficiles ?

Pourquoi ?

« le quiz parce que je ne connaissais pas du tout les réponses et que j'ai dû agir par déduction. »

4 – Quels sont les moments qui t'ont semblé les plus/ moins intéressants ?

Pourquoi ?

« J'avoue que je ne sais pas vraiment.....Peut-être lorsque j'ai dû t'expliquer comment je fais pour comprendre les autres langues en intercompréhension. »

ANNEXE 11.

QUESTIONNAIRE FINAL – LucileC

Quelles sont tes stratégies d'apprentissage ?	
Lis les phrases suivantes et dis si tu fais cela rarement ou jamais (1), quelques fois (2) ou souvent ou très souvent (3).	
Partie A	
1. Lorsque je lis un texte dans une langue étrangère (LE), je lis d'abord rapidement (je survole), puis je reviens au début et je lis attentivement.	3
2. Je recherche des occasions de lire le plus possible dans les autres langues présentes sur la plateforme.	2
3. Quand je lis un texte en LE, j'essaie d'en comprendre l'idée générale avant de chercher dans le dictionnaire les mots que je ne connais pas.	3
4. J'écoute des émissions de radio dans les différentes LE du cours d'IC. ¹²⁸	1
5. J'essaie de découvrir comment je peux améliorer mon apprentissage des LE du cours d'IC.	2
6. Je planifie mes activités hebdomadaires de manière à me réserver du temps pour travailler sur l'IC.	1
7. J'ai des buts précis pour améliorer mes habilités en IC.	1
8. Je vérifie mes progrès en IC.	1
Partie B	
1. Je note les mots nouveaux que j'apprends dans les LE et que je considère « passe-partout »	2
2. Je fais des liens entre ce que je sais déjà et les expressions ou les mots nouveaux que j'apprends en IC.	3
3. Quand je cherche un mot, je cherche aussi des exemples qui illustrent l'utilisation de ce mot.	1
4. Il m'arrive de deviner la signification d'un mot ou d'une expression d'après le contexte ou le reste de la phrase.	3
5. Je me souviens d'un mot nouveau en me représentant mentalement une situation où ce mot peut être utilisé.	3
6. Je cherche ou je remarque des mots en LE qui ressemblent à des mots dans ma langue.	3

7. J'essaie de comprendre la signification d'un mot en LE en le divisant en parties que je comprends. 2

9. J'essaie de ne pas traduire mot à mot. 3

10. Lorsque je ne comprends pas un mot nouveau en LE, j'essaie de deviner sa signification. 3

Partie C

1. Lorsque je ne comprends pas un message posté en une LE, je demande à l'auteur de le reformuler ou de m'expliquer certains mots. 2

2. Je pose des questions aux autres participants de la session, j'entame des fils de discussions avec eux pour mieux comprendre et apprendre leur langue. 2

Adapté de : Cyr 1998, qui s'était inspiré de : Politzer et McGroarty 1985, Willing 1988 et Oxford 1990.

Question

Tu dois lire un message qui contient quelques mots nouveaux. Ensuite, tu dois répondre à ce message.

- Quand tu lis, que fais-tu qui t'aide à comprendre les idées principales du texte ? Décris en termes généraux la démarche que tu emploies lorsque tu lis un texte dans une des langues de la plateforme. *Je lis une première fois pour me donner une idée générale du sens du message. Ensuite relis attentivement pour en comprendre les détails.*
- Que fais-tu pour comprendre les mots nouveaux ? *je me sers du contexte et de ce que je connais déjà*
- Fais-tu quelque chose de spécial qui t'aide à répondre au message ? *non*

Extrait adapté de : Cyr 1998, qui s'était inspiré de Chamot et Küpper 1989.

Autoévaluation

- Lorsque tu lis un message dans une des langues suivantes, quel pourcentage en comprends-tu ? (Tout, plus de la moitié, moins de la moitié ?)
 - Espagnol : tout
 - Italien : presque tout
 - Portugais : la moitié
 - Roumain : moins de la moitié
 - Catalan : plus de la moitié
- Est-ce que ta compréhension écrite des langues suivantes s'est améliorée depuis le début du semestre ?
 - Espagnol : non
 - Italien : oui
 - Portugais : oui
 - Roumain : oui
 - Catalan : oui
- Quand tu ne comprends pas bien, es-tu en général capable de deviner le sens de ce que tu lis dans les langues suivantes ?
 - Espagnol : oui

- Italien : oui
- Portugais : non
- Roumain : oui
- Catalan : non

- À partir de tes réponses, évalue de façon globale ta compréhension écrite des langues suivantes :

- Espagnol : 1
- Italien : 2
- Portugais : 2
- Roumain : 2
- Catalan : 2

(1) Ca va très bien. Mes progrès sont satisfaisants.

(2) Pas si mal. Je n'ai pas à m'inquiéter.

(3) J'ai des problèmes.

- A partir de TOUTES tes réponses, te sens-tu capable de continuer l'apprentissage en autonomie des langues suivantes ? (Oui/non)

- Espagnol : oui
- Italien : oui
- Portugais : oui
- Roumain : non
- Catalan : oui

- Voudrais-tu te lancer à l'apprentissage en autonomie des langues suivantes ? (Oui/non)

- Espagnol : oui
- Italien : oui
- Portugais : oui
- Roumain : oui
- Catalan : oui

Adapté de Cyr 1998, qui l'avait reporté de Oxford 1990.

ANNEXE 12. TABLEAU 3 - LucileC

LucileC			
PROFIL	PREMIER QUESTIONNAIRE	QUESTIONNAIRE DE FIN DE SEANCE	OBSERVATION DU 14/03/2011
<p>Motivations et attentes : avait participé a Galanet pendant le premier semestre scolaire 2010-2011.</p> <p>'</p> <p>Espère « commenter à discuter, partager, découvrir avec vous tous. »</p>	<p>Suit les cours d'IC pour : Communiquer. N'évoque pas la possibilité d'apprendre.</p> <p><i>« L'espagnol et l'italien sont quasiment aussi proche que le chinois de deux régions différentes »</i></p> <p>Espère <i>« mieux connaître ma langue à travers les autres langues latines. »</i></p> <p><i>« Progresser en étymologie. »</i></p> <p>Utilité de l'IC : <i>« pouvoir s'intercomprendre tout en parlant sa propre langue. »</i></p> <p>Niveau de langue : français (L1), esp (B1-B2).</p>	<p>Activité pendant la séance (pas de consigne) : cherche ses messages pour vérifier si ceux-ci apportaient qqch. (a posteriori) à la discussion. S'intéresse au contenu.</p> <p>Création d'un fil de discussion pour la 2^{ème} étape de la session et création d'un quiz en roumain sur des aspects linguistiques et culturels de la roumanophonie</p> <p>Moment le plus difficile et le plus en activité: création et réponse au quiz, « parce que je ne connais pas toutes les réponses et j'ai dû agir par déduction. »</p> <p>Moments les plus intéressants : <i>« peut-être que lorsque j'ai dut t'expliquer (nous) comment je fais pour comprendre les autres langues en intercompréhension. »</i></p>	<p>C : <i>chercher ses propres messages et vérifier si les gens en avaient donné une suite, si oui, dans quelle L et répondre aux sollicitations.</i></p> <p>Considère le contenu - ne poste pas de message si « ma participation ne va pas apporter grand chose à la discussion »</p> <p>Lit les messages des fils de discussion sur lesquels elle intervient (et les 1ères lignes si les messages sont trop longs), mais pas tjrs. Donne suite aux sollicitations (quand elle les repère), nomme les gens dont elle reprend les messages (tjrs en fr sauf pour MaggieR)</p> <p>Pose des questions susceptibles de relancer la discussion à l'ensemble du forum.</p> <p>Reprend et donne suite au discours d'autrui (MaggieR) mais ne lis les autres messages qui répondaient au même fil parce que « c'est pas moi qui ai proposé la discussion et toutes les autres réponses sont comme la mienne »</p> <p>C : <i>« Il faut poster des messages qui donnent lieu à une suite. »</i> Il faut penser également à insérer des photos dans les messages quand besoin en est.</p> <p>C : Choisir une L autre que le fr et créer un QCM sur cette L et la culture des peuples qui la parlent. L choisie : le roumain.</p>

ANNEXE 13. - TABLEAU COMPARATIF DU PROGRES EN STRATEGIES D'APPRENTISSAGE – LucileC.

LucileC		
	BILAN DEBUT SEMESTRE* - OBSERVATION	QUESTIONNAIRE FINAL + PRECISIONS
STRATEGIES METACOGNITIVES		
L'anticipation ou la planification	'Survole' le texte avant de le lire attentivement. (très souvent)	- 'Survole' le texte avant de le lire attentivement. (très souvent) - Ne se fixe pas des buts précis pour améliorer ses compétences en LE
L'attention	Cherche à comprendre l'idée générale du texte avant de chercher dans le dictionnaire (très souvent)	- Cherche à comprendre l'idée générale du texte avant de chercher dans le dictionnaire (très souvent)
L'autogestion		- Cherche des occasions de lire dans les langues de la plateforme (quelques fois) - Réfléchit à comment améliorer son apprentissage (quelques fois) - Ne réserve pas de temps pour travailler l'IC.
L'identification du problème		
L'autorégulation – l'autoévaluation	- Ne vérifie pas ses progrès en IC ou très rarement	- Ne vérifie pas ses progrès en IC ou très rarement
STRATEGIES COGNITIVES		
Pratiquer la langue		
L'inférence	- Se sert du contexte pour deviner une expression ou une partie du message (très souvent) - Tendance à traduire mot à mot avant d'utiliser d'autres stratégies.	- S'appuie sur le contexte pour déchiffrer un mot, une expression ou une partie du message (très souvent) - Ne traduit jamais mot à mot

La déduction	- Essaie de deviner un mot nouveau lorsqu'elle ne le comprend pas (très souvent)	- Essaie de deviner un mot nouveau lorsqu'elle ne le comprend pas (très souvent)
Traduction et comparaison	- S'appuie sur des compétences langagières déjà acquises en L1, L2 voire L3 pour déchiffrer des mots en L2, L3 voire L4 (très souvent)	- S'appuie sur des compétences langagières déjà acquises en L1, L2 voire L3 pour déchiffrer des mots en L2, L3 voire L4 (très souvent)
L'élaboration	- Etablit des liens entre les acquis en L2, L3, L4 et des nouveaux éléments dans ces mêmes L (très souvent)	- Etablit des liens entre les acquis en L2, L3, L4 et des nouveaux éléments dans ces mêmes L (très souvent) - Divise les mots incompris en parties compréhensibles (quelques fois)
La recherche documentaire		- Ne cherche pas d'exemples d'utilisation d'un mot lors qu'elle cherche ce dernier.
Prise des notes, techniques mnémotechniques		- Note des mots ou des expressions importants à son égard (quelques fois). - Se représente des situations où un nouveau mot peut être utilisé afin de s'en souvenir (très souvent)
STRATEGIES SOCIO-AFFECTIVES		
La sollicitation d'aides et de pratiques d'étayages	Pas d'exemples en contexte plurilingue lors de la 1ère étape.	
NEGOTIATION - REAJUSTERMENT		
Paraphraser	Lorsqu'elle l'estime nécessaire	Quand elle l'estime nécessaire
Répondre aux sollicitations	Lorsqu'elle les repère.	Lorsqu'elle les repère.
Attention à la forme et le contenu	- Pose des questions afin de relancer la discussion - Reprend le discours d'autrui.	
Autres	- Ne lit pas la suite d'une discussion s'il s'agit des réponses à une question (hors sollicitation).	Pas de changement à la fin du cours.

*Profil personne observée + questionnaires 1 et 2.

ANNEXE 14. – Salle des Ressources-Roumain.

articles de presse et messages du forum - Mozilla Firefox

Echier Édition Affichage Historique Marque-pages Outils ?

Noémie Cléménçon http://co4.univ...o_top_frame.jsp Résultat : synonymes de conce... Galanet Lingalog [ressources:roumain:...] articles de presse et messages ...

http://www.galanet.be/autofomation/modules/M77/index.php?LgSrc=1&LgCib=7

lingalog

Module de compréhension écrite du roumain pour francophones

Présentation du module	LE ROUMAIN ET LA ROUMANIE	DOCUMENT 3
DOCUMENT 1	DOCUMENT 2	DOCUMENT 3
partie 1	partie 1	partie 1
partie 2	partie 2	partie 2
partie 3	partie 3	partie 3
partie 4	partie 4	partie 4
		partie 5
		partie 6
		partie 7
		partie 8
		partie 9

zohoro

articles d... Mémoire Annexes... Stratég... Conclu... LauraNe... Plan.doc... Analyse ... 13:48