



**Grenoble Université**

**FLE et Compétence Plurilingue :**

**Propositions autour de l'Intercompréhension en**

**Langues Romanes**

Mémoire professionnel

réalisé par

Mylène Descombris

Sous la direction de Monsieur Christian DEGACHE

Encadré par Hebe Gargiulo

Master 2 professionnel

Mention sciences du langage

Spécialité FLE

Année universitaire 2006-2007

## **Remerciements**

Je tiens tout d'abord à remercier mon directeur de mémoire, Christian Degache, pour son soutien et ses conseils tout au long du stage.

Je tiens aussi à remercier tout particulièrement Hebe Gargiulo, ma responsable de stage en Argentine, qui a été présente du premier au dernier jour. Je suis très reconnaissante de son aide pédagogique et de ses remarques pertinentes, mais aussi de son soutien affectif.

Mes remerciements s'adressent aussi à toute l'équipe pédagogique de Colegio Nacional de Monserrat. Le secrétaire pédagogique, la responsable du département de français ainsi que les enseignants. Par ordre alphabétique: Juan Emilio Cocah, Gabriela Dascalakis, Monsieur Roberto Lencinas, Agustin Massa, Marta Podio, Paola Ruibal.

Je voudrais remercier l'équipe enseignante et administrative, notamment Isoline Jambou, de l'Université Stendhal qui m'ont guidé durant ces deux années de Master à Grenoble.

Pour terminer un merci à ma famille et à Ian, qui m'ont soutenu tout au long de ce parcours.

**« Une Europe de polyglotte n'est pas une Europe de personnes qui parlent couramment beaucoup de langues mais, dans la meilleure des hypothèses, de personnes qui peuvent se rencontrer en parlant chacune sa propre langue et en comprenant celle de l'autre, mais qui, ne sachant pourtant pas parler celle-ci de façon courante, en la comprenant, même péniblement, comprendrait le « génie », l'univers culturel que chacun exprime en parlant la langue de ses ancêtres et de sa tradition. »**

Umberto Eco,

*La recherche de la langue parfaite dans la culture européenne,*

Editions Seuil, 1994

## Table des matières

Introduction .....	6
I- Motivations .....	6
II- Contexte .....	8
III- Les enjeux .....	8
IV- Annonce du plan .....	8
Partie 1 : Présentation du stage et du projet.....	9
I- Contexte .....	9
I-1 Politique linguistique de l'Argentine, système éducatif.....	9
I-1-1- L'Argentine .....	9
I-1-2- La politique linguistique de l'Argentine .....	10
I-1-3- le système éducatif argentin .....	10
I-1-4- L'enseignement du français en Argentine .....	10
I-2 Etude du contexte et du cadre du stage .....	12
I-2-1- L'institution d'accueil : le Colegio Nacional de Monserrat .....	12
I-2-2- Les responsables pédagogiques.....	13
I-2-3- Organisation pédagogique.....	13
I-3 Enquête auprès de l'équipe pédagogique .....	15
I-3-1- Les profils des enseignants.....	15
I-3-2- La pédagogie de l'enseignement du FLE .....	16
I-3-3- Familiarisation à l'outil multimédia .....	19
I-3-4- Le projet Galanet et l'intercompréhension en langues romanes .....	20
II- Dispositif : le projet et la problématique.....	21
II-1 Définition du projet et de ses enjeux dans l'établissement d'accueil.....	21
II-1-1- Description du projet Galanet.....	21
II-1-2- Projet didactique et pédagogique de Galanet.....	24
II-1-3- Enjeux de ce projet pour le « Colegio Nacional de Monserrat » .....	26
II-2 Problématique .....	27
II-2-1- Intérêt contextuel .....	27
II-2-2- Arguments théoriques et didactiques .....	28
II-2-3- Hypothèses.....	28
II-3 Projet d'ingénierie de formation: méthodologie de travail .....	29
II-3-1-Création d'une méthode d'enseignement.....	29
II-3-2- Une volonté politique et pédagogique .....	29
II-3-3 Un projet répondant aux besoins des apprenants .....	29
II-3-4- Analyses des questionnaires initiaux des élèves.....	30
II-4 Projet d'ingénierie pédagogique .....	34
II-4-1- Conception d'outils.....	34
II-4-2- Sélection d'outils .....	35
II-4-3- Mise en place du scénario pédagogique.....	36
Partie 2 : Intégration d'un dispositif tel que Galanet dans un cours de FLE.....	39
I- Apports théoriques .....	39
I-1 Développement de compétences de communication.....	39
I-2 Stratégies de compréhension en lecture .....	41

I-2-1 Traitement des analogies et des congénères* .....	41
I-2-2 Au delà du mot, la phrase : grammaire et métalangage.....	43
I-2-3- Problème des interférences* et transferts.....	45
I-2-4- Subjectivité de la transparence.....	45
I-2-5- Stratégies de lecture, pistes pédagogiques .....	46
I-3 La question de l'espace virtuel et du travail à distance ou B- learning .....	48
I-3-1 Le travail à distance.....	48
I-3-2- La question de l'espace virtuel.....	50
I-4 Rôle du tuteur et contrat didactique .....	51
I-4-1- Rôle du tuteur à distance .....	51
I-4-2 Quel contrat didactique ?.....	52
<i>II Illustration par un cas concret : l'intégration de Galanet au Colegio Nacional de Monserrat</i> .....	58
II-1 Question de l'intégration .....	58
II-1-1- La thématique de l'intégration.....	58
II-2 Description des outils.....	60
II-2-1 La plateforme Galanet (Manzo, 2005) (cf. annexe 5).....	60
II-2-2 Le cd-rom GALATEA .....	63
II-2-3 Itinéraires Romains.....	65
II-3 Exemples d'activités ayant comme supports le contenu de la session.....	66
II-3-1-Etudes de quelques profils sur Galanet (Cf. annexe 9).....	66
II-3-2 L'expression de l'opinion dans les forums de Galanet (Cf. annexe 8) .....	67
II-3-3 Le Dossier de Presse .....	67
 Partie 3 Problèmes rencontrés et Bilan.....	69
<i>I- Le dispositif Galanet</i> .....	69
I-1 Evolution de la motivation.....	68
I-2 Organisation temporelle, répartition horaire.....	68
I-3 Exploitation des différentes compétences en langues .....	68
I-4 Problèmes techniques.....	68
<i>II L'institution d'accueil</i> .....	70
II-1 L'organisation, le contenu des cours .....	70
II-2 L'implication dans le projet de l'équipe pédagogique .....	71
II-3 L'évaluation du projet.....	71
<i>III Analyse du questionnaire final des élèves</i> .....	72
III-1 Description des objectifs, justification .....	72
III-2 Analyses des réponses.....	73
 Conclusion .....	81
Glossaire .....	83
Bibliographie .....	88
Sitographie.....	93

# **Introduction**

## ***I- Motivations***

Depuis plusieurs années, bien avant de commencer ce master de Français Langue Etrangère, j'ai envie d'enseigner ma langue aux autres. Or petit à petit, je me suis rendue compte que je ressentais comme une gêne à exercer ce métier. Je me suis alors mise à réfléchir sur le sens de mon futur métier. Et ce surtout à l'occasion de mes expériences à l'étranger. Pourquoi je voulais enseigner cette langue ? Je me sentais mal à l'aise par rapport au fait que je le ressentais un peu comme une volonté d'imposer ma langue et donc ma culture. Je culpabilisais en quelque sorte par rapport à l'image que donnent les français à l'étranger, d'être des personnes arrogantes, fières de leur prestige et de leur histoire... Pourquoi aller enseigner cette langue en particulier plutôt qu'une autre, dans des pays qui n'ont peut-être aucun intérêt primordial à l'apprendre ?

A bien y réfléchir, mes questions ne sont pas biens fondées puisque je n'impose rien à personne. Je ne force pas mes étudiants à venir apprendre le Français !

Toutefois j'ai trouvé une manière de contourner ce problème de conscience grâce à ce projet basé sur l'intercompréhension en langues romanes. En effet, il ne s'agit plus uniquement de l'enseignement du français mais des langues romanes. Et je trouve une plus grande motivation, un plus grand intérêt à exercer mon métier par ce biais là. Je ne vois plus le français comme une langue isolée mais faisant partie d'un tout, les langues romanes.

Mais tout d'abord en voici une définition (Cuq, 2003) :

*La didactique de l'intercompréhension a pour objectif de développer, par une méthodologie appropriée, la compréhension réciproque entre locuteurs de langues apparentées ou voisines, à partir de l'usage par chacun de sa propre langue.*

*Les idées forces sont :*

- *La sélection et la hiérarchisation des objectifs.*
- *L'incitation pour les apprenants à utiliser ses connaissances culturelles et linguistiques, acquises en milieu scolaire ou non.*
- *La construction de rudiments d'une grammaire de la compréhension en dégagant des points de convergence translinguistique (règles de passage) et en soulignant les pièges à éviter (règles de vigilance).*
- *L'entraînement à progressivement dynamiser le potentiel cognitif de l'apprenant.*

Le phénomène d'intercompréhension est bien connu. J'ai vécu deux ans en Suède, où les Suédois communiquent parfaitement avec les Norvégiens et les Danois sans connaître la langue de chacun. J'aimerais qu'il en soit de même pour les langues romanes. De la même manière que Louise Dabène (2003), je me demande alors pourquoi la communication interlinguistique n'est pas présente dans la vie quotidienne des romanophones comme elle l'est dans les pays scandinaves ?

Degache (1997) souligne que dans le contexte actuel, la nécessité de sauvegarder le patrimoine linguistique européen est un enjeu relativement important, et « *un atout insuffisamment mis à profit* ». La route est longue, mais l'idée très intéressante et c'est avec passion que je la défends et ai tenté de l'intégrer dans l'institution où j'ai fait mon stage.

Je voulais réaliser ce stage en Amérique Latine, par curiosité pour cette région du monde, son éloignement géographique et culturel. De plus, cela semblait être intéressant pour mon projet de m'ouvrir à une autre région romanophone et ne pas rester focalisée sur l'Europe. L'enjeu de l'intercompréhension dans cette partie du monde est différent de celui en Europe. Là-bas, la nécessité de pouvoir communiquer avec les autres romanophones n'est pas aussi nécessaire qu'en Europe. Il était donc intéressant de voir en quoi le concept d'intercompréhension pouvait être profitable aux locuteurs Sud-américains, en majorité hispanophones. J'avais envie de voir si les locuteurs Sud-américains avaient conscience de leur proximité linguistique avec les Européens.

En amatrice, je pratique assez souvent l'intercompréhension, avec des amis hispanophones ou italophones. Mais je suis encore surprise de voir que deux « romanophones » utilisent la plupart du temps souvent une langue tierce pour communiquer. Une sorte de communication de fortune s'établit où l'usage d'une troisième langue crée une distance entre les locuteurs. Aucun partenaire ne parle sa propre langue ou celle de l'autre et « aucun ne fait véritablement un pas vers l'autre » (Klein Horst et Al., 2004). Je voulais, à travers mon projet, contribuer à l'idée de développer le concept de l'intercompréhension afin que cela devienne une pratique quotidienne.

## ***II- Contexte***

Ce sont toutes ces idées que j'ai tenté de mettre en application lors de mon stage de deuxième année de Master Français Langue Etrangère qui a eu lieu en Argentine, à Córdoba, au « Colegio Nacional de Monserrat ». La situation était relativement différente du contexte grenoblois, que ce soit au niveau de la culture d'apprentissage, du public, du statut des langues... Mon travail a consisté à analyser ces multiples aspects afin de modéliser une intégration d'un projet valorisant les langues romanes, en donnant des stratégies pour l'intercompréhension de ces mêmes langues.

## ***III- Les enjeux***

L'objectif de mon projet était de résoudre la problématique de l'intégration d'une approche plurilingue, en l'occurrence le projet Galanet, et ses outils de l'intercompréhension dans l'apprentissage du français.

Comment modéliser l'intégration des contenus de Galanet dans un cours de langue ?

## ***IV- Annonce du plan***

Dans la première partie de ce mémoire nous présenterons le stage et le projet. Nous décrirons le contexte de l'enseignement des langues en Argentine ainsi que l'institution d'accueil. Nous présenterons également le projet pédagogique et ingénierique. La deuxième partie traitera du cadre théorique par rapport à la problématique. Finalement, la troisième partie fera le bilan de cette expérience de stage, à travers les aspects positifs, négatifs et quelques suggestions.

# **Partie 1 : Présentation du stage et du projet**

## ***I- Contexte***

### **I-1 Politique linguistique de l'argentine, système éducatif**

#### ***I-1-1- L'Argentine***

*(Tiré du site Internet de l'Université Laval, Québec)*

Le pays compte 36,7 millions d'habitants. C'est une république fédérale de 22 provinces. Ces provinces sont regroupées en 5 régions: le Littoral (avec Buenos Aires), le Nord, le Centre (avec Córdoba), les Andes et la Patagonie. Córdoba est la deuxième ville du pays avec 2,9 millions d'habitants. La ville a été fondée en 1574 par Jeronimo Luis de Cabrera. C'était la capitale jésuite du pays, de nombreux monuments en sont le témoignage. Córdoba est un centre industriel, commercial, touristique (surtout pour les Argentins) et étudiants (ils sont 50 000).

La langue officielle est l'espagnol, parlée par 91% des Argentins. On compte environ 20 langues autochtones. La population est en majorité d'origine européenne, c'est le pays le moins métis d'Amérique Latine (13% de métis, et 2% environ d'Amérindiens). Au 19e siècle, l'Argentine a connu une grande vague d'immigration italienne (environ 6 millions d'Italiens sont venus exploiter la Pampa). Cela a laissé des traces dans la prononciation de l'espagnol par les Argentins, avec beaucoup de sonorités proches de l'italien. Cette caractéristique est très intéressante pour ma recherche. Je suppose qu'il y a une certaine proximité culturelle et affective avec l'italien, ce qui peut être un facteur motivant pour la sensibilisation à l'enseignement de l'intercompréhension. Au fil de mon séjour je me suis rendue compte de cette influence linguistique réelle entre l'italien et l'espagnol. Il y a beaucoup d'emprunts du répertoire lexical italien dans la langue parlée argentine, mais aussi les intonations, la gestuelle, les mimiques...On peut évoquer le phénomène appelé « cocoliche ». Ce terme désigne le parler des immigrants italiens arrivés en Argentine au début du 20<sup>e</sup> siècle. Il résulte du mélange entre l'espagnol et les différents dialectes régionaux italiens. Le terme fut employé par la suite pour désigner les immigrés italiens. Il est associé aux classes sociales populaires et est vite devenu un stéréotype. Cette curiosité linguistique a rapidement disparu, avec la deuxième génération d'immigrés.

### ***I-1-2- La politique linguistique de l'Argentine***

L'Argentine a choisi la "non-intervention" vu l'homogénéité de sa population sur le plan linguistique. Notons que la Constitution de 1994 ne mentionne rien de particulier sur la langue officielle. L'espagnol a toujours été la langue utilisée, il est donc inutile de légiférer sur ce point. L'Argentine est un pays unilingue espagnol. Toutefois, l'éducation bilingue semble être prise en compte. Un article de la Constitution reconnaît « la préexistence ethnique et culturelle de peuples indigènes argentins ». Ils ont donc droit à un enseignement bilingue et interculturel. Je ne rentrerai pas dans les détails mais par mes diverses lectures il semblerait que ce droit ne soit pas toujours respecté, pour diverses raisons, et comme dans beaucoup de pays d'Amérique Latine, peu d'attention est donnée aux langues « autochtones ». Les populations européennes présentes dans le pays suscitent beaucoup plus d'intérêt, que ce soit les Allemands, les Italiens...

### ***I-1-3- le système éducatif argentin***

En règle générale, les « Colegio » (établissements du niveau secondaire) dépendent administrativement des municipalités ou des provinces. Or quelques uns sont nationaux, comme le « Colegio Nacional de Monserrat ». Ces établissements sont dépendants de l'université, ici de l'« Université Nationale de Córdoba ». Ils sont dotés d'un très grand prestige social et académique. Le niveau d'enseignement est relativement élevé, les enseignants étant aussi professeurs à l'université. Auparavant, les intervenants du Monserrat étaient plutôt des professionnels qui dispensaient des cours au Colegio. Un célèbre avocat a été professeur de droit, il en est de même pour l'économie ou la littérature. Ils n'ont donc pas tous une formation pédagogique.

### ***I-1-4- L'enseignement du français en Argentine***

La situation de l'enseignement du français en Argentine varie selon les provinces. Dans certaines, le français est enseigné à tous les niveaux, et dans d'autres, comme à Córdoba, il est en retrait. Il est enseigné dans quelques lycées privés et à l'université seulement. L'université de Córdoba forme des traducteurs espagnol/français et des professeurs de français. Le plus souvent, les étudiants peuvent étudier le français en option : « *formación de extensión universitaria* » (hors cursus). C'est dans ce contexte que des ateliers sur l'intercompréhension sont proposés. Par rapport à ce projet précisément,

seulement les universités de Rio Cuarto et de Córdoba proposent des ateliers sur ce thème.

Cependant, d'un point de vue officiel, l'accent semble être mis sur la diversité linguistique. Voici un extrait des « Recommandations pour l'enseignement de l'espagnol comme seconde langue en contexte multilingue » (Ministère argentin de la Culture et de l'Education, 1999) :

El proceso de adquisición/ aprendizaje de una segunda lengua:

- “desarrolla estrategias de pensamiento, conceptualización y categorización del mundo a través de su propia estructura. [...] [permite] “una ampliación del espectro de pensamiento”
- “implica desarrollo de una gramática orgánica, provisoria y dinámica, con coherencia y sistematicidad internas”.

“La segunda lengua propicia la exploración del mundo y su redescubrimiento”<sup>1</sup>.

Les “Accords cadres de l'enseignement des langues” (Ministère argentin de la Culture et de l'Education, 1998) précisent:

Multilingüismo, política lingüística y equidad: (p. 4)

El objetivo del proyecto educativo es la “unidad lingüística” pero sin “subestimar otras lenguas o variedades”, favorecer la “construcción de una identidad cultural a partir del respeto y de la valorización de la diversidad. Eso significa la recuperación y la integración de las lenguas aborígenes, la incidencia en el español de otras lenguas de comunidades minoritarias del país, las lenguas en contacto en todas sus variedades sociales y de adquisición...”<sup>2</sup>

Las lenguas extranjeras (p. 6)

“Las lenguas extranjeras son aquellas que carecen de comunidades naturales para su adquisición y uso”

---

<sup>1</sup> Traduction : *Le processus d'acquisition et d'apprentissage d'une deuxième langue:*

- *Développe des stratégies de pensées (cognitives), de conceptualisation et de catégorisation du monde à travers sa propre structure. Il permet un élargissement du spectre des connaissances.*
- *Implique le développement d'une grammaire organique, provisoire et dynamique, avec une cohérence et une systématicité interne.*

*La langue seconde favorise l'exploration du monde et sa redécouverte.*

<sup>2</sup> Traduction : *L'objectif du projet éducatif est l'unité linguistique sans pour autant sous estimer les autres langues ou variétés linguistiques. Il veut favoriser la construction d'une identité culturelle basée sur le respect et la valorisation de la diversité. Cela signifie la récupération et l'intégration des langues aborígenes, l'incidence sur l'espagnol des autres langues des communautés minoritaires du pays, les langues en contact dans toute leur variété sociale et d'acquisition.]*

“El aprendizaje de lenguas extranjeras ayuda a reflexionar sobre los procesos que generan la propia lengua, abre el espíritu hacia otras culturas y hacia la comprensión de los otros, y brinda una cosmovisión mas amplia del mundo en su diversidad”

“Se recomienda una oferta plurilingüe y multicultural cuando ella sea posible”<sup>3</sup>

## **I-2 Etude du contexte (l’institution et ses acteurs) et du cadre du stage**

### ***I-2-1- L'institution d'accueil : le Colegio Nacional de Monserrat***

Le lieu de mon stage est le « Colegio Nacional de Monserrat ». C'est le plus vieil établissement scolaire d'Argentine. Il a été fondé en 1687 par Ignacio Duarte Quiros. C'est un établissement très traditionnel, mixte seulement depuis 1998.

Je devais faire mon stage au sein de l'Université Nationale de Córdoba, qui se prêtait plus à ce genre de projet, au niveau du public surtout. Sur les conseils de ma responsable, mon terrain de recherche a été le Colegio, où l'administration a été plus facile à convaincre, et le public déjà là (la présence aux cours étant obligatoire, mon public était assuré). A l'université, au contraire, la participation des étudiants est beaucoup plus flexible et aléatoire. Un autre argument concernait les impératifs de dates, les cours à l'université ne commencent qu'en avril. Or les sessions de Galanet débutent fin janvier, début février. De plus, l'Argentine n'est pas un pays stable au niveau politique, il y a beaucoup de protestations de la part des salariés, notamment des enseignants qui sont assez souvent en grève.

Le “Colegio” est l'équivalent de notre collège et lycée en France, les étudiants ont approximativement entre 12 et 18 ans. C'est un des rares à dépendre d'une université. Les étudiants y entrent après un examen très sélectif. Leur cursus est reparti en sept ans au niveau du secondaire. L'enseignement du français est obligatoire durant les trois dernières années du secondaire et ils étudient durant six ans l'anglais.

Dans le discours officiel, l'accent est mis sur l'enseignement des langues étrangères

---

<sup>3</sup> Traduction : *Les langues étrangères sont celles qui proviennent de communautés étrangères pour leur acquisition et usage. L'apprentissage des langues étrangères aide à la réflexion sur les processus d'acquisition de sa langue maternelle, ouvre l'esprit vers d'autres cultures et vers la compréhension de l'autre. Elles engendrent une vision plus large du monde dans sa diversité. Il est recommandé de proposer une offre plurilingue et multiculturelle quand celle-ci est possible.*

par souci de « transmission du patrimoine culturel » et « pour un meilleur accès à la culture vivante de notre époque » (tiré du site Internet de l'établissement).

L'enseignement est, de manière générale, très traditionnel. Selon ma responsable les cours de langues se font quasiment encore avec la Méthode Traditionnelle (basée sur l'enseignement de la grammaire et de la traduction). Très peu de place semble être faite à la communication. Le Monserrat a plutôt une tradition humaniste (ils enseignent la philosophie, le droit, les sciences sociales, diverses langues...), assez conservatrice avec un très grand respect des traditions. L'enseignement du grec (durant les trois dernières années) et du latin (durant les cinq premières années) y est obligatoire, ce qui est assez rare dans ce pays. Concernant les ressources multimédia, l'établissement dispose de deux salles informatiques très bien équipées. Cependant l'usage qui en est fait est bien en dessous de ses capacités. Par manque de formation, de temps et de motivation, l'utilisation de ces ressources pourrait être plus importante au niveau pédagogique.

### ***I-2-2- Les responsables pédagogiques***

Ma responsable de stage, Hebe Gargiulo, n'est pas enseignante de français mais d'espagnol et de nouvelles technologies à l'université. Elle est responsable d'un cours sur l'intercompréhension des langues romanes à l'université. Elle n'a pas de responsabilités pédagogiques au Colegio, elle est seulement enseignante. Elle ne connaît pas le programme ni le mode d'enseignement du français dans le collège.

J'ai travaillé en binôme avec un enseignant de français, Agustin Massa, qui a bien voulu que je m'intègre à son cours. Ce qui n'a pas été le cas de tout le monde. Nous avons donc « partagé une classe ».

### ***I-2-3- Organisation pédagogique***

Cette année l'équipe pédagogique met en place un nouveau programme pour le dernier niveau de français. Les enseignants ne savent pas la durée de chaque unité, ce qui m'a un peu gêné au début dans la planification des mes séquences. Le programme se divise en quatre unités thématiques : la musique, l'amour, la famille et les conflits générationnels, et « ainsi s'écrit l'Histoire ». Chacune d'entre elle a un contenu linguistique, grammatical, lexical et culturel précis. Ce programme est basé sur la méthode de français « Libre Echange 2 » (Courtilon et De Salins, 1992).

Toutefois, il semblerait que chaque enseignant organise librement ses cours. C'est pour cela que mon projet a été relativement simple à intégrer dans le programme. Les enseignants ne reçoivent aucune directive de la part des responsables pédagogiques.

Les élèves ont d'importantes connaissances de la grammaire espagnole, ainsi qu'un enseignement du latin et du grec. Ils ont de très bonnes bases pour l'apprentissage des langues. L'adaptation au projet ne devrait pas poser de problèmes. Ce dernier étant basé sur l'écrit, c'est de cette manière qu'ils abordent les langues étrangères. Ils sont peu habitués à apprendre par l'échange, communiquer. Cela permet aux apprenants d'acquérir une base solide pour développer ultérieurement des compétences à l'oral et l'expression écrite (Cf. Annexe 1).

### **I-3 Enquête auprès de l'équipe pédagogique** (voir Annexe 2)

Si l'on envisage d'intégrer le dispositif de Galanet dans cet établissement, il est important de savoir ce qu'en pensent les enseignants. Cette enquête a eu pour but de sonder leurs prédispositions afin de les sensibiliser au projet pour qu'ils aient éventuellement envie d'y participer.

Andrade et Pinho (2003 :174) posent comme postulat que tout enseignant peut faire « une gestion flexible du curriculum en valorisant les langues et les cultures ». La classe est un espace de rencontres interculturelles. « Il faut une connaissance de la diversité communicative et linguistique au niveau social et individuel et être capable d'exploiter cette diversité dans différentes situations didactiques » (Andrade et Pinho, 2003 :174). Cela signifie que la formation des professeurs à la didactique de l'intercompréhension doit comprendre :

- *Une dimension politique et sociale* : compréhension des différents individus, lutte contre l'ethnocentrisme, éducation à la citoyenneté planétaire (valeurs comme l'acceptation, la tolérance, le respect, la curiosité...).

- *Une dimension méthodologique* : organisation des processus enseignement/apprentissage de la langue, création de situations didactiques pour la mobilisation des connaissances, capacités à exposer les apprenants à plusieurs langues, responsabilité de construire un curriculum.

- *Une dimension personnelle* : parcours de chacun visible dans les interactions,

histoires langagières personnelle.

Les choix pédagogiques dépendent de la pensée, du vécu, des expériences, de l'identité du professeur. Former à la didactique de l'intercompréhension signifie une mise en avant de la diversité linguistique et culturelle, le développement de compétences plurilingues, un éveil aux langues, une sensibilisation aux différentes politiques linguistiques...

J'ai choisi d'élaborer des entretiens semi-directifs, avec des questions ouvertes. Mon intention était de mieux connaître l'équipe enseignante du département de FLE du Colegio. La première partie du questionnaire porte sur le profil personnel de chaque enseignant. Cette question m'a permise de savoir quelle était leur expérience avec la France, s'ils entretenaient des contacts, des relations avec le pays dont ils enseignent la langue. Car étant donné les circonstances (distance géographique et coût) il n'est pas facile pour eux de voyager. La deuxième partie consiste à mieux cerner leur pédagogie d'enseignement du français. Vient ensuite une partie sur leur utilisation de l'outil informatique, et finalement leur connaissance du projet et du concept de l'intercompréhension.

### ***I-3-1- Les profils des enseignants***

L'équipe pédagogique est composée de cinq enseignants de français dont une responsable pédagogique<sup>4</sup>. Ils ont entre 35 et 50 ans.

Le français est dispensé les trois dernières années de la scolarité (5<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup>). En 5<sup>e</sup> et en 7<sup>e</sup> trois heures hebdomadaires sont dispensées, et quatre heures en 6<sup>e</sup>.

Tous les enseignants, sauf un, travaillent dans d'autres établissements en même temps, deux enseignent à l'université (dont un l'anglais) et deux enseignent une école de tourisme (dont un l'anglais). Trois enseignent dans d'autres collèges, et un à l'Alliance Française. Deux enseignent aussi les sciences sociales dans un lycée. (Il s'agit de lecto-compréhension en français).

Cette analyse montre le caractère polyvalent, éclaté du travail des enseignants. En Argentine, de manière générale, les enseignants ne sont pas affectés à un seul établissement, surtout en français, où le nombre d'heures est insuffisant.

---

<sup>4</sup> Pour des raisons de confidentialités, les prénoms des enseignants ont été modifiés.

Trois enseignants ont été recrutés cette année. Un autre travaille au Monserrat depuis 23 ans et le dernier depuis 17 ans.

### => Séjours en France

Tous y sont allés au moins une fois.

	Tourisme	Stage, formation professionnelle	Etudes, au pair
<b>Jorge</b>	2 fois (3 mois et 1 semaine)		
<b>Luisa</b>			6 mois au pair et études Echange culturel : 1 mois au lycée
<b>Marcelo</b>	2 fois un mois	2 mois : bourse de formation	
<b>Maria</b>		Bourse de formation : 1 mois (2007)	Echange en famille : 2 mois (2001) Assistante : 6 mois (2005) « Questions pour un Champion » : 2 semaines (2006)
<b>Julia</b>		6 mois de stage (1988)	

### *1-3-2- La pédagogie de l'enseignement du FLE*

Je voulais avoir leur opinion concernant la méthode d'enseignement utilisée. Il s'agit du manuel « Libre Echange 1 » pour les 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> et de « Libre Echange 2 » pour les 7<sup>e</sup>. Aucun d'entre eux n'est satisfait par cette méthode. La responsable pédagogique m'a expliqué que c'est elle qui l'a choisi, en 2001, sous la contrainte économique. En effet le pays était en crise à cette époque et les méthodes de FLE sont très chères. Même si elle n'en était pas satisfaite elle a dû la choisir pour son faible coût.

Selon certains enseignants, la méthode est inintéressante, ancienne ou inadaptée aux

objectifs d'enseignement du niveau secondaire.

**=> L'utilisation de compléments de méthodes**

	<b>oui</b>	<b>lesquelles</b>	<b>non</b>	<b>pourquoi</b>
<b>Jorge</b>			x	Manque de temps
<b>Luisa</b>	X	Champion, Delf A1, Junior. Accord		
<b>Marcelo</b>	X	Fabrication personnelle		
<b>Maria</b>	X	Divers		
<b>Julia</b>			x	Méthode déjà très fournie

**=> Objectif de l'enseignement d'une langue étrangère**

Quelques thèmes ont été mentionnés à plusieurs reprises, je les ai regroupés ainsi :

Civilisation/ culture :

- « *Qu'ils sachent ce que c'est la France* »
- « *La langue, la culture et la civilisation vont de paire* »
- « *La culture autant que la langue* »
- « *Apprendre une culture* », « *avoir un accès à la culture* »

Compétence de communication :

- « *Savoir s'exprimer* »
- « *La partie communicative m'intéresse beaucoup* »
- « *Se débrouiller dans les quatre compétences* » (deux enseignants ont mentionné cet aspect)
- « *Les faire réfléchir* »

**=> La place de l'oral**

- « *L'oral est au même niveau que l'écrit* »
- « *Je favorise l'oral mais j'insiste sur l'écrit* »
- « *Ce n'est pas la maîtrise égale de l'oral et de l'écrit* »

- « *Je mets l'accent sur l'écrit mais j'injecte de l'oral car les élèves aiment ça* »

Deux enseignants font très peu d'activités orales par manque de temps.

Les évaluations trimestrielles ne portant que sur l'écrit, beaucoup m'avouent qu'il est difficile de proposer des activités de compréhension ou d'expression orale, les classes étant nombreuses et les séances très courtes. Un enseignant se justifie en disant que les élèves n'ont pas l'habitude de faire des activités orales.

### **=> Le recours à la langue maternelle**

La plupart d'entre eux utilise l'espagnol dans leur cours, mais certains dans un but très précis et seulement au début :

- « *Pour faire des comparaisons (par exemple le pronom « y »)* » : pour des explications de grammaire.

- « *La connaissance parfaite « fait peur et c'est impossible* »

- « *Bien sur en première année. Je donne au début les explications de grammaire en espagnol, et après deux mois de cours en français. Au deuxième semestre, tout le cours sera en français, même en première année.* »

- « *Je dois reprendre les consignes, et cela dépend de leur tête. Beaucoup ont du mal à comprendre, ils n'ont pas eu l'habitude.* »

Deux enseignants reconnaissent beaucoup s'exprimer dans la langue source :

- « *Je parle trop en espagnol, mais si je ne le fais pas, ils ne comprennent pas. Mais j'essaie de ne pas tout faire en espagnol.* »

- « *Je parle beaucoup en espagnol. C'est ma faute à moi. Mais je veux qu'ils comprennent, qu'ils partent sans avoir de doutes.* »

### **=> Apprentissage partiel et simultané de plusieurs langues**

- « *Je ne sais pas, je n'arrive pas à imaginer. Cela doit être faisable.* »

- « *Oui c'est possible et faisable. Mais plus dans un lycée où il y a plusieurs langues enseignées* »

- « *Je ne connais pas mais je voudrais bien essayer, surtout dans un collège où l'on parle plusieurs langues.* »

Ces deux remarques font référence à un autre lycée où les élèves peuvent étudier le français

et l'italien.

- « *Oui c'est valable, surtout dans le contexte actuel de l'enseignement du français où tout doit se justifier* »

- « *Je suis en train de découvrir. Je n'ai pas d'idée exacte. Cela peut être intéressant, étant donné le peu d'heure d'enseignement, mettre l'accent sur la compréhension uniquement est peut être une bonne stratégie.* »

Ils émettent parfois quelques réserves mais ne semblent pas opposés à cette pédagogie quelque peu inhabituelle. Toutefois, je ne sais pas le degré d'objectivité de leur réponse. Il était difficile pour eux de me dire non étant donné que c'est la base de mon projet.

### ***I-3-3- Familiarisation à l'outil multimédia***

Quatre enseignants ont un ordinateur à la maison et trois d'entre eux ont une connexion à Internet.

=> **Type d'utilisation** : Personnelle (1)

Recherche de documents authentiques (2)

Recherche d'information (1)

Préparation des cours (1)

=> **Leur expérience en TICE** (Technologie de l'Information et de la Communication dans l'Education) :

Trois n'en ont pas, deux ont déjà proposé des activités utilisant les TIC, mais pas au Monserrat (blog, webquest, recherche d'informations...). Deux ont l'air intéressés. Et d'autres (quatre d'entre eux) ne l'envisagent pas car :

- Les classes sont trop nombreuses.

- Il n'y a pas assez d'équipements.

- Ils ne savent pas où se trouve le laboratoire informatique.

- Ils manquent de formation.

=> **L'apprentissage d'une langue à l'aide du multimédia informatique**

Luisa est très enthousiasmée, elle veut se former mais manque de temps : « *cela peut être positif pour les élèves* ». Marcelo trouve cela intéressant, mais précise qu'il faut

un public captif. Maria est très curieuse et a déjà fait plusieurs expériences (blog, webquest...). Jorge n'est pas très motivé et Julia n'est pas intéressée par l'informatique en général.

Sur cinq enseignants, trois ont l'intention d'utiliser ou sont ouvert à ce genre d'outil. Certains utilisent des sites de méthodes de FLE, des sites Internet (TV5, RFI...) pour préparer leurs cours.

### ***I-3-4- Le projet Galanet et l'intercompréhension en langues romanes***

#### **=> Définition du plurilinguisme\*<sup>5</sup>**

Cette question a pour but de connaître leur représentation sur ce concept difficile à définir.

- « La capacité de se débrouiller en plusieurs langues »
- « On devient plurilingue par formation »
- « Il s'agit de comprendre et non de produire »
- « Les compétences de production et de compréhension ne sont pas au même niveau »
- « Le locuteur communique en plusieurs langues mais n'est pas obligé de maîtriser toutes les langues »
- « La rencontre de plusieurs langues, la communication en plusieurs langues »

#### **=> Définition du bilinguisme\* :**

- « On devient bilingue enfant où on n'est jamais bilingue. Je suis adepte de la théorie de l'interlangue\*»
- « Un bilingue parle couramment deux langues, il a une connaissance parfaite des deux langues. C'est différent d'une personne plurilingue qui n'a pas une connaissance parfaite des langues »
- « C'est quelqu'un qui a deux langues maternelles et la même aisance dans ces deux langues. »
- « Quelqu'un qui a incorporé deux langues de façon naturelle. La part d'inné est importante. »

On remarque le poids de représentations sur le concept du bilinguisme. Si l'on se

---

<sup>5</sup> Les termes suivis d'un astérisque sont définis dans le glossaire.

réfère à la définition, tous les enseignants de ce collège sont bilingues, voire trilingues. Or très peu le reconnaissent. Ils illustrent très bien l'idée reçue qui met sur un piédestal les personnes bilingues, objectif soi-disant difficilement atteignable. Le niveau de compétences est placé à un niveau très haut et leur critère de perfection important. Seulement Maria se considère bilingue français/espagnol.

Concernant le projet Galanet, aucun d'entre eux n'en avait entendu parler. Certains connaissaient cependant le concept d'intercompréhension. Maria fait partie d'un groupe de recherche et de développement de l'intercompréhension, le projet InterRom à l'Université Nationale de Córdoba, qui a mis en place cette année un parcours à distance. Deux autres en avaient entendu parler par ce biais là également.

## ***II- Dispositif : le projet et la problématique***

### **II-1 Définition du projet et de ses enjeux dans l'établissement d'accueil**

#### ***II-1-1- Description du projet Galanet***

A partir de la fin des années 90 l'Union Européenne a mis en place une politique linguistique globale à tous les pays membres de l'Union Européenne. L'offre de formation en langues étrangères s'est alors intensifiée pour faciliter la libre circulation des biens et des personnes.

C'est dans ce contexte que Louise Dabène a développé, en 1992, avec la collaboration des universités de Madrid, Barcelone, Aveiro (Portugal), Rome et des chercheurs de Lyon 2 et Paris 8, le programme Galatea dont l'ambition est de développer l'apprentissage simultané des langues romanes afin de rompre la barrière linguistique entre les pays « romanophones ». Ce projet est d'ailleurs subventionné par l'Union Européenne dans le cadre du programme Socrates- Lingua<sup>6</sup>. Financement qui a permis la réalisation du projet Galanet.

Ce programme vise à « *garantir la mise à disposition d'une gamme suffisamment étoffée d'instruments d'apprentissage linguistique à l'usage des apprenants* » (site Internet de la Commission Européenne, Socrates Lingua). Le programme Lingua vise à « sensibiliser les citoyens à la richesse multilingue de l'Union, encourager les citoyens à

---

<sup>6</sup> Voir le site Internet de l'Union Européenne, référencé dans la sitographie

apprendre des langues tout au long de leur vie et faciliter l'accès à des ressources d'apprentissage en Europe. Ainsi qu'a élaborer et diffuser des techniques novatrices et des bonnes pratiques dans le domaine de l'apprentissage des langues ».

On note une certaine volonté politique à vouloir développer cette nouvelle perspective d'apprentissage des langues. Selon certains, ce serait une façon de réimplanter le français dans des régions où il est en perte de vitesse. Toutefois, très peu d'institutions officielles soutiennent le projet. La seule qui puisse être citée est la DGLFLF (Délégation Générale de la Langue Française et des Langues de France), organisme dépendant du Ministère de la Culture. L'Union Européenne apporte un soutien principalement financier. Il n'existe pas de mesures concrètes, ni de politique linguistique identifiable concernant la problématique de l'intercompréhension. Il ne s'agit en réalité que de mesures ponctuelles et individuelles, sous forme de projets, développés principalement dans des universités. A ce titre nous pouvons citer quelques dispositifs déjà existants, hormis Galatea et Galanet, il existe aussi : EuRom4, Itinéraires Romans, Euromania, ICE et EuroComRom (qui ne vise pas que les langues romanes mais les langues voisines en général)...

L'ambition de Galanet est de briser les représentations sur l'apprentissage (qui se fait ici de manière novatrice, de façon hybride\* en mêlant le présentiel et l'enseignement à distance).

Degache (1997) écrit :

La proximité linguistique est en général vécue soit comme une crainte, soit comme un facteur de facilité qui enlève l'intérêt de l'apprentissage à moins de mettre en avant la dimension culturelle [...]. Nous souscrivons par conséquent à une conception de l'intercompréhension passant par des échanges multilingues, chaque interlocuteur pouvant s'exprimer dans sa langue maternelle à défaut de pouvoir le faire dans celle du destinataire, et non pas, bien évidemment [...] par l'utilisation d'une langue tierce ou véhiculaire. Notons que ce type de communication multilingue est parfois pratiqué spontanément et "naturellement", par exemple entre portugais et espagnols, ou encore entre locuteurs de dialectes différents au sein du continuum dialectal roman. Il s'agit donc de contribuer, par des méthodes appropriées, au développement de cette intercompréhension.

Ont participé à la création de ce projet les universités Stendhal Grenoble 3 (coordinatrice), Université Lumière Lyon 2, Universidad de Aveiro, Universitat Autònoma

de Barcelona, Universidad Complutense de Madrid, Università di Cassino, Unité de Technologie de l'Education (Université de Mons-Hainaut), Università di Pisa (associée).

L'objectif est de développer en classe, dans un premier temps, des compétences qui seront par la suite remobilisées dans la réalité sociale. C'est pourquoi, selon Slodzian (1997), « toute pédagogie a pour principe de proposer des tâches éducatives en se basant sur la réalité sociale ». En ce sens, la plateforme de Galanet est un excellent support pour l'apprentissage de la communication écrite et orale en contexte interactif. L'objectif est de développer des habiletés réceptives et interactives dans les quatre langues romanes les plus courantes (français, espagnol, italien et portugais), par l'acquisition de compétences dissociées, centrées sur la compréhension. Selon Carrasco et Masperi (2004), il s'agit de mettre à profit la proximité morphologique entre les langues apparentées. Dans les années 80, l'approche des langues apparentées était basée sur le capital lexical commun. L'objectif étant de relancer l'enseignement des langues néo latines face à l'anglais.

Dans ce domaine, le CECR (Cadre Européen Commun de Référence) explicite quelques axes didactiques. Dans le préambule à la Recommandation R (98) 6, les objectifs politiques des actions dans le domaine des langues vivantes est réaffirmé :

« Favoriser la mobilité internationale et l'étroite coopération des uns et des autres [...], promouvoir compréhension et tolérance, respect des identités et diversité culturelle, [...] faire une Europe multilingue et multiculturelle » (CECR, 2002 :10)

Le CECR définit également le concept de « plurilinguisme ». La distinction est faite entre « multilinguisme » et « plurilinguisme ». Le premier concerne la connaissance de plusieurs langues ou la coexistence de plusieurs langues dans une société donnée. Alors que le concept de plurilinguisme ne classe pas les langues dans des « compartiments séparés » mais construit une compétence communicative où toutes connaissances ou expériences des langues sont mises en relation et interagissent. Il ne s'agit plus seulement d'acquérir une, deux ou trois langues pour arriver au même niveau qu'un locuteur natif. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place [...]. Le développement de la motivation, de la capacité et de la confiance à affronter une nouvelle expérience devient primordial. (CECR, Conseil de l'Europe, 2002 :11).

### ***II-1-2- Projet didactique et pédagogique de Galanet***

Ce projet s'inscrit dans la perspective de prise en compte de la diversité des contextes et des apprentissages. Or « l'apprentissage n'est pas une superposition de plusieurs corps de savoirs isolés mais le lieu d'un bilinguisme en construction » (Dabène, 2003). La promotion de l'intercompréhension est un enjeu concret de la politique linguistique européenne. Il y a une certaine remise en question de la méthodologie et du processus d'apprentissage. L'ambition de maîtriser une ou plusieurs langues voulue par l'UE est différente de la sensibilisation à la compréhension multilingue. Slodzian (1997) insiste sur le fait qu'il s'agit de redonner le goût de découvrir de nouvelles langues. Le projet de l'intercompréhension véhicule l'idée de « sensibilisation ». Il ne s'agit pas d'un apprentissage systématique, la sensibilisation à l'intercompréhension vient en amont à cet apprentissage. Le choix est fait de limiter l'étude des langues à la simple compréhension (orale et écrite), c'est en cela ce projet est novateur.

En effet, face à la nécessité de développer cette proximité linguistique, on a procédé à une hiérarchisation des compétences. Dabène (1995) propose comme principes directeurs d'un schéma curriculaire la « dissociation provisoire des compétences » et un « étayage des acquis antérieurs ». On ne s'attarde d'abord que sur la compétence de compréhension, la capacité réceptive de l'apprenant. Le CECR parle de « qualifications partielles » et d'une « connaissance réduite des langues (il s'agit plus de comprendre que de parler) [...]. La reconnaissance formelle de ce type aidera à promouvoir le plurilinguisme par l'apprentissage d'une plus grande variété de langues européennes ». Il s'agit de tirer le meilleur parti didactique de la proximité linguistique.

#### **=> Les objectifs didactiques de Galanet :**

Le principe didactique est actionnel, il vise l'élaboration en commun (principe de co-construction) du « Dossier de Presse » plurilingue. Cette collaboration motive les échanges, elle encourage la communication, c'est une approche « co-culturelle » et « co-actionnelle » (activité commune ayant une finalité collective). L'objectif est de permettre à un étudiant débutant d'avoir certaines bases, d'acquérir des stratégies lui permettant de résoudre des problèmes de compréhension des autres langues romanes qui lui sont inconnues. Pour cela, il sera amené, à travers diverses activités, à s'entraîner à la

compréhension écrite et orale rapide d'une autre langue romane.

Un autre aspect du projet est de proposer un apprentissage dit « répercuté ». Dabène (1995) l'explique comme la rentabilisation des connaissances antérieures. A partir de sa langue maternelle (romane) et d'une deuxième (langue passerelle) l'apprenant peut découvrir une troisième « langue sœur ».

Cette répercussion dans un « nouveau travail d'exploration linguistique » émane de la « dynamique intellectuelle mise en œuvre » lors de l'apprentissage d'une langue étrangère et de la prise de conscience spécifique de certains phénomènes. (Dabène, 1995, cité par Carrasco, 2000).

Le projet Galanet se compose d'autres objectifs comme :

- La motivation à l'apprentissage du français et d'autres langues étrangères, en donnant aux apprenants « les moyens de s'intéresser par eux-mêmes aux langues romanes pour une exploration autonome ultérieure » (Degache et Masperi, 1995).
- La légitimisation des acquis en contexte extra scolaire.
- La prise en compte du « déjà là », les acquis antérieurs de l'apprenant.

Dabène (1995) souligne la prise de conscience de ce que l'apprenant sait, ce qui représente souvent plus de connaissance que ce qu'il croit savoir. Comme le soulignent les auteurs et concepteurs de la méthode EuroCom (Klein Horst et Al., 2004), l'obstacle principal de ce genre de dispositif est d'ordre psychologique. L'apprenant a peur de tout confondre. En effet, c'est lors du premier contact avec la ou les langues en apprentissage que se concentrent toutes les appréhensions et les résistances. Il est donc important de rassurer en proposant une pédagogie qui ne demande pas beaucoup d'efforts, surtout au début. C'est pourquoi les méthodologies basées sur l'intercompréhension en général et EuroCom en particulier insistent sur ce que l'apprenant sait déjà, « mais qu'il ignorait savoir ». Cette stratégie aide à la motivation des apprenants, qui ont brisé cette première barrière. Par l'activation des compétences « existantes mais non exploitées » (Klein Horst et Al., 2004), l'impression démotivante de tout apprentissage redevient attrayante. On ne commence plus l'apprentissage par des activités intellectuellement très limitées puisque qu'on est capable de mobiliser des compétences acquises dans d'autres situations d'apprentissage. Les méthodologies basées sur l'intercompréhension s'appuient sur la parenté des langues romanes et sur les internationalismes, c'est-à-dire sur une base lexicale commune.

### ***II-1-3- Enjeux de ce projet pour le « Colegio Nacional de Monserrat »***

Dans le contexte scolaire, on remarque que le temps nécessaire à l'acquisition de connaissances suffisantes pour pouvoir communiquer entraîne de la démotivation, le renoncement et donc n'encourage pas une véritable diversification des langues à l'école. C'est donc là tout l'enjeu de proposer de nouvelles pistes didactiques pour redonner le goût aux jeunes d'apprendre d'autres langues que l'anglais, d'autant plus quand ceux-ci vivent dans la romanophonie.

C'est la période idéale pour l'intégrer au curriculum. De nouveaux enseignants ont été recrutés, le programme du troisième niveau (7<sup>e</sup>) a changé, avec une nouvelle méthode: Libre Echange 2. Le matériel informatique à disposition est très performant mais très peu utilisé. La salle multimédia ne sert que pour les cours d'informatique, or tout type d'enseignement peut se faire avec cet outil. La responsable pédagogique du département de français a répondu à un professeur qui semblait intéressé par l'utilisation de la salle informatique lors de la première réunion pédagogique à la rentrée, lors de la réunion de rentrée : « *Nous on ne sait pas ce qui se passe là-bas, ce n'est pas notre domaine* » (« là-bas » signifiant la salle informatique).

Ce projet permet de valoriser les traditions, de mettre à profit les connaissances préalablement acquises, notamment en latin, des apprenants. Il est innovant grâce à l'utilisation des TICE faite pour l'enseignement des langues, ce qui permet une ouverture sur le monde. Proposer ce projet dans le plan pédagogique serait un élément novateur qui distinguerait le Colegio des autres et réaffirmerait sa réputation d'excellence académique. C'est un collège humaniste, avec un très bon enseignement des langues (français, anglais, grec et latin), alors que l'enseignement des langues n'est pas obligatoire dans le secondaire en Argentine.

Intégrer Galanet dans cet établissement représente un défi. En effet, le public participant au projet est généralement « idéal ». C'est un public d'universitaires, le plus souvent composé d'étudiants en langues, ou de futurs professeurs de langues. Ils choisissent de participer au projet, ils sont déjà intéressés. C'est une des premières fois que le projet se réalise avec un public du secondaire. Celui-ci n'était pas « conquis » d'avance, puisqu'on leur a en quelque sorte imposé le projet.

Le « *plan de estudios* » (programme d'étude) du collège insiste entre autre sur :

- L'enseignement du respect des différentes cultures et de la cohabitation dans une société pluraliste,
- La promotion de la culture générale pour comprendre la société contemporaine,
  - La favorisation du développement humain en prenant en compte les relations interpersonnelles et l'altérité,
  - L'éducation de la liberté et de la responsabilité.

Ce lycée a une tradition très conservatrice, où le respect et la discipline sont de rigueur. Les élèves sont en uniformes (ce qui est très rare pour un établissement public), ils se déplacent en rang silencieux pour changer de salle, se lèvent à l'entrée de l'enseignant dans la classe... Les traditions sont très importantes.

### **=> Comment intégrer ce projet dans l'établissement:**

Comme toujours pour mettre en place un nouveau projet, il a fallu au préalable persuader les instances éducatives dirigeantes. De par son prestige, ce Colegio jouit d'une liberté assez importante au niveau de l'enseignement. C'est pour cela qu'il a été plus facile de proposer mon projet ici que dans d'autres établissements secondaires. L'université de Córdoba, dont dépend le Colegio Monserrat, possède « une autonomie académique et institutionnelle pour mettre en place des enseignements à des fins expérimentales et d'innovation pédagogiques » selon la « Ley de Educación Superior » (Ley 24521 art. 29 alinéa g).

Il a plus fallu motiver les professeurs que l'administration. Même s'il y a beaucoup de liberté dans les méthodes d'enseignement, cela ne veut pas dire que tout le monde innove. Chaque professeur a sa méthode et personne n'était disposé à m'intégrer à son cours. Ma responsable a dû faire en sorte que Agustin Masa, qui est un ami à elle, ait un cours, car il était le seul prêt à me recevoir dans son cours. Les trois nouveaux enseignants n'étant pas encore connus lors de la prise de décision, il n'y avait pas beaucoup de possibilités.

## **II-2 Problématique**

### ***II-2-1- Intérêt contextuel***

L'enjeu est de taille. Tout d'abord parce que les Sud-américains, contrairement aux

Européens, ne ressentent peut être pas le même intérêt à pouvoir interagir en langues romanes. De plus, pour la première fois, le projet est proposé à un public du secondaire. Nous l'avons vu, pour le lycée ce projet est très intéressant. C'est un projet novateur, qui propose un certain renouvellement de l'enseignement des langues.

Il s'agit de rendre la proximité linguistique plus présente. Par le biais d'interactions, d'échanges culturels, de débats, les apprenants vont se familiariser avec les autres langues romanes. L'originalité de la méthodologie d'enseignement est une source de diversité pour montrer aux apprenants que d'autres méthodes sont possibles pour apprendre les langues, plus interactives, où l'apprenant a un réel rôle à jouer dans son apprentissage. Il s'agit d'apporter quelques nouvelles pistes en ce qui concerne l'enseignement des langues.

### ***II-2-2- Arguments théoriques et didactiques***

Pour que le principe de l'intercompréhension devienne naturel, il faut former les locuteurs. Le projet Galanet permet de sensibiliser et d'initier les apprenants à ce concept. A travers ce projet, ce ne sont pas que les langues qui sont l'objectif d'enseignement. L'idée de transversalité est importante. On vise tout d'abord l'apprentissage du français, des langues romanes mais aussi de différentes cultures. Le développement de compétences informatiques est aussi pris en compte. Mon objectif est de résoudre la problématique de l'intégration du dispositif d'enseignement /apprentissage des langues romanes proposé par Galanet dans une classe de FLE.

Se pose donc la question de savoir comment intégrer les scénarios de Galanet dans un cours de FLE. Comment scénariser l'utilisation des outils de l'intercompréhension dans une classe de langue ? Je dois respecter le programme d'enseignement du français, tout en les initiant aux langues romanes. Comment enseigner le français au niveau local en ayant une intercompréhension au niveau international? Il s'agit en quelque sorte de mettre en place des « passerelles » entre Galanet et le cours de langue.

### ***II-2-3- Hypothèses***

- Cognitive : tout en apprenant le français, l'élève développe des compétences de compréhension dans les autres langues romanes.
- Métacognitive : ce type de dispositif peut faire évoluer les habitudes d'apprentissage des apprenants, par la pédagogie du projet, la réflexion cognitive.

- Socio affective : l'intégration du projet Galanet dans un cours de FLE favorise l'apprentissage des langues, source de curiosité et de motivation.

## **II-3 Projet d'ingénierie de formation: méthodologie de travail**

### ***II-3-1-Création d'une méthode d'enseignement***

L'objectif de la commande était de développer des compétences humaines, en langue et en informatique ainsi que la capacité de travailler à distance et en autonomie chez les apprenants. La demande de l'établissement, représentée principalement par Hebe Gargiulo (ma responsable sur place) était d'apporter de nouvelles méthodes d'enseignement dans un établissement où celles-ci sont encore très traditionnelles.

### ***II-3-2- Une volonté politique et pédagogique***

Le projet a pour objectif de démarquer le lycée des autres établissements, en proposant une offre d'enseignement différente. En effet, l'établissement jouit depuis sa création, en 1687, d'un prestige national, voire international en Amérique du Sud.

Or il ne propose rien de bien particulier ou d'innovant qui justifie cette réputation.

Toutefois, aucun enjeu économique n'a influencé la réalisation du projet. La volonté et le dynamisme d'une enseignante, Hebe Gargiulo, consciente du potentiel inexploité des élèves de cet établissement sont à l'origine du projet. Elle était en contact avec mon directeur de mémoire. Elle a déjà participé à une session de Galanet, et a pour ambition d'intégrer ce projet dans le programme d'enseignement du français du Colegio.

### ***II-3-3 Un projet répondant aux besoins des apprenants***

De plus, l'enseignement du français en Argentine, comme un peu partout dans le monde, est en perte de vitesse. Les jeunes ne sont pas trop intéressés par cette langue et lui préfèrent souvent l'anglais. Les apprenants ont donc besoin d'être stimulés pour retrouver une certaine motivation à apprendre cette langue.

La nécessité de motivation pour apprendre le français est assez grande. Il faut donner un souffle nouveau pour l'apprentissage des langues.

### *II-3-4- Analyses des questionnaires initiaux des élèves*

#### **=> Les objectifs de ce questionnaire**

Ce premier questionnaire a eu pour but de mieux cerner le groupe classe. Il se compose de différentes parties.

Une première porte sur le profil des apprenants (question N°1), leur biographie langagière, les langues qu'ils connaissent, celles avec lesquelles ils sont en contact, dans un contexte soit scolaire ou extra scolaire (questions N°3, 4, 5, 6). La question (N°2) sur leur motivation à apprendre le français m'a permis de mieux appréhender le groupe. Cette question révèle aussi leur représentation sur cette langue.

Une deuxième partie concerne leur rapport à l'outil multimédia (informatique en l'occurrence). Il m'a semblé important de savoir s'ils étaient équipés en matériel informatique à la maison pour pouvoir participer et continuer le travail amorcé en classe depuis chez eux (question N°7 et 8). Je voulais savoir aussi quelle était leur utilisation des outils de communication (question N°9) que nous allions utiliser lors du projet, à savoir le chat et le forum. Sachant que ce sont deux outils dont l'utilisation est relativement démocratisée. La dernière question a pour but de connaître leur idée de l'apprentissage des langues. Elle rejoint un peu celles de la première partie, à savoir leur représentation, mais cette fois-ci concernant les méthodes d'enseignement/ apprentissage.

Cette enquête est en quelque sorte une analyse du contexte de travail et linguistique de chacun : leur prédisposition à apprendre de nouvelles langues, leur familiarisation avec les langues romanes, le contexte linguistique ainsi que leur usage des ordinateurs, de l'Internet, leur habitude à manipuler les outils de communication...

#### **=> L'analyse**

J'ai reçu 23 questionnaires sur 24 élèves. La plupart des questions étaient ouvertes. Etant donné la variété de réponses obtenues, j'ai fait quelques regroupements thématiques. Je ne cite que les réponses ayant eu le plus d'occurrences. Pour plus de détail, se référer aux Annexes 3 et 3bis).

#### **Première partie : Leur profil langagier**

La majorité des élevés ont 18 ans.

#### **Question 2 : Apprentissage du français**

Ils le font surtout parce que c'est obligatoire (18).

Cinq aiment sa prononciation, quatre la culture française. Trois n'aiment pas cette langue.

### **Question 3 : Etude d'autres langues**

Ils étudient tous le latin (5 ans), le grec (3 ans) et l'anglais (6 ans), en plus de trois ans de français. Quatre étudient ou ont étudié l'italien : un l'a étudié pendant trois ans, un durant deux ans, un durant un an et un durant trois mois.

#### **Auto évaluation des langues**

Compétences en anglais : (j'ai rassemblé les choix « básico + regular », dont la distinction, à mon sens est difficile à faire). C'est ce choix qui a obtenu le plus d'occurrences.

Compréhension Orale: 13, Compréhension Ecrite: 10, Expression Ecrite: 13, Expression Orale: 11

Compétences en français : la majorité a également répondu cela.

CO: 13, CE: 15, EE 13, EO: 14

Cela paraît surprenant qu'ils s'évaluent presque au même niveau, voire supérieur, en anglais par rapport au français alors qu'ils ont étudié durant plus longtemps l'anglais. Est-ce dû à la proximité linguistique des deux langues ?

### **Question 4 : Autres langues connues hors du contexte scolaire**

Certains connaissent ou ont des contacts d'autres langues que celles enseignées dans l'établissement. Deux élèves ont des contacts avec l'italien, un avec le slovène, un en portugais, et un en suédois. Ce sont majoritairement des contacts familiaux.

### **Question 5 : Dans quelle situation de contact avec d'autres langues que celles enseignées dans l'établissement**

Tous ont beaucoup de contacts avec l'anglais par la musique, les livres et Internet. Ceux qui ont des contacts avec le français ont répondu par les livres et les films. Les contacts avec l'italien et le portugais se font majoritairement par la musique mais cela concerne qu'une minorité d'entre eux.

En général, ils ont des contacts avec les autres langues que celles enseignées au Colegio par les journaux, au contact des touristes, par les médias ou Internet. Les origines sociales des lycéens du Monserrat sont assez diverses. Il faut préciser que même si l'admission se fait par un concours d'entrée, donc ouvert à tous, les élèves du Monserrat

sont généralement issus de classes socio-économiques relativement favorisées.

### **Question 6 : Evaluation de la difficulté de deux autres langues romanes, le portugais et l'italien**

Dix-sept sur vingt-trois trouvent le portugais facile. Trois seulement trouvent l'italien difficile contre dix-neuf facile ou très facile.

### **Deuxième partie: L'ordinateur et Internet**

#### **Question 7 et 8 : Equipement informatique, utilisation de l'ordinateur et de l'Internet.**

Seulement deux n'ont pas d'ordinateur, mais ils utilisent le chat.

Quatre n'ont pas Internet à la maison : l'un d'entre eux affirme utiliser cependant le chat et fait des recherches pour l'école, sans doute en se rendant dans un cybercafé.

Ils utilisent **l'ordinateur** en majorité pour le travail scolaire. Les jeux et la musique viennent en 2<sup>e</sup> place, deux l'utilisent pour des rédactions, et l'un d'entre eux écrit « pour se passer le temps ».

**Internet** sert principalement au chat et aux recherches scolaires, trois disent l'utiliser aussi pour la musique.

#### **Question 9 : Utilisation des outils de communication**

Le **chat** est utilisé pour communiquer avec les amis, rencontrer des gens, se passer le temps, parler avec la famille (par ordre décroissant d'occurrence)

Fréquence : sept l'utilisent tous les jours, cinq l'utilisent trois fois par semaine, huit l'utilisent une ou deux fois par semaine. Seulement un ne l'utilise presque jamais.

Le **forum** : quinze ne l'ont jamais utilisé. Ceux qui l'utilisent le font pour chercher, échanger, des informations (3), échanger des livres, participer à des débats, pour le groupe de scout (une réponse pour chaque occurrence). Un élève a écrit « privé et public », deux ne disent pas pour quoi.

Fréquence : trois ne l'utilisent presque jamais, et cinq l'utilisent une fois par semaine.

On remarque qu'ils ont un usage restreint des outils technologiques, très peu se servent des forums, alors que tous ont déjà au moins une fois utilisé le chat. Cela montre la faible diversité dans l'utilisation des outils de communication proposés sur Internet : ils utilisent principalement le chat et des moteurs de recherche. De plus, ils ont un usage privé du chat, celui-ci sert principalement à discuter, garder le contact avec les proches.

### Question 10 : la meilleure façon d'apprendre une langue

Comme il s'agissait d'une question ouverte, les réponses furent variées. On peut les regrouper ainsi :

Un élève n'a pas répondu, la majorité a donné plusieurs réponses, six n'en ont donné qu'une.

=> *Place de l'oral :*

Neuf personnes n'ont cité que des éléments relevant de l'oral, dont trois ont explicitement associé la compréhension et l'expression orale. Neuf ont donné des réponses alliant l'oral et l'écrit (lecture, grammaire, écoute...). Trois ont répondu autre chose : voyage, colegio... Il n'y a qu'une réponse avec seulement des éléments écrits : « lecture à voix haute et pratique écrite ».

Il peut être intéressant d'analyser plus en détail quelques réponses obtenues : Le terme « natif » est cité textuellement 5 fois, mais on peut le deviner dans des réponses telles que :

« Vivre dans le pays » 1 fois.

« Écouter » 4 fois.

« Regarder un film, écouter la radio, une chanson » 4 fois.

Une réponse ne contient que le terme voyage.

Les termes « natifs » et « voyage », ainsi que « natif » et « pratique orale » sont associés dans deux réponses chacun.

Je distinguerais les réponses comportant le terme « natif » de celles comprenant :

« Parler » (4), « pratique orale » (5), « interaction » (2), « dialogue » (2) = 13

=> *Place de l'écrit :*

Dans la majorité des réponses, les éléments de l'écrit sont accompagnés d'éléments oraux. Une réponse contient « grammaire » mais vient avec d'autres éléments : « écouter et parler »

Comme je l'ai dit plus haut, une seule réponse ne contient que des éléments écrits : « lecture à voix haute et pratique écrite »

Les termes « Lire » / « lecture à voix haute » reviennent trois fois.

« Pratique écrite » / « Étudier la grammaire » (six fois)

=> *Autre* :

S'ajoutent à cela d'autres réponses moins facilement classables :

- « Colegio » / « un professeur qui explique bien » (quatre fois). Le terme « Colegio » apparaît seul dans une réponse uniquement.

- « Les cours ici » est mentionné une fois. Je ne comprends pas ce que le terme « ici » recouvre. Est-ce le lycée ou le projet Galanet ?

- « Un bon professeur qui sait expliquer »

A la lecture de ces réponses on peut conclure que la majorité des élèves est consciente de l'importance de l'oral dans l'enseignement/ apprentissage d'une langue. Plusieurs mentionnent également le contact avec un natif, ou toute forme d'authenticité dans l'écoute (chanson, film...). Ils ont l'air en accord avec les méthodologies reconnues comme efficaces et dynamiques pour l'apprentissage d'une langue. Or cela peut surprendre étant donné la culture d'apprentissage qu'ils ont acquise dans ce lycée aux méthodes plutôt traditionnelles, où l'écrit prévaut sur l'oral, où l'authenticité du discours est rare (il n'y a jamais eu d'intervenants natifs avant moi dans l'établissement.)

## **II-4 Projet d'ingénierie pédagogique**

### ***II-4-1- Conception d'outils***

Outre l'objectif de développer des capacités d'intercompréhension, j'ai tenté de favoriser un travail d'équipe (entre les apprenants en présentiel et avec les autres participants du projet). De plus, un des enjeux de la réussite du projet est la collaboration avec le professeur de français afin de permettre une réelle intégration du projet dans le curriculum. Ce projet prend vraiment tout son sens s'il est vraiment intégré au programme d'enseignement du français dans l'établissement (seule langue romane à y être enseignée, avec le latin). Pour cela une réelle appropriation du projet par les enseignants est requise. On peut aussi faire appel à un intervenant extérieur qui se charge de sa mise en place. J'ai été la première à intervenir pour intégrer ce projet. L'année prochaine, c'est en fait les deux options qui vont être réalisées, puisque certains enseignants ont manifestés un réel intérêt pour le projet, et une stagiaire va intervenir.

De plus, ce projet pédagogique d'intégration de la plateforme Galanet dans un cours de langue pourra être réutilisé dans d'autres circonstances, dans un autre milieu. Il est

adaptable à diverses situations d'enseignements répercutés du français dans un milieu hispanophone.

#### ***II-4-2- Sélection d'outils***

Le projet d'intercompréhension en langues romanes proposé par Galanet est basé sur l'utilisation d'outils de communications informatiques.

La conception de l'enseignement est hybride, une partie du projet se fait en présentiel, et une autre à distance. Il faut donc pour cela que l'établissement d'accueil soit équipé en outils informatiques. Cela a été le cas du Colegio Monserrat. Le lycée dispose de deux laboratoires informatiques. Un est principalement mobilisé pour les cours d'informatique, le deuxième est très rarement utilisé. C'est donc dans cette salle que j'ai réalisé mon projet. Elle est équipée d'environ 25 postes connectés à Internet. Toutefois, la disposition des ordinateurs n'est pas idéale. Ils sont en lignes (au nombre de quatre), face au tableau. Il m'était impossible de circuler dans les rangs pour aider ou vérifier le travail des élèves.

Malgré cet équipement informatique assez performant, ce qui est rare pour un lycée public les problèmes techniques sont survenus, nous y reviendrons. Je les ai le plus souvent découverts au fil des séances.

Une fois les objectifs définis, il a fallu déterminer les outils pertinents pour la réalisation du projet. Ayant déjà participé à une session de Galanet l'année précédente, j'avais en tête un certain nombre d'outils intéressants. En plus de la plateforme en elle-même qui offre de nombreuses possibilités, j'ai voulu diversifier les supports. J'avais emmené un exemplaire de chaque cd rom de « Galatea ». Je connaissais d'autres outils multimédia permettant une sensibilisation à l'intercompréhension comme « Itinéraires Romains », proposé par Union Latine, des sites Internet proposant de lecture de textes littéraires en différentes langues. Je pensais également utiliser différents supports textuels, audio...

Le temps et les contraintes techniques ont limité mes choix. L'audio était difficilement exploitable en groupe, les séances étant relativement courtes et les conditions d'écoute peu optimales. Je n'ai pas eu le temps non plus d'exploiter différents genres de textes (des recettes, des articles de presse aux thèmes divers et variés, des extraits de textes littéraires...).

### ***II-4-3- Mise en place du scénario pédagogique***

#### **=> Avant de partir**

- Ma formation sur la plateforme ESPRIT<sup>7</sup> :

Durant le mois de janvier/ février, j'ai suivi une formation à distance pour les animateurs de la plateforme Galanet.

<http://flodi.grenet.fr/esprit/login.php>

#### **Formation des tuteurs et animateurs à l'intercompréhension en langues romanes sur la plateforme Galanet (<http://www.galanet.eu>) :**

*Espagnol, italien, portugais, français, catalan, roumain...*

Cette formation concerne l'intercompréhension en langues romanes, soit la possibilité de développer en même temps des compétences dans plusieurs langues de la même famille en partant de l'idée qu'on peut communiquer en comprenant les langues des autres et en se faisant comprendre.

On trouvera ici un parcours destiné à la préparation des animateurs à une session de formation sur la plateforme Galanet

##### **> Les objectifs de la formation.**

- Préparer à la future fonction d'animateur sur Galanet
- Vivre l'expérience de l'apprentissage collaboratif à distance
- Créer une communauté de pratiques tutorales sur Galanet

##### **> Les contenus.**

Pour répondre au mieux aux objectifs, les thèmes suivants seront abordés :

- La découverte de la plateforme Galanet et de ses fonctionnalités
- L'exploration approfondie du scénario d'une session d'intercompréhension
- Le rôle et les compétences de l'animateur-tuteur
- La conception d'activités locales d'apprentissage, en classe ou au centre de ressources.

---

<sup>7</sup> Pour plus de détail se référer au mémoire de Deborah...

*Cette formation est conçue et développée dans le cadre du projet FLODI*  
<http://www.grenoble-universites.fr/flodi> (Formations en Langues Ouverte et à Distance Interuniversitaires), soutenu par la Région Rhône-Alpes et Grenoble Universités. Elle vise à faciliter l'intégration dans les formations des outils et approches dédiés à l'intercompréhension en langues romanes.

Cette formation a été divisée en 4 étapes :

- 1 : Découverte de l'équipe de travail et de Galanet (du 26/01 au 05/02)
- 2 : Exploration du scénario pédagogique d'une session Galanet (du 05/02 au 16/02)
- 3 : Fonctions et compétences de l'animateur tuteur Galanet (du 16/02 au 25/02)
- 4 : L'intégration locale de la participation d'une équipe (du 25/02 au 04/03)

A travers diverses activités, des forums et des chats, la plupart des animateurs des deux sessions du deuxième semestre 2007 ont pu partager leurs expériences, leurs opinions en réfléchissant à la manière de gérer, d'animer un groupe d'étudiants sur la plateforme.

Comme le dit Charlier (Charlier et Al., 1999) la formation du tuteur est [souvent] basée sur l'analyse des problèmes survenus lors de sessions précédentes.

Cette formation m'a été très utile, elle m'a permis de mettre en évidence certains aspects de la relation enseignement/ apprentissage auxquels je n'avais pas pensé, comme par exemple la perte de motivation. Aussi quelques points obscurs ont pu s'éclaircir grâce à l'échange avec les autres participants et le partage de connaissances. Cela a également été une mise en bouche à la session, puisque nous étions originaires des différents pays romanophones, nous avons donc pu pratiquer l'intercompréhension.

**=> Avant le début des cours, sur place :**

Il y a eu, au début, une incompréhension au niveau du calendrier. Je pensais que les cours au lycée commençaient beaucoup plus tôt et que nous allions avoir quelques cours avant l'ouverture de la session. Lors de la première partie du dispositif, j'avais envisagé de proposer des activités basées sur la compréhension des autres langues romanes. Puis, une fois la session sur Galanet commencée (à partir de mars 2007) les activités auraient été consacrées à la résolution des problèmes de compréhension survenus sur la plateforme, à

l'analyse des interventions, aux apports culturels et langagiers.

Or la session a commencé la dernière semaine de février et les cours au Monserrat n'ont débuté que le 12 mars. C'est en fait le contraire qui s'est produit. Au lieu d'avoir du temps avant le commencement, j'en ai manqué !

Avec C. Degache, nous avons envisagé l'utilisation de la plateforme Esprit pour la base du cours, afin que les élèves aient une perspective plus étendue dans le temps du déroulement des séances. Cela aurait pu être aussi un moyen de communiquer et de déposer le travail fait à la maison. Je me suis vite rendue compte que la gestion de deux plateformes allait être difficile voire impossible pour les élèves, sachant qu'ils n'étaient pas du tout habitués à ce genre de dispositif.

C'est une fois sur place que j'ai pu avoir une réflexion plus concrète sur le type d'activités pédagogiques pouvant être exploitées en rédigeant un organigramme (cf. Annexe 4) en respectant les contenus des cours. Il fallait adapter tous les outils disponibles aux objectifs du programme d'enseignement. Les contenus de la plateforme Galanet serviraient de support pour étudier des notions linguistiques, communicatives et culturelles, en proposant des activités de production et d'expression orales et écrites (nous en verrons quelques unes plus loin).

Au niveau de l'organisation concrète des séances, nous avons pensé, Hebe et moi, mettre en place des permanences en salle informatique en dehors des heures de cours pour que les élèves puissent avoir accès aux ordinateurs et participer au projet s'ils n'en avaient pas la possibilité à la maison.

Nous avons aussi discuté de la répartition horaire hebdomadaire. Sur les trois séances de français hebdomadaires, leur enseignant a voulu consacrer une séance à la réalisation plus « traditionnelle » du programme, où je n'intervenais pas. C'était l'occasion pour lui de respecter plus fidèlement le programme. Je suis toutefois allée assister à plusieurs cours.

## ***Partie 2 : Intégration d'un dispositif tel que Galanet dans un cours de FLE***

### ***I - Apports théoriques***

#### **I-1 Développement de compétences de communication**

La démarche d'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère peut avoir quelques similarités avec l'apprentissage de la langue maternelle. Le co-énonciateur est considéré comme un modèle, et le système linguistique en apprentissage est stable. Les méthodes d'enseignement de langues s'inspirent de ce mode d'acquisition naturelle des langues, un des principes de base étant la compétence de communication. L'objectif est d'amener l'apprenant vers un « contrôle et une autorégulation interne » (Séré, 2003 :47).

Sur une plateforme interactive et hypertextuelle comme celle de Galanet, la situation d'enseignement correspond à cette définition. On retrouve les mêmes principes théoriques que pour l'apprentissage d'une langue étrangère, voire de la langue maternelle, comme le propose Séré (2003). Dans la situation proposée par Galanet, les pairs sont les modèles linguistiques, chacun s'exprimant dans sa langue maternelle. Ce sont les natifs qui produisent l'« input », la matière sur laquelle l'apprentissage de la langue va se faire. Cet apprentissage est basé sur des interactions authentiques. Toutefois, elle diffère d'une situation classique de communication en face à face. Il n'y a pas de contacts physiques entre les locuteurs, mais des interactions se réalisent.

On prendra appui sur la définition de Mangenot (2001) pour qui les interactions\* sont « toute forme de discours produit collectivement, par action ordonnée et coordination de plusieurs interactants ». Ce terme diffère de celui « d'interactivité\* », que Mangenot (2001) décrit « un système qui réagit en fonction des actions des usagers ».

Sur la plateforme Galanet le processus d'apprentissage se fait par le biais de modules plurilingues élaborés selon les principes d'interactivité (feedback après la réalisation de la tâche). Les chats et forums à disposition des apprenants sont une « activation des connaissances linguistiques » (Séré, 2003 :57).

En outre l'interaction n'est pas de même nature sur les chats et sur les forums.

Les chats de Galanet sont plurilingues et très utiles dans l'apprentissage des langues étrangères, on pourrait les définir comme des espaces sociaux d'expressions. Cependant, ils posent certains problèmes. Ils sont synchrones mais la communication n'est pas aussi simultanée que dans une interaction en « vis à vis » (Séré, 2003 :56). On note un laps de temps entre la réception du message et l'émission de la réponse. Par conséquent la participation aux chats peut s'avérer utile au début de l'apprentissage, où un temps de réflexion et de compréhension avant l'écriture d'une réponse est nécessaire.

Sur les forums de la plateforme, les échanges sont multilingues, il s'agit d'une interaction d'écrits et les apprenants doivent réaliser des tâches communes. Dans le cadre de l'intercompréhension, les échanges asynchrones sont positifs car ils offrent la possibilité d'une relecture, après la publication du message. Ils permettent une « prise de position pertinente des apprenants pour des interactions structurées » (Séré, 2003 : 56). Degache et Tea (2003) décrivent le forum comme le lieu principal d'accomplissement du projet pédagogique de Galanet dont la finalité est la production d'un Dossier de Presse (désormais DDP) par les locuteurs de langues romanes. Ces mêmes auteurs posent la question de savoir s'il s'agit d'une communication exolingue\* où « les échanges se font par d'autres moyens que la langue commune aux participants » (Porquier, 1984, cité par Degache et Tea, 2003). La situation diffère de la situation exolingue/ bilingue (natifs/ alloglottes) par le recours possible à deux langues. Le forum correspond donc à une situation exolingue/ plurilingue. D'autres spécificités du forum sont la focalisation sur le contenu, moins d'attention est portée sur le code. La verbalisation linguistique se fait plutôt sur les aspects de la production langagière que sur la compréhension. Les auteurs observent des négociations du sens. La focalisation sur le code se fait sur des questions de sens, par ajustement réciproque et des demandes d'aides, souvent de traduction.

Une notion à ne pas négliger dans l'utilisation de ces outils de communication dans toute situation d'enseignement/ apprentissage d'une langue est la notion de « pertinence ». Il faut toujours qu'il y ait une adéquation entre l'intention de communiquer et la situation de communication ainsi qu'un rapport entre les moyens linguistiques employés et l'intention de communiquer. Dans quel but je propose un chat? Pour faire travailler quel acte de parole ?

## **I-2 Stratégies de compréhension en lecture**

Dans leur article, Degache et Masperi (1995) ont noté qu'en général, un apprenant en langue étrangère mobilise principalement des stratégies de lectures telles que des opérations de « bas niveau\* à partir desquelles il réalise un traitement des informations de type « bas-haut », dit traitement sémasiologique\*. Il a très rarement recours à ses connaissances extralinguistiques et textuelles ni à la faculté d'anticipation (opération de « haut niveau »\*) et un traitement « haut-bas » (dit onomasiologique\*) de l'information.

Or l'objectif est de favoriser « le transfert\* des compétences (méta) langagières et (méta) cognitives ainsi que des connaissances lexicales » (Degache et Masperi, 1995 : 141). Masperi (1996) rappelle que le postulat de base est de favoriser la démarche réflexive des apprenants en leur apprenant à repérer et filtrer les similitudes.

On distingue quelques grandes catégories pour le développement de telles compétences :

### ***I-2-1 Traitement des analogies et des congénères\****

Dabène (1975) note le fort décalage chez les apprenants débutants entre leurs capacités de compréhension et de production. Par simples analogies des signifiants, sans intervention du professeur, les apprenants pouvaient décoder une grande partie d'un texte en langue étrangère. Un des objectifs de l'enseignement des langues étrangères est de favoriser le « globalisme de la perception », entraîner l'élève « à percevoir le segment signifiant dans son intégrité phonique et intonative avant d'en analyser les constituants » (Dabène, 1975 :58).

Carrasco et Masperi (2004) proposent le concept de « *proximité typo linguistique* » ainsi qu'une « typologie de la parenté bi- et trilingue » par une réflexion sur la nature des congénères romans. Il y a plusieurs façons d'aborder un texte en langue romane. On peut s'appuyer sur les informations morphosémantiques, phonético/lexicales et sémantico-lexicale pour comprendre un mot inconnu. Hors contexte, les congénères peuvent être un support à réflexion pédagogique, ils donnent une échelle graduelle de parenté. Les auteures distinguent différents degrés de similitudes morpho-sémantique. La coïncidence peut être totale, formelle totale (avec synonymie totale ou partielle selon les langues), ou avec des similitudes partielles. Les congénères peuvent être éloignés ou faux amis.

Masperi (1996 : 492) définit cette stratégie comme « une entrée dans le texte par transparence nominale subjective ». Elle propose une taxinomie des correspondances :

« les congénères homographes (même sens dans les deux langues), les congénères parographes (différentes distributions des affixes et des bases, les congénères de différents registres et les congénères homographes et parographes partiels ou « faux amis\*» potentiels. » (Masperi, 1996 : 493).

Concernant les mots opaques, l'emploi de termes tels que « machin » reste la meilleure stratégie. C'est la technique proposée dans la méthode Eurom 4 par Blanche-Benveniste (2002). Il s'agit de faire des inférences\*, de tenter de deviner le sens d'un mot opaque grâce au contexte et co-texte. La compréhension ne peut pas se faire au mot à mot. Parfois, la technique du « mot X » ou le passage par un dérivé de type savant sont des moyens utiles pour le déchiffrement en lecture. Les langues romanes jouent souvent le rôle de médiation entre les mots simples et les mots savants. Cette technique permet de saisir l'importance de la « compréhension d'unité englobante pour la compréhension de l'unité englobée (texte par rapport à la phrase, phrase/ mot...) » (Debaisieux et Valli, 2003).

Une autre possibilité appréciée des étudiants est de proposer des tableaux quadrilingues permettant la prise de conscience des racines, des affixes communs et des correspondances morphosyntaxiques (Martin, 2003). Cette stratégie permet de synthétiser les relations analogiques entre le lexique des différentes langues romanes.

En évoquant les analogies lexicales, on ne peut faire l'impasse sur le travail réalisé par l'équipe allemande de EuroCom (Klein Horst et Al., 2004). Cette méthode est intéressante dans sa présentation en « sept tamis ». Cette taxinomie en sept domaines doit permettre à l'apprenant, par des détections évidentes et immédiates, d'avoir une meilleure compréhension des langues romanes. Cette stratégie n'est pas seulement valable pour les langues romanes.

#### Première tamis : le vocabulaire international.

Un adulte dispose d'environ 5000 de ces mots, qu'il est capable de reconnaître sans effort dans les autres langues, car ils n'ont été que très peu modifiés. S'y ajoutent les noms de personnes et d'institutions internationales communes, ainsi que les termes géographiques, etc.

#### Deuxième tamis : le vocabulaire panroman.

La connaissance d'une seule langue romane représente déjà une porte grande ouverte vers toutes les autres langues romanes. On peut facilement récupérer un bénéfice pour les autres

langues romanes. Environ 500 mots de notre passé latin commun sont encore aujourd'hui dans le vocabulaire de base de la plupart des langues romanes. Le vocabulaire panroman est particulièrement important dans la famille des langues germaniques ou slaves.

#### Troisième tamis : par la détection des correspondances de phonèmes.

Cela concerne les mots qui ont muté, qui se sont transformés différemment au niveau des phonèmes.

#### Quatrième tamis : aux graphies et aux prononciations

Certes les langues romanes utilisent les mêmes lettres pour transcrire la plupart des phonèmes, mais quelques solutions orthographiques sont quand même différentes et entravent la reconnaissance de la parenté du mot et du sens.

#### Cinquième tamis : les neuf types syntaxiques fondamentaux

Ils sont structurellement identiques dans toutes les langues romanes.

#### Sixième tamis : la morpho-syntaxe

Elle permet de « démontrer le plus petit dénominateur commun des différents mots grammaticaux ou terminaisons de mots ». Les éléments morpho-syntaxiques sont les éléments les plus fréquents d'un texte. C'est pourquoi leur reconnaissance est très utile.

#### Septième tamis : liste de préfixes et suffixes

Elle permet d'analyser les mots composés en séparant la racine de ces ajouts.

### ***I-2-2 Au delà du mot, la phrase : grammaire et métalangage***

Caddeo et Serra (1997) proposent un travail sur les segments longs en essayant de les traduire de façon globale. Ce travail se fait en plusieurs étapes. Tout d'abord les apprenants font un déchiffrement approximatif en remplaçant par « machin » les termes restés obscurs. Par la suite, l'enseignant reprend le texte et les apprenants tentent de découvrir les mots non traduits, ils améliorent leur traduction et peuvent demander de l'aide pour les mots restés obscurs. A la suite de cette étape explicative, ils sont capables de reconstituer les phrases. Pour ce type d'exercice il est utile de s'aider du contexte, qu'il soit immédiat

ou large, par exemple les champs lexicaux, le thème du texte... Un repérage syllabique et phonétique, l'oralisation sont aussi des stratégies intéressantes.

Blanche-Benveniste (2002) fait quelques remarques concernant les difficultés de compréhension liées à l'organisation de la phrase. Tout d'abord, l'ordre des constituants (Sujet-Verbe-Objet) est plus facile à reconnaître. En conséquence, la distance entre ces constituants, les changements dans l'ordre canonique de la phrase, sont sources de problèmes. Il faut savoir élaguer et réintégrer petit à petit les éléments de la phrase que l'on a écartés. Une autre difficulté est la question des corrélations, des relations logiques. Les apprenants doivent prendre conscience qu'il faut « lire de loin », comme le propose Blanche Benveniste (2002), sans s'attarder sur les difficultés de compréhension, en activant des stratégies de haut niveau.

Sur la plateforme, il existe comme ressources des grammaires comparatives qui mettent en évidence les correspondances, les similitudes des morphèmes grammaticaux. Des exercices en fonction des couples de langues sont proposés à un public essentiellement « romanophones » et débutant. Il existe aussi des fiches bilan qui proposent une analyse comparative et une ouverture à la « Romanophonie » (Martin, 2003). Il mentionne aussi des précis de phonétique traitant de la prosodie, des phonèmes, du rapport graphie/ phonie. Des exercices de perception et de compréhension sur la prosodie et les phonèmes (segmentation du continuum sonore) sont proposés.

Pour finir, aucun auteur ne conseille d'employer des termes techniques. Le métalangage n'est pas forcément utile. Selon Benveniste (2002) « les questions de grammaire n'intéressent pas les débutants car ils sont obsédés par le lexique. Quand l'intérêt se manifeste c'est d'abord sur la forme des mots (suffixes, préfixes, dérivés...) ». Lors mon stage, le métalangage ne m'a pas du tout été utile pour faire comprendre aux apprenants les similitudes. Les apprenants étaient plutôt intéressés par l'utilisation pratique et immédiate des stratégies enseignées. Du fait de la proximité linguistique, beaucoup de processus sont instinctifs. Il est toutefois utile et intéressant de créer une grammaire comparative, des tableaux de comparaisons morphologiques comme précédemment mentionnés se révèlent très utiles.

En ce qui concerne le vocabulaire, il est toujours bon d'avoir recours au dictionnaire, de préférence unilingue, pour résoudre certains problèmes d'ordre lexical.

L'objectif est de développer la « prise de conscience lexicale » en utilisant un minimum de métalangage. Et comme cela est signalé par Carrasco et Masperi (2004), il faut « exploiter les similitudes pour améliorer l'accessibilité en mode réceptif ». Les auteures conseillent d'intégrer l'enseignement du lexique à celui de la syntaxe. Les compétences lexicales et textuelles étant liées, la compréhension facilite l'apprentissage et vice versa.

### ***I-2-3- Problème des interférences\* et transferts***

Masperi (1996) observe « une défaillance ponctuelle d'intuition », de mise en équivalence de la part des apprenants. Elle observe un manque de conscience des possibilités d'exploitation et de traitement philologique (étude de la grammaire et de l'histoire d'une langue). Cela peut s'expliquer par la crainte du faux-ami qui est très présente chez les lecteurs débutants en langues romanes. L'auteure parle « d'acceptation ou rejet du transfert » (Masperi, 1995 :496). La reconnaissance de plusieurs indices de sens par le lecteur conditionne l'acceptation ou la rejet du transfert. Lorsque, dans une phrase, le lecteur a des difficultés à repérer les relations analogiques, il peut perdre être déstabilisé, ce qui nuira à sa réflexion. Il doit trouver un équilibre entre l'utilisation des liens de parenté, des relations analogiques et la dimension réflexive au niveau métalinguistique et métacognitif.

### ***I-2-4- Subjectivité de la transparence***

Le seuil de transparence est variable d'une personne à l'autre et d'un item à l'autre. La frontière entre l'opacité et la transparence d'un congénère est « subjective » et « dynamique » (Carrasco et Masperi, 2004).

Toutefois, les stratégies générales d'accès au sens ne se limitent pas aux analogies interlinguistiques entre la langue source et la langue cible, selon Martin (2003 : 121). Il ne faut pas mettre l'accent uniquement sur la proximité linguistique des langues romanes, mais prendre en compte des stratégies de compréhension plus globales. Il existe des stratégies spécifiques à l'oral et des stratégies pour l'écrit. Ce sont ces dernières que j'ai tenté de développer chez mes apprenants au Colegio de Monserrat. Blanche-Benveniste (2002) et Martin (2003) proposent comme principales stratégies le repérage de mots connus dit « transparents \* », les inférences, l'anticipation, les anaphores, le balisage temporel, les réseaux lexicaux, l'analyse morphologiques des mots opaques. Le contexte immédiat peut

aider à la compréhension, par jeu d'association de mots ou d'idées. En somme, tout le processus de compréhension se fonde sur des calculs de probabilité.

### ***I-2-5- Stratégies de lecture, pistes pédagogiques***

Carrasco et Masperi (2004) distinguent différents « amarres sémantiques » repérés par les apprenants. Il s'agit d'abord des congénères transparents (« mots amis ») ainsi que des indices linguistiques (phonétiques, morphologiques, syntaxiques) et des indices discursifs et textuels. En dernier lieu, elles ont recensé les indices extralinguistiques (les connaissances du monde). Entrent en jeu également des facteurs affectifs (facteurs psychologiques et opérations cognitives).

Toutefois, l'intervention du professeur est nécessaire. Il faut mettre en place des règles de passages spécifiques pour permettre aux apprenants de repérer des congénères et valider leur mise en équivalence. L'idée « d'éveil à la confiance préalable à toute activité de lecture » (Carrasco et Masperi, 2004 :136), mais aussi au cours de l'activité de lecture/compréhension, me semble très importante. En effet, il est courant que le premier contact que l'on établit avec un texte en langue étrangère soit teinté d'appréhension, on a peur de ne rien comprendre. L'enseignant doit faire tout un travail pour « briser la glace » et les peurs pour faire prendre conscience à l'apprenant que cette activité est beaucoup plus simple qu'il ne le pensait. Il faut établir la confiance et objectiver la transparence.

Or il est nécessaire de laisser l'apprenant tâtonner librement à la recherche de ces rapprochements, de conceptualiser de façon inductive et l'inciter à croiser les indices linguistiques et discursifs ou extralinguistiques. L'objectif est de favoriser la compétence de « bon lecteur » par la prise de conscience du contexte, sans faire de traduction mot à mot, en s'attardant en dernier sur les mots inconnus, maîtriser les grands constituants syntaxiques. Ce travail doit se faire par l'application de stratégies appropriées (inférence, anticipation, repérage ...). En lisant un texte en langue inconnue, l'apprenant emploie des procédures à la fois de haut niveau et de bas niveau. Comprendre signifie s'engager dans un processus de reconstruction du sens à partir d'inférences (la connaissance du monde, le type de texte, la situation de communication). Il faut encourager l'apprenant à utiliser des procédures intuitives d'essai/ erreur.

Cependant, pour développer cette compétence de lecture, il existe plusieurs stratégies. La compétence linguistique n'est pas la seule qui entre en jeu dans la

compréhension d'un texte en langue voisine. C'est l'ensemble des compétences qui « déterminent la compétence inférentielle et prévisionnelle » (Binon et Vanvolsen, 2003 :148) du lecteur.

Ces mêmes auteurs mentionnent un « rééquilibrage constant sur deux niveaux » :

- Par une bonne compétence référentielle : un économiste comprendra mieux un texte dont le thème est l'économie qu'un texte médical.

- Entre macro et microstructure d'un texte : le lecteur allophone a un vocabulaire plus limité qu'un lecteur en langue maternelle, il s'appuie sur les indices contextuels. « Il y a convergence entre la macrostructure dans la langue maternelle et dans la langue étrangère » (Binon et Vanvolsen, 2003 :150).

La lecture est un « processus interactif ou constructif », le lecteur est « co-scripteur, actif ». Debaisieux et Valli (2003) mentionnent les connaissances linguistiques, référentielles, discursives, stratégiques et socioculturelles. Le lecteur prédit, formule et interprète des hypothèses. Lire signifie prévoir, produire, créer du sens, c'est un acte de co-énonciation. Cette prédiction du sens se fait avec les indices contextuels et extratextuels qui aident à formuler des hypothèses sur :

- Le contexte situationnel : origine, source du doc, forme...
- Eléments typographiques, iconiques.
- Schémas et scénarios<sup>8</sup> : des modèles abstraits.

Ce n'est pas seulement la langue qui importe, mais le code et le discours, le cadre de référence, la compétence (inter)culturelle.

On peut ajouter à cela l'importance de la compétence métadiscursive acquise en langue maternelle et l'intégration didactique de l'aptitude. On mettra l'accent sur la nature du processus et des stratégies mises en œuvre dans le but de développer un apprentissage réflexif (Degache, 1998). Nous l'avons déjà évoqué, la réactivation des connaissances antérieures est aussi très utile.

La procédure locale de construction du sens est une stratégie intéressante. Par la mise en place d'une grammaire mentale, avec un système de régularités et de principes d'attente les apprenants peuvent se guider dans les étapes de l'apprentissage. Par exemple

---

<sup>8</sup> Schéma : modèle plus abstrait sémantique ou logique  
Scénario : -/+ stéréotypés, ritualisés. Donnés par des indices textuels

les différences graphiques qui gênent la transparence, méconnaissance de correspondances phonétiques qui sont un obstacle pour la compréhension.

Des activités de lecture diversifiées et authentiques peuvent être proposées, comme le repérage des structures récurrentes par l'utilisation du même type de texte. Il faut varier les objectifs et les sources :

- Appariement texte/image.
- Reconstruction texte mélangé.
- Organisation des informations dans un tableau.
- Stratégie de repérage.
- Aide à la systématisation : texte typologiquement proches ou même thème.
- Traitement systématique du lexique de la syntaxe.
- Activité de compréhension détaillée.

### **I-3- La question de l'espace virtuel et du travail à distance ou B-learning\***

#### ***I-3-1 Le travail à distance***

J'ai opté pour une pédagogie de type « présentiel amélioré ». Je voulais proposer des activités à réaliser à distance en prolongement des séances faites en présentiel. Je pensais consacrer les séances en classe principalement à la récapitulation de la session sur Galanet, à la mise en place de stratégies de compréhension, à la réflexion sur les processus de compréhension et d'apprentissage. C'était l'occasion également de prendre le temps de résoudre tout type de problème rencontré sur la plateforme.

« A la maison », c'est-à-dire à distance et en autonomie, les apprenants devaient mettre en application tous ces principes, en participant à la session sur Galanet. Il s'agit donc d'une méthode hybride mêlant le présentiel et la distance. Or cela a été plus compliqué que je ne le pensais. Le dispositif est novateur, la façon d'apprendre peu commune, même si elle est de plus en plus répandue dans les dispositifs d'enseignement/apprentissage. La mise en route prend du temps, que je n'avais pas forcément. Cette méthodologie du B-learning est d'autant plus difficile à mettre en place quand la culture d'apprentissage est différente. Les élèves du Colegio Monserrat n'ont jamais eu l'occasion de pratiquer ce type d'apprentissage, il leur a donc fallu du temps pour s'adapter. De plus, nous n'avions que très peu de séances en présentiel (deux séances de 40 minutes par

semaine). Il m'était, dans ces conditions, difficile de mettre en place une nouvelle culture d'apprentissage. D'autant plus qu'ils savaient que ce projet était ponctuel, qu'il ne faisait pas partie intégrante du curriculum. Cela a aussi joué sur leur implication, ainsi que d'autres facteurs (techniques) dont je parlerai plus loin.

Toutefois, nombreux sont les spécialistes ayant démontré l'utilité des TIC dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Les avantages de l'intégration des TIC dans l'enseignement sont multiples :

- Apprentissage de meilleure qualité et plus rapide, il est donc en théorie plus efficace.
- Autonomie de l'apprenant dans la gestion de son temps et de son rythme d'apprentissage.
- Individualisation des parcours d'apprentissage (les moins compétents rattrapent leur retard).
- Participation active des apprenant
- Meilleure mémorisation des contenus (c'est l'apprenant qui fait le cheminement réflexif).
- Apprentissage plus dynamique et plus interactif.
- Amélioration de la gestion des compétences (par exemple avec les portfolios, curricula personnalisés).

Cependant, cet apprentissage doit se faire sous certaines conditions et revêt quelques inconvénients :

- Il nécessite de la discipline, de la rigueur, de l'assiduité, un engagement personnel.
- L'apprentissage risque d'être superficiel.
- Il requiert un certain travail mental.
- Le dispositif n'est attrayant qu'au début. On remarque une baisse de motivation au bout de quelques séances.
- Augmentation de la charge de travail du professeur.

Les situations d'enseignement/apprentissage utilisant les TIC sont caractérisées par le « self directed learning » (Binon et Vanvolsen, 2003 :170) où chaque apprenant détermine son rythme d'apprentissage selon ses progrès et besoins.

Maeder et Deville (2003) proposent différentes applications didactiques de la toile,

certaines pouvant s'appliquer au projet Galanet :

- Echanges interpersonnels : jumelage de correspondants, rencontres virtuelles, tutorat électronique.
- Communication interpersonnelle : échange d'information, cueillette collective, consultation d'experts.
- Mise en œuvre processus d'apprentissage, tâches à résoudre : création collective
- Utilisation des ressources documentaires.
- Publications électroniques : mode d'écriture et organisation de l'information spécifique.

Toutefois, l'utilisation des TICE et d'une plateforme entraîne un certain nombre d'aspects à résoudre.

### ***I-3-2- La question de l'espace virtuel***

L'espace virtuel se développe à travers des « fonctionnalités environnementales », c'est-à-dire l'accès au forum, et « l'intégration individualisée au dispositif » (Bourdet, 2006). L'utilisateur identifie un mode de structuration de l'espace et des partenaires. Il peut donc y avoir différentes approches, en fonction des différents modes d'accès à l'espace d'apprentissage. Dans le cas de la plateforme Galanet, on observe une redondance en ce qui concerne l'accès aux différentes salles et outils de communication. Les déplacements ne sont pas linéaires mais structurés par l'usage qu'on en fait. Il faut faire des choix, cela suit une « logique d'enchâssement délinéarisante » (Bourdet, 2006 : 35).

#### L'ergonomie de la plateforme :

L'ergonomie se définit comme la méthode d'organisation du travail en fonction du but proposé et des conditions d'adaptation de l'homme (Bourdet, 2006 : 34).

L'espace imagé contient quelques caractéristiques. Il y a une certaine distance géographique, les communications sont souvent asynchrones, la notion de rythme est remise en question notamment avec le problème du décalage horaire, ainsi que le temps limité pour la participation à chaque phase. Le mode d'apprentissage par écran modifie les cheminements possibles (arborescence, liens, fenêtres), il n'y a plus de linéarité.

De plus, les lieux sont, selon Bourdet (2006 : 32), des « lieux outils », en ce sens qu'ils sont différents du déplacement spatial. Chaque lieu a une fonctionnalité, communicative ou non, ils sont représentés par des icônes ou des salles virtuelles. A cela

s'ajoute la répartition temporelle.

#### La virtualité du groupe :

Les partenaires sont invisibles, on peut seulement voir des traces de leur passage sur le forum. Il n'y a pas de contacts physiques. La création d'un lien entre les participants se fait en plusieurs étapes. Tout d'abord le groupe doit être constitué, se réalisent ensuite des échanges grâce aux outils de communications disponibles sur la plateforme. On arrive à ressentir un vécu commun, un esprit de groupe se crée, avec un « inconscient groupal et des relations symboliques » (Bourdet, 2006 :32). La convivialité est immédiate, on observe une « déhiérarchisation des relations dissymétriques à distance » (Bourdet, 2006 :35).

Cet aspect a été un véritable enjeu durant mon stage. Les élèves, je l'ai déjà mentionné, avaient une culture d'apprentissage très différente. Le collège dispense un enseignement très traditionnel des langues. Se confronter à un espace d'apprentissage virtuel n'a pas été simple, et tous les objectifs n'ont pas été atteints, notamment par manque de temps. Ils ont eu besoin d'un temps d'adaptation relativement important (cette remarque revient souvent dans les réponses aux questionnaires) qui a ralenti le rythme d'apprentissage et limité les propositions didactiques qu'il était possible de mettre en place.

## **I-4- Rôle du tuteur et contrat didactique**

### ***I-4-1- Rôle du tuteur à distance***

La fonction du tutorat est d'harmoniser des trajets singuliers ayant chacun leurs difficultés et leur logique. Bourdet (2006) distingue 7 rôles principaux du tuteur :

1° rôle : disciplinaire : Le tuteur est la « mémoire » du groupe. Il veille au respect des échéances. Il recadre, critique et modère.

2° : imposition (ordre des tâches, moyens requis) : Le tuteur anime le travail de groupe et canalise les efforts vers la production collective. Il maintient le rythme de travail et assure l'implication des étudiants dans la tâche, il aide à circonscrire le travail. Il facilite et régule le travail de groupe.

3° : animation : Il gère le groupe et les interactions, c'est un facilitateur d'écoute, d'expression individuelle. Il motive et encourage.

4° : ressource : Le tuteur apporte une aide, répond aux besoins.

5° : parité : Le tuteur apporte un soutien affectif, une charge d'intimité, de confiance.

6° : contrôle : Il valide.

7° : régulation : Il négocie entre les attentes et les besoins des participants.

Toutefois ce travail contient quelques difficultés :

- Ne pas savoir ce que font les élèves, s'ils sont impliqués, s'ils travaillent effectivement à la tâche, s'ils comprennent les consignes.
- Le manque de temps des étudiants pour accéder aux machines.
- Des perspectives imprécises, des utilisateurs inconnus. Au début les élèves ont eu du mal à se repérer, tout est très abstrait.

L'intervention de l'animateur est donc nécessaire pour interpellier et inciter à la participation. L'animateur ou le meneur de jeu sur Galanet doit stimuler les échanges avec la messagerie, le tableau d'affichage ou dans le forum. Pour cela il peut mettre à profit le regroupement en présentiel et en ligne (chat de l'équipe) tout en limitant les interventions sur le fond. Il est recommandé de se centrer sur la forme en fournissant un apport métacognitif (pour recadrer le débat, moduler, réguler les échanges avec des messages brefs et interpellatifs) et métalinguistique (répondre aux sollicitations quand l'étagage réciproque\* ne marche pas) (Degache, 2006 : 65).

#### ***I-4-2 Quel contrat didactique ?***

Une question que je me suis beaucoup posée est celle de savoir quel était mon rôle, ma place dans cette institution et face à ce groupe d'élèves. En quelque sorte quelle était la distribution des rôles ? Le professeur de français « référent », Mr Massa, était toujours présent dans mes cours. Il n'était pas très clair non plus pour les élèves de savoir quel était mon statut, mes droits, mes devoirs par rapport à la relation que nous avons, particulièrement en ce qui concernait l'évaluation. De plus, de par le dispositif, une autre relation s'est instaurée en plus de la relation professeur (moi ou Mr Massa) et eux, apprenants. Il s'agit de leur relation avec les autres participants à la session de Galanet.

Degache (2006 : 58) problématise cette question. L'hypothèse qu'il formule rejoint la mienne à savoir quel type de contrat s'est mis en place dans cette situation spécifique d'enseignement/apprentissage hybride.

Pour définir le contrat didactique, Degache écrit « le contrat didactique recouvre un ensemble plus large de « savoirs, représentations et attentes sur l'adéquation des comportements interactionnels dans un groupe culturel » (Degache, 2006 :59).

Il y a trois dimensions : le contrat d'apprentissage, le contrat de parole et le contrat didactique.

La mise en place du contrat d'apprentissage sur la plateforme s'est faite par une explication le premier jour du fonctionnement du projet, des règles principales à respecter, du rôle de chacun, du déroulement de la session. « Il engage le professeur et les élèves dans une situation éducative institutionnelle ». Quand cette situation est identifiée, les comportements sont conformes à la culture scolaire. Mais quand deux cultures scolaires différentes se rencontrent, comme cela a été le cas ici, il faut s'adapter, et c'est plus moi, enseignante, qui me suis adaptée à la culture de l'institution d'accueil. Nous nous trouvions dans une situation interculturelle, les relations enseignants/apprenants ont parfois dû être reclassées. J'ai dû faire quelques réajustements pour me positionner en tant qu'enseignante, garante du savoir et du respect de la discipline. Cela n'a pas été aisé puisque je suis arrivée dans cette classe sans que les élèves n'en soient informés. Ils ne comprenaient pas pourquoi j'étais là et ont vu dans ma présence plus le fait que je sois française que le projet que je voulais mettre en place. J'étais la première présence étrangère, native dans le lycée. Ils n'ont jamais reçu d'assistants en langues ou d'autres stagiaires auparavant. Cela a donc été dur de mettre en place un véritable contexte de travail, beaucoup ne me prenaient pas au sérieux d'autant plus que ce que je leur proposais était vraiment différent et nous allions utiliser des chats, leur passe temps préféré.

Dans le cadre des échanges en ligne avec les autres participants, donc en situation d'interculturalité, le contrat d'apprentissage devient un contrat « interculturel réciproque à visée prospective et à valeur d'incitation et ou de souhait ». Les apprenants s'engagent, adhèrent au dispositif. S'opère alors une verbalisation métacognitive entre les étudiants (spécifique aux interactions en ligne). Le contrat d'apprentissage est donc induit par le dispositif, ses scénarii et ses fonctionnalités. Lorsqu'il y a un enjeu interculturel, la réflexion et l'élaboration collective se font avec des outils de communication.

Le contrat didactique s'actualise quand « en plus de la volonté de communiquer l'alloglotte compte sur l'aide du natif pour apprendre et le natif lui offre cette aide » (Cambra Giné cité par Degache, 2006). Dans toute classe de langues il y a une asymétrie assumée des compétences des locuteurs. C'est une des conditions requises pour favoriser l'acquisition. Cette asymétrie était d'autant plus grande entre les apprenants et moi car je ne

maîtrisais pas parfaitement l'espagnol. Avec les autres participants de la plateforme, le contrat didactique s'est réalisé de façon implicite, il y avait une sorte de « convention autorisant l'hétérocorrection\* sans mise en danger des faces » (Py, 1990, cité par Degache, 2006). Dans le cas de échanges sur Galanet, nous étions en situation de « compréhension croisée ». Il s'agit d'une situation de communication exolingue\*, avec des interactions plurilingues. Chacun s'exprime dans sa langue maternelle, romane. Les langues étant inégalement maîtrisées par les interlocuteurs, une matérialisation spécifique du contrat didactique doit être faite par une médiation linguistique: intervention dans le forum des animateurs, par des séquences explicatives et des étayages réciproques, souvent entre les étudiants. L'étayage réciproque est encore plus fréquent dans les interactions synchrones. Il est bénéfique à l'appréhension de l'environnement informatique. La finalité de l'échange est non plus interne (où le but est la recherche de l'intercompréhension) mais externe (cela se traduit en termes d'actions ou de modifications du réel). Ce sont ces étayages réciproques réversibles et modulables (l'échange exolingue peut être plurilingue, bilingue ou unilingue) qui font émerger le contrat didactique.

Le contrat de parole existe dans tous les échanges mais il a « une spécificité à la classe de langue car il régit les conditions de réalisation des échanges » (Degache, 2006). Il détermine la structuration de l'interaction, le sens illocutoire\* des actes, l'alternance des tours de parole, les normes discursives... Ce contrat est « méta communicatif », il prend acte dans la verbalisation faite sur les forums, quand la nature des échanges ne correspond pas aux attentes (messages trop longs...). Il y a négociation du contrat codique, par exemple dans le choix de la langue de communication, mais pas dans la négociation des tours de paroles. En effet, dans les discussions médiatisées, il n'y a pas de risque de chevauchement.

### **1-5- Pédagogie par le projet, la perspective actionnelle**

Dans le Colegio, l'enseignement du français n'est pas du tout fonctionnel et très peu communicatif. Mon objectif, entre autres, a été de rendre cet apprentissage plus actuel, plus dynamique. Je voulais montrer aux élèves quelques peu démotivés par l'apprentissage de cette langue, son utilité. Et pour cela, ce type de pédagogie se révèle très appropriée.

La perspective actionnelle est sans doute, selon Puren (2006 a), la mieux adaptée

aux besoins linguistiques des citoyens Européens et Romanophones. On comprend l'enjeu et l'intérêt d'un projet comme Galanet. Puren propose de définir la perspective actionnelle comme la « relation entre action de référence et tâche de référence ». Car selon cet auteur, la tâche d'apprentissage de référence a toujours été conçue en fonction de l'agir social de référence. Par conséquent, pour préparer les élèves à l'action sociale, il faut proposer des activités sociales.

Selon le CECR (2002) « la perspective de type actionnel » est privilégiée. L'utilisateur et l'apprenant d'une langue sont des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches, pas seulement langagières, dans des circonstances et un environnement donné. L'apprentissage des langues est une préparation à une utilisation active de la langue pour communiquer, on parle d'apprentissage fondé sur la tâche. L'agir de référence est l'action sociale, un agir avec l'autre où les actes de paroles ne sont qu'un moyen.

Selon Kaye, (cité par Charlier et Al., 1999) l'apprentissage collaboratif est :

- Un processus individuel, influence par des facteurs externes.
- Privé et social : construction de connaissances en se confrontant aux autres.
- Une prise de responsabilité et de rôles.
- La confiance dans les autres.

Selon lui, la dimension affective est supérieure à la dimension productive.

#### L'entrée par l'action :

Après l'entrée par la grammaire (méthode traditionnelle), l'entrée par le lexique (méthode directe), par la communication (méthodologie audiovisuelle et approche communicative), vient l'entrée par l'action et la perspective actionnelle.

C'est l'entrée la plus adéquate pour exploiter « la potentialité didactique spécifique de l'Internet » (Puren, 2006 b). Les élèves doivent savoir ce qu'ils doivent faire devant la quantité de documents authentiques disponibles en un clic. Il faut désormais instrumentaliser les documents au service de l'agir social. La compétence sociale de référence au niveau langagier est la capacité à travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs ou non de cette langue et ainsi qu'au niveau culturel. Il s'agit de développer la compétence co-culturelle (domaine des conceptions et des valeurs contextuelles partagées). Il faut « agir avec ».

La tâche scolaire de référence se définit dans les actions collectives à dimension collective, avec des activités de type « pédagogie de projet ». La perspective actionnelle réhabilite l'authenticité de l'apprentissage scolaire. L'enjeu n'est plus seulement de communiquer mais de maîtriser l'information de manière à la rendre la plus efficace possible pour l'action commune. Il faut modéliser les informations non seulement en fonction de leurs contenus mais aussi en fonction des utilisations qui en seront faites. « Trop d'information tue l'information » devient « trop d'information tue l'action » (Puren, 2006 a).

Cette pédagogie prend en compte un nouvel objectif social lié à la poursuite du projet d'intégration européenne, Galanet en est une très bonne illustration. L'enjeu est de « préparer les apprenants à travailler, dans leur pays ou dans un pays étranger, avec des natifs de différentes langues et cultures ». « Il ne s'agit pas de communiquer ponctuellement avec des touristes, des étrangers, mais de travailler en continu avec les autres » (Puren, 2006 a). Cela implique plusieurs conditions :

- Avoir une bonne image de l'autre.
- Avoir des comportements collectivement acceptables.
- Partager avec les autres les mêmes conceptions de l'action commune (mêmes valeurs, finalités, objectifs, principes, normes...), ou du moins savoir les prendre en compte.

Dans la perspective actionnelle, la communication est un des « moyens au service de l'action collective ».

#### Applications pédagogiques : (Puren, 2006 a)

- Le document d'apprentissage est au service de l'action :

Partir des activités pour construire les unités didactiques et non des moyens à mobiliser.

Les documents, comme par exemple les productions des élèves seront les supports à différents types d'enseignements (grammaire, lexique...)

- Les compétences d'apprentissage sont au service de l'action :

Par exemple pour évaluer la compréhension écrite, en rapport avec mon projet, les apprenants ont collecté des documents écrits (ici les extraits des forums) dont ils devaient rédiger une synthèse de ces textes pour l'évaluation finale.

La compréhension est au service du projet. Les enjeux sont alors de sélectionner les

informations utiles, éliminer celles qui ne le sont pas, et repérer les manquantes.

- La communication au service de l'action :

Certaines méthodes proposent l'élaboration d'un mini projet instrumentalisé au service de l'approche communicative. La préparation linguistique et culturelle doit être réduite au minimum, cela a été le cas pour mon projet. L'enseignant ne donne que le strict nécessaire, en s'inscrivant dans la « logique communicative habituelle ».

- Diversifier les types de tâches :

Les tâches orientées vers la communication sont un moyen et non une fin.

- Diversifier les modes de relations entre tâches et action :

La tâche se réfère au milieu scolaire, c'est « l'agir d'apprentissage » alors que l'action se réalise dans le domaine de la société, c'est « l'agir d'usage ». Puren (2006 a) propose quatre types de regroupements :

- La classe comme lieu de conception d'actions.
- La classe comme lieu d'actions.
- La classe comme lieu de simulation d'actions.
- La classe comme lieu de préparation aux compétences langagières et culturelles mises en œuvre dans les actions sociales ultérieures.

Par rapport à l'évolution chronologique des méthodes, la classe a été le lieu de différentes fonctions. Elle a tout d'abord été le lieu de préparation aux compétences langagières et culturelles (récitation de règles de grammaires, de listes de vocabulaire...). Or ces méthodes d'apprentissage n'ont pas d'équivalents dans la société. La classe a été ensuite considérée comme lieu de simulation d'action, pour « copier » ce qui se passe dans la société. Il s'agit de dramatisation de textes, de jeux de rôle...il faut faire comme si on n'était pas dans la classe. Finalement, la classe est considérée comme lieu de conception d'action et lieu d'action dans la méthodologie de la pédagogie du projet. La classe comme lieu d'action met en évidence la fonction formative, ou la classe est un lieu social.

## ***II Illustration par un cas concret : l'intégration de Galanet au Colegio Nacional de Monserrat***

### **2-1- Question de l'intégration et du choix des outils**

#### ***2-1-1- La thématique de l'intégration***

L'enjeu de mon action a été d'intégrer un nouveau dispositif. Cela a impliqué une adaptation méthodologique, pédagogique et conceptuelle, notamment de la part des apprenants. Comme dans tout développement de projets, qui plus est assez novateur, il est courant de se confronter à divers obstacles.

Les principales contraintes auxquelles j'ai dû faire face ont été :

#### La contrainte technologique

Dans le cas de mon projet elle est très élevée. Il fallait tout d'abord s'assurer de la disponibilité du laboratoire informatique, aux heures voulues. La connexion Internet devait être fiable, ce qui a été plus ou moins le cas. Et surtout, l'équipement informatique devait disposer d'outils permettant une communication à la fois synchrone et asynchrone, la communication étant un pilier du projet. La plateforme est équipée de chats permettant des interactions plurilingues, or l'établissement a installé des pare-feux de façon à éviter tout problème lors des connexions des élèves. Ces pare-feux ont empêché toutes connexions aux chats de la session. Les apprenants du Monserrat n'ont donc jamais pu, depuis le lycée, participer aux conversations synchrones avec les autres participants romanophones. Comme nous le verrons dans l'enquête finale réalisée auprès des élèves (Cf. annexe 11), cette contrainte a été un des obstacles majeurs au bon déroulement du projet.

En somme, il n'est pas toujours facile de réaliser son projet initial. L'adaptation aux conditions du terrain est importante. D'autant plus dans un pays si culturellement différent.

#### La contrainte pédagogique

Au niveau pédagogique, il fallait respecter la culture d'enseignement de l'institution. Les langues y sont enseignées de façons très traditionnelles, avec une grande importance donnée à l'écrit (textes littéraires, traduction, grammaire...).

J'ai donc proposé un travail plutôt basé sur les actes de paroles utiles dès le début du scénario d'apprentissage: se présenter, présenter quelqu'un, s'exprimer, donner son opinion, débattre ...

Pour être en continuité avec la méthode d'enseignement, j'ai orienté mes objectifs sur la compétence écrite (compréhension et expression) tout en les initiant à l'oral, avec des interactions en français dans la classe. Deux langues étaient présentes dans la classe, le français, langue cible et l'espagnol, langue de référence. Comme il a été défini plus haut, nous avons fait un apprentissage répercuté, en utilisant des connaissances dans deux langues (français et espagnol) pour en comprendre deux autres (italien et portugais). La mise en contact de plusieurs langues (cibles et d'apprentissage) dans le discours ayant des répercussions sur le développement des compétences plurilingues. L'approche méthodologique dans ce cas-là est plus pragmatique que linguistique, l'objectif est communicatif et culturel, on vise la capacité à comprendre l'écrit et plus tard l'oral. Elle est plus cognitiviste que behavioriste, on propose des hypothèses, on utilise la technique de l'essai/erreur, d'induction/déduction, la prise de conscience des régularités. Elle favorise également l'autonomie des apprenants en ce sens qu'elle développe des compétences d'apprentissage, réutilisables en dehors du cours (Bailly et Ciekansky, 2003).

Binon et Vanvolsen (2003 :147) écrivent que le passage d'une langue à l'autre implique un changement de contexte linguistique alors que le contenu d'apprentissage reste le même. L'objectif est de développer des compétences plurilingues (un répertoire pluriel disponible en situation exolingue\*) même si les visées sont différentes (communicatives ou acquisitionnelles). Cela rejoint le concept « d'effet multiplicateur » que produit la connaissance d'une langue romane sur l'apprentissage des autres. Concrètement, l'alternance des ces deux langues s'est manifestée ainsi : les profils individuels où chacun se présente sur Galanet ont été écrits en français et en espagnol. La rédaction de l'article pour le Dossier de Presse s'est également fait dans les deux langues.

La problématique de l'insertion prend toute son importance au niveau de l'intégration curriculaire, de l'évaluation. Il faut prendre en compte le « statut fonctionnel de la langue » et la nature des relations entre les langues en contact (Dabène 1995). L'enjeu linguistique en Argentine est différent de celui des Européens. La proximité géographique est moins grande qu'en Europe. Ce type de projet prend alors tout son sens.

## II-2- Description des outils

### *II-2-1 La plateforme Galanet* (Manzo, 2005) (cf. annexe 5)

Cette plateforme d'apprentissage est caractéristique par son ergonomie. Elle reprend la métaphore d'un centre de langues avec ses différentes salles (des salons, des espaces ressources, des bureaux...). On distingue un concept spatial et temporaire.

- **Le concept spatial** se caractérise par différents types d'outils:

#### Outils de communication:

- Forum: lieu central d'interactions. Pour s'exprimer, interagir, réagir. Il donne l'accès au profil individuel ou de l'équipe.
- Messagerie
- Chats publics (salons, bar) et privés (l'œil ou le chat de l'équipe)

#### Outils/espaces d'auto apprentissage:

- Modules d'entraînement: développer les compétences écrites et orales par couple de langues.
- Salles de ressources: outils de référence, aide...

#### Outils/ espaces d'organisation de la session:

- Qui est qui? : montre les profils des participants.
- Mon bureau: messagerie, profil, préférences...
- Mon équipe : choix du thème, profil, chat de l'équipe...
- Salle de rédaction : accessible seulement par l'équipe de rédaction.
- Panneau d'affichage
- Bibliothèque

#### Outils de traçage, archives:

- Trace des connexions
- Archive des chats

### **- Le concept temporel**

Le scénario est chronologique, il se divise en quatre phases. La participation aux différents forums est limitée dans le temps. Chaque phase dure environ trois semaines. Une session dure trois mois approximativement.

#### *1- Briser la glace et choix du thème :*

Tout les participants font connaissance, se présentent, font des propositions de sujets de

discussion. A l'issue de cette phase ils choisissent le thème par un vote.

#### *2- Remue méninges :*

Les participants doivent s'exprimer, interagir sur les différents thèmes et sous thèmes dans les forums. Chacun s'exprime dans sa langue maternelle.

#### *3- Collecte de données :*

Après avoir arrêté le choix des sous thèmes, les apprenants doivent déposer des documents pour illustrer le thème choisi. Ils peuvent être de différents types (vidéo, musique, textes, photos, dessins...)

#### *4- Dossier de Presse :*

Il est plurilingue. Il s'agit de la rédaction d'articles faisant la synthèse des interventions sur les forums. Chaque équipe prend la responsabilité de la rédaction d'un des thèmes de la session.

### **- Caractéristiques de la plateforme:**

#### **=> La redondance**

On peut accéder aux différentes fonctions, notamment au forum, de diverses manières : par les quatre phases (barre de gauche) ou par les salles. Différents types de navigation sont possibles.

#### **=> La structure du dispositif de ressources plurilingue dans Galanet**

Martin (2003) décrit les différentes ressources que l'on peut trouver sur la plateforme. On peut trouver des ressources informatives, consultables et/ou réalisables, des activités, des exercices d'entraînement... Les ressources sont aussi bien grammaticales, lexicales que phonétiques. Certaines d'entre elles ont pour caractéristique d'être translinguistique. Leur objectif principal est de faciliter la compréhension de documents écrits et oraux. Leur accès se fait de façon indépendante, soit en amont, pour préparer une intervention, soit pour faire une synthèse, ou pour récapituler des connaissances.

#### **=> Une plateforme plurilingue**

On peut choisir la langue de l'interface de la plateforme (langue source) et celle à étudier (langue cible). Toutefois, les ressources en grammaire ne fonctionnent que par couple de langue.

#### **=> Les spécificités du forum de Galanet (Alfonso et Poulet, 2003)**

Il ne se distingue pas trop des autres forums, il est en ligne, asynchrone. Toutefois, il

a un but pédagogique spécifique, il s'inscrit dans un programme de formation. Les participants ne sont pas anonymes, ce sont des apprenants. La plateforme est en quelque sorte une entité personnalisée qui remplace le professeur. Les relations avec ce dernier sont horizontales, le rapport hiérarchique est moins évident que lors d'enseignement en présentiel. Les messages des intervenants ne sont pas hiérarchisés entre les apprenants et les animateurs. Les statuts sont figés mais les rôles évoluent en fonction des implications dans le forum. La situation d'enseignement/ apprentissage diffère d'une situation classique. Le triangle enseignant/ apprenant/ savoir se transforme en étudiant/ coéquipier/ tâche.

La spécificité de Galanet, au delà du fait qu'il soit plurilingue, est sa cohérence autour de l'intercompréhension, qui est l'objectif commun. La conversation est orientée par rapport au thème proposé. Il s'agit d'une co-construction d'un discours homogène avec une progression thématique, une cohérence respectée résultant de la collaboration des participants. Sa finalité est la rédaction du Dossier de Presse par les locuteurs de langues romanes.

Toutefois, un des principaux dangers est que le résultat soit multilingue et non plurilingue (Degache et Tea, 2003). Les apprenants doivent prendre en compte les autres messages, malgré les problèmes de compréhension, avant d'apporter leur contribution aux divers forums, c'est là l'un des objectifs. Les discussions sur les forums s'apparentent à des conversations quotidiennes dans un contexte didactisé, asynchrone. Le dispositif énonciatif est complexe. Il s'agit souvent de polylogues où les messages ne sont pas reliés entre eux.

=> **Exemples de participation dans les forums** (cf. annexe 10 bis)

Ces exemples issus de la session « Entre linguas e culturas » illustrent les différentes contraintes imposées pour la participation à la session. Les messages sont plurilingues, les langues romanes s'alternent. Mais surtout ils se font écho. Marina réagit par rapport au message de Maga, comme le font de façon enchaînée Païpe et LaetitiaA.

Maga: “Creo que los que establecen esos parámetros deberían tener en cuenta que no existen lenguas mejores que otras; todas están hechas para un objetivo en común: nos sirven como medio de comunicación.”

Marina : « Giusto Maga! E più le utilizziamo e meno saranno in pericolo; tocca a noi diffonderle dunque! Come? Attraverso associazioni culturali che si occupano di preservare

le lingue e di mantenerle in vita attraverso delle pubblicazioni. Finchè una lingua è usata da un popolo questa non si estingue.”

**In Phase 2: Remue-méninges, Forum : Lenguas en peligro**

Karla: « Penso proprio che abbiamo tutti qualche tema in comune. Per esempio KariP vorrebbe sapere di che cosa si parla con le persone che non si conoscono. Nel suo paese, in queste occasioni, l'argomento del discorso è il tempo: ebbene anche in Italia succede la stessa cosa. Quando vogliamo "rompere il ghiaccio" con una persona iniziamo a dire: "Brutto tempo oggi!", oppure "Il tempo si è rimesso al meglio!", "La temperatura è salita!", e avanti di questo passo. Poi cominciamo a parlare del Governo, del lavoro..... »

Paipe: « Nosotros también, Karla. Después del tiempo, seguro que vienen el gobierno, el trabajo, la inseguridad... Siempre tenemos algo en común por lo cual protestar. »

LaetitiaA: « Je suis d'accord avec Paipe, ce que tous les pays ont en commun ce sont les protestations, les désaccords tant au niveau politique qu'au niveau de la vie quotidienne. Le sport, la religion, les valeurs universelles sont aussi des points communs entre tous les pays. »

**In Phase 2 : Remue-méninges, Forum : ROMANÓFONOS: seremos assim tão parecidos / diferentes????**

***II-2-2 Le cd-rom GALATEA***

**=> Présentation du programme Galatea**

Le cd-rom est l'aboutissement d'un travail de recherche en trois étapes. Après avoir recueilli des informations sur les représentations que les apprenants ont des langues, analysé les processus et stratégies de construction du sens ainsi que de comparer les langues par couple « langue-source »/ « langue-cible », pour dresser l'inventaire des obstacles linguistiques à la compréhension, l'équipe de recherche coordonnée par Louise Dabène à Grenoble, a développé « des documents didactiques favorisant l'auto apprentissage et utilisant les possibilités de l'information multimédia et de l'hypertexte. » (Degache, 1997). Le projet propose l'incitation à la découverte active de l'inconnu par des tâches spécialisées

grâce à des réseaux d'aides textuelles sonores et iconographiques

La dimension métacognitive dans Galatea est importante. L'entraînement stratégique est conçu comme moyen d'optimiser l'apprentissage. La prise en compte de la dimension métacognitive se fait en amont par des questionnaires sur les habitudes de lecture en langue étrangère avec le module « Un lecteur, des textes, des lectures ». En aval, le cd-rom propose une consultation des interfaces tuteurs.

On trouve des modules de sensibilisation aux stratégies de lecture : le mode de lecture, les comportements à la première lecture, le contrôle métacognitif de la compréhension, l'attention portée sur tel ou tel aspect, les comportements adoptés face aux résistances à la compréhension, les stratégies favorites pour surmonter la difficulté.

Chaque cd-rom (il y en a trois : italien, espagnol et portugais pour des apprenants francophones) comporte deux modules introductifs. Le premier traite de la « Romanophonie » et le deuxième fait le point sur les stratégies de lecture personnelles. J'ai exploité le premier module lors d'une séance en classe (cf. plus loin). S'ensuivent trois autres modules de compréhension de textes tirés de la presse. Chaque module suit la même structure :

Phase 1. Contextualisation de la lecture.

Phase 2. Lecture/compréhension globale (sans apport d'aides).

Phase 3. Lecture/compréhension détaillée avec accès au fichier d'aides (compréhension détaillée).

Phase 4. Phase facultative de bilan linguistique.

Phase 5. Bilan avec le tuteur : la "trace" du travail de l'étudiant (gardé en mémoire par le système) est examinée.

### **=> Exemple d'activité pédagogique proposée à partir du cd-rom Galatea**

(cf. Annexe 6)

Ce cd-rom me semble très intéressant à exploiter pour sensibiliser les apprenants à l'intercompréhension par un autre biais que la plateforme de Galanet. Les différents modules proposés permettent une prise de conscience des stratégies à développer pour communiquer avec les autres romanophones. J'ai voulu en exploiter une partie pour faire varier les supports de mes séances. L'aspect ludique de cet outil a aussi motivé mon choix.

Il s'est avéré que la séance n'a pas eu le succès que je pensais, nous le verrons avec l'étude des questionnaires finaux des élèves (Cf. Annexe 11).

*Objectifs de la séance:*

Comprendre une présentation orale en français, de façon globale puis détaille.

Découvrir la romanophonie à travers son histoire et sa culture.

*Compétences visées :*

Compréhension orale des langues romanes, en particulier du français.

Compréhension écrite des langues romanes (par la lecture de textes courts).

***II-2-3 Itinéraires Romans*** (cf. Annexe 7)

L'Union latine est une institution qui a pour but de promouvoir l'enseignement et l'apprentissage des langues. Elle a développé des parcours pédagogiques sous formes de modules aux thèmes différents ayant en commun « d'inciter à découvrir, tout en se divertissant, la proximité des langues romanes ». Ces modules sont à l'origine destinés à un public du secondaire, les langues concernées sont l'espagnol, le français, l'italien, le portugais, le roumain et le catalan. L'objectif est avant tout d'intéresser les jeunes aux langues. Les supports pédagogiques se présentent sous formes d'animations, de bandes dessinées. L'enjeu est de faciliter la compréhension de ces langues proches à l'écrit comme à l'oral. Ceci en développant chez l'apprenant des stratégies qui permettent de percevoir et d'identifier certains actes de paroles de bases dans les six langues. Les récits sont oralisés et sous titrés. Des questions de compréhension ainsi que des exercices portant sur le lexique, la grammaire sont proposés.

Mes motivations à utiliser cet outil sont un peu les mêmes que pour le cd-rom Galatea. Je voulais montrer aux apprenants qu'il n'y a pas seulement le projet Galanet qui traite de l'intercompréhension, les informer sur la recherche faite dans le domaine de l'intercompréhension. Ceci dans le but de leur faire prendre conscience de l'enjeu de ce concept, qui pour certains d'entre eux est resté associé à un projet ponctuel développé dans leur classe par une intervenante étrangère.

*Objectifs de la séance:*

Se familiariser avec les différentes langues romanes grâce à l'écoute d'un même texte en différentes langues.

Prendre conscience de la proximité lexicale entre les langues romanes.

Mettre en parallèle certains faits linguistiques.

*Compétences visées :*

Compréhension orale des langues romanes.

## **II-3 Exemples d'activités ayant comme supports le contenu de la session**

### ***II-3-1-Etudes de quelques profils sur Galanet*** (Cf. annexe 9)

Cette activité m'a semblé inévitable. Elle a été la première que j'ai proposée. En effet elle a une double fonction. L'acte de parole qu'elle sous-entend (se présenter) est l'un des premiers que l'on aborde dans tout apprentissage. Sur la plateforme c'est la première activité que chaque participant accomplit. L'objectif est donc fonctionnel mais aussi linguistique. Les apprenants ont appris, ou revu, à se présenter en français, langue d'apprentissage, ils ont également découverts les formules, et par là aussi divers points grammaticaux liés à cet acte de parole, dans les autres langues romanes.

Dans un premier temps je leur ai demandé de déchiffrer un certain nombre de profils issus de la session, que j'avais auparavant sélectionnés selon leur contenu et leur intérêt. Nous avons ensuite dégagé certaines règles, mis en évidence quelques similitudes, différences du point de vue de la syntaxe, du lexique, dans les différentes langues romanes.

*Objectifs de la séance:*

Savoir déchiffrer de courts textes en langues romanes.

Mobiliser certaines stratégies ou connaissances pour comprendre un texte en langue inconnue mais proche.

Identifier certains points grammaticaux dans les différentes langues romanes (articles, formes du pluriel...)

*Compétences visées :*

Compréhension écrite des langues romanes.

### ***II-3-2 L'expression de l'opinion dans les forums de Galanet*** (Cf. annexe 8)

Savoir exprimer son opinion est un acte de parole dont la maîtrise est indispensable pour la participation aux forums. Certes, il leur est demandé de le faire dans leur langue maternelle, mais du point de vue de la compréhension, pour répondre aux messages des autres participants, il est utile de savoir repérer les différentes façons d'exprimer l'opinion dans les langues romanes.

J'avais sélectionné certains messages de la session contenant un grand nombre d'expressions de l'opinion dans les diverses langues. En binôme, ils devaient les identifier et tenter de trouver des équivalences dans les autres langues, notamment en français et en espagnol, les deux langues qu'ils maîtrisaient.

#### *Objectifs de la séance:*

Savoir lire des textes courts, authentiques dans les différentes langues romanes.

Reconnaître les formules d'expressions de l'opinion dans les différentes langues romanes.

#### *Compétences visées :*

Compréhension écrite des langues romanes.

### ***II-3-3 Le Dossier de Presse***<sup>9</sup>

Le Dossier de Presse est l'objectif final dans une session de Galanet. Les équipes participent au forum « Dossier De Presse » (désormais DDP) où chaque équipe décide de prendre en charge une ou plusieurs rubriques du DDP, les discussions se font sur le forum. Chaque équipe choisit un rédacteur qui sera chargé de la publication finale. Il participe à des réunions (par chats) avec les autres rédacteurs de la session pour mettre en place le DDP. Les rédacteurs sont les « garants du résultat final ».

Chaque équipe travaille sur sa rubrique. Une rubrique contient :

- Une introduction d'une dizaine de lignes, directement lisible,
- Une synthèse des échanges sur les forums, lisible en cliquant sur le titre de la rubrique,
- Des photos pour illustrer la rubrique,

---

<sup>9</sup> Extrait de « Qui fait quoi sur Galanet ? ». Document informatif rédigé par C. Degache

- Des liens variés (textes, sons, liens, images) ouvrant des documents.

La rédaction du DDP a suscité beaucoup d'appréhension. La part de l'animateur-enseignant est très importante. Alors que durant la première partie du projet, les apprenants sont relativement libres et autonomes dans leur travail, la mise en place du DDP demande une grande organisation. Je redoutais le manque de rigueur de mon groupe, vu la faible autonomie qu'ils avaient acquise.

La rédaction de la rubrique demande un travail assez conséquent de lecture, de synthèse puis d'écriture. Etant donné le peu de temps disponible ensemble, j'ai donc fait tout le travail préalable : la sélection des messages des forums concernant notre rubrique et la répartition en sous-thèmes. Nous avons choisi de rédiger la rubrique « *Lingue e linguaggi (música, cinema, literatura, teatro, gestos...)* ». J'avais dégagé trois sous thèmes : musique, cinéma, littérature. Lors de la première séance en présentiel, les apprenants ont relevé, par pair, les idées principales de chaque message. Ils devaient ensuite les regrouper et en faire une synthèse, en français et en espagnol. Cet exercice s'intégrait parfaitement dans ma problématique : systématiser la rédaction du DDP dans un cours. En effet, ils remplissaient à la fois les exigences du projet : activation des stratégies d'intercompréhension développées durant toute la session, travail de synthèse, ainsi que les objectifs curriculaires propres à l'institution : apprentissage du français, avec la rédaction du résumé en français. L'article final publié par l'équipe du Monserrat dans le DDP se trouve en Annexe 10.

*Objectifs de la séance:*

Mobiliser les stratégies d'interconfessionnelle acquises durant la session afin de comprendre des textes en langues romanes.

Synthétiser des opinions sur un thème précis.

Faire une synthèse de ces opinions en respectant les variétés linguistiques.

*Compétences visées :*

Compréhension orale et écrite en langues romanes.

## ***Partie 3 Problèmes rencontrés et Bilan***

### ***I- Le dispositif Galanet***

#### **I-1 Evolution de la motivation**

Contrairement à la majorité des groupes, la motivation de l'équipe de Monserrat a évolué de façon croissante. Au départ, du fait de la nouveauté de la méthodologie et du dispositif, la participation était relativement faible. Les apprenants ne se sentaient pas impliqués et vivaient le projet parfois comme une contrainte. Ce n'est que durant la troisième phase de la session qu'ils ont commencé à prendre conscience de l'intérêt d'un tel projet. Cela peut paraître surprenant car en règle générale on observe une chute de la motivation après quelque temps, et non une progression.

#### **I-2 Organisation temporelle, répartition horaire**

Les élèves n'ont eu qu'une séance (ou plutôt trois heures) pour réaliser la phase 1, sans préparation préalable. A titre d'exemple les étudiants de l'équipe de Grenoble ont un semestre de préparation à la session. En une séance l'équipe du Monserrat a dû prendre connaissance du dispositif et se l'approprier car dès le début je devais solliciter leur participation. Cela n'a pas été facile pour eux. Or après en avoir parlé avec ma responsable, nous nous sommes rendues compte que les premières séances étaient déterminantes pour le bon déroulement du projet. Dans le sens où le premier contact avec un dispositif quelconque détermine souvent l'attitude que l'on adoptera durant le projet.

De manière générale, les impératifs de dates ont été un obstacle. Ils ont souvent joué en ma défaveur. Le calendrier de la session n'était en rien adapté à celui des apprenants.

#### **I-3 Exploitation des différentes compétences en langues**

Certains élèves maîtrisaient d'autres langues que l'espagnol, notamment l'italien, et auraient aimé intervenir dans une autre langue sur la plateforme. Par ailleurs, le français étant la langue cible, pourquoi les apprenants ne s'exprimaient-ils pas directement dans cette langue sur la plateforme ?

La réponse se trouve dans le contrat pédagogique passé entre les participants. Chacun s'engage à participer dans sa langue maternelle car chaque participant est en quelque sorte un modèle pour sa langue.

Voici un extrait de la charte signée en début de session par les participants :

« Utilisez de préférence votre (vos) **langue(s) romane(s) de référence** (en général votre langue maternelle ou une langue dont vous avez la maîtrise). »

On le voit, il n'est pas interdit de participer dans une autre langue que la langue maternelle (en français ici). Il est même conseillé de mobiliser les différentes compétences linguistiques des participants. Cela peut se faire de façon cadrée, lors de chat ou avec une consigne précise.

Un autre aspect du même problème des langues réside dans l'alternance qui a été faite des deux langues en classe. Cela a perturbé les élèves, ils ne savaient plus en quelle langue ils devaient participer sur les forums. De plus, la pertinence de l'activité de synthèse (lors de la rédaction du DDP) a été relative. Ils devaient écrire un résumé en français et un autre en espagnol. Or ils ont traduit (certes parfaitement) leur résumé de l'espagnol au français. Il n'y a donc pas eu de véritable production écrite en français de leur part.

#### **I-4 Problèmes techniques**

Ils ont été relativement importants même si je m'attendais à ce qu'ils soient plus nombreux. Il s'agit principalement du problème lié à la participation aux chats, à cause des pare feux installés par l'établissement afin d'éviter tout piratage. Par conséquent de nombreux fichiers étaient bloqués (MP3, WAV) ce qui m'a gêné quelquefois. L'analyse du questionnaire final posé aux élèves relate ce problème.

## ***II L'institution d'accueil***

### **II-1 L'organisation, le contenu des cours**

Nous l'avons vu, la méthodologie dispensée dans cet établissement est très traditionnelle, le mode d'enseignement des langues donne une impression démotivante aux élèves. Cela est en partie dû au manque de dynamisme, au peu de place accordée à la

communication dans l'apprentissage. L'enseignement est très scolaire. L'évaluation faite à la fin de chaque trimestre est assez significative. Les élèves sont évalués sur leurs compétences écrites, il y a beaucoup de grammaire, de récitation par cœur de règles, ils doivent faire une dictée. Peu d'attention est portée à l'oral en général, à la production en particulier.

## **II-2 L'implication dans le projet de l'équipe pédagogique**

A ma grande surprise, les responsables pédagogiques ne savaient pas avant que j'arrive le thème précis de mon projet. Le secrétaire pédagogique, la directrice du département des langues et la directrice du département de français ne savaient pas comment allait se passer mon stage.

J'ai eu l'impression que chaque enseignant travaille de façon isolée. A ma connaissance, très peu de projets d'équipes, au sein de la même discipline ou transversaux, ont été élaborés. Peu d'enseignants savaient qui j'étais et ce que je faisais. Pour remédier à ce problème, j'ai tenté de faire connaître, d'informer sur le projet, par le biais d'affiches, notamment à la fin pour remercier le groupe d'élèves et pour que les autres, élèves et professeurs sachent ce que nous avons fait.

Pour l'intégration de ce projet, ou d'un autre, il est nécessaire qu'un travail d'équipe se mette en place pour que celui-ci ait plus d'impact et pour que son intégration soit plus efficace. Il faut donc que l'équipe pédagogique soit intéressée au projet et se forme afin de l'intégrer dans les cours. Ce qui est difficile car chacun a ses habitudes et n'est pas toujours disposé à changer ses méthodes d'enseignement. De plus, la plupart des enseignants travaillent souvent dans différentes institutions en même temps, ils n'ont donc pas beaucoup de temps. Un des enseignants utilise l'expression « professeur turbo » pour désigner les enseignants qui travaillent dans plusieurs institutions en même temps, avec un très grand découpage horaire. Ils ont alors peu de temps pour s'investir dans ce type d'activités.

## **II-3 L'évaluation du projet**

L'un des aspects de ma problématique était de voir comment peut se faire l'évaluation de compétences en langue à partir du projet Galanet. Or la question de

l'évaluation de mon travail n'était en fait pas très claire ni pour moi ni pour les élèves. Je n'avais pas très bien réfléchi au mode d'évaluation finale avant de débiter le projet. De plus, je me suis rendue compte que l'enseignant titulaire du groupe ne prenait pas en compte mon travail ni celui des élèves dans sa progression. Par conséquent, il m'a été très difficile de rester crédible face à eux, beaucoup ne croyaient pas que le projet était inclus dans leur évaluation finale et cela a influé sur leurs comportements. Finalement, l'évaluation principale a été leur production pour le DDP, qu'ils ont fait en français, puis en espagnol pour le publier sur la plateforme. J'ai également noté l'activité de compréhension faite à partir du cd-rom Galatea. Mais je ne sais pas comment l'enseignant a transcrit ces notes dans son évaluation finale. Je leur ai également mis une note de participation globale, avec comme critères leurs interventions sur la plateforme (en quantité et en qualité), leur implication dans le projet (même si cela est assez subjectif).

### ***III Analyse du questionnaire final des élèves*** (Cf. annexes 11 et 11 bis)

#### **III-1-Description des objectifs, justification**

Ce questionnaire m'a servi à confirmer ou infirmer mes hypothèses de départ à savoir si les apprenants ont développé des compétences d'intercompréhension en langues romanes. Je voulais savoir si leur façon d'apprendre une langue a évolué.

Il se divise en plusieurs parties : les questions 1 à 5 portent sur le projet Galanet. D'autres questions concernent leurs compétences linguistiques et culturelles (questions 7, 8 et 9), et une dernière partie sur leur rapport à l'Internet, à la maison ou en classe.

#### **=> 1<sup>e</sup> partie : leur ressenti par rapport au projet**

Questions 1 et 2 : Ces questions portent sur le projet lui-même, j'aimerais savoir s'ils ont adhéré à la proposition didactique, ce qu'ils pensent de cette méthode d'enseignement apprentissage. Et je leur propose de faire de suggestions pour savoir ce qu'il faudrait éventuellement changer, faire évoluer dans le projet.

Questions 3 et 4 : Ces questions me servent pour évaluer ma pédagogie. La première m'aide à savoir, à travers les principales activités que j'ai proposées, lesquelles sont selon eux pertinentes, celles qui ne l'étaient pas. Les activités qu'ils ont aimées ou pas. L'objectif est de voir si cela correspond aux conclusions que j'ai moi-même tirées de mon projet pédagogique. Je leur demande également de me dire pourquoi ils ont très rarement fait le

travail demandé en devoirs. Il a en effet été très rare que j'aie des retours sur les activités proposées à distance. Au début beaucoup m'ont dit que de mettre à leur disposition une version papier les aiderait, mais même de cette manière, très peu les ont réalisées.

Questions 5 et 6: Elles rejoignent un peu la première question, à savoir s'ils considèrent le projet viable, intéressant pour un public comme eux, s'ils pensent avoir atteint l'objectif que j'avais proposé.

#### **=> 2<sup>e</sup> partie : leur biographie langagière**

Questions 7 et 8: Ces questions portent sur leurs compétences linguistiques, en français et dans les autres langues romanes (italien et portugais). Je leur demande si celles-ci ont évolué durant le projet.

Question 9: L'un des objectifs de Galanet est aussi l'ouverture vers d'autres cultures. C'est pour cela que je pose cette question. De par la situation géographique de l'Argentine, les contacts linguistiques et culturels avec les autres pays Romanophones ne sont pas faciles.

#### **=> 3<sup>e</sup> partie : leur utilisation de l'outil Internet**

Question 10: Cette question vise à compléter celle posée lors du premier questionnaire qui était restée ambiguë. Le type de connexion à Internet dont ils disposent à la maison, dans le cas où ils ont Internet, peut influencer leur participation à la plateforme en dehors des séances au collège. Une connexion téléphonique ne permet pas le même travail qu'une connexion ADSL par exemple.

Question 11: Cette question vise à savoir si la salle informatique a déjà été utilisée pour tout autre enseignement que l'informatique proprement dite. Car durant mon stage je n'ai vu aucun autre cours se dérouler dans une des deux salles informatiques.

### **III-2 Analyse des réponses**

Je n'ai eu que 18 questionnaires en retour.

#### **=>1<sup>e</sup> partie : leur ressenti par rapport au projet**

##### Question 1: La méthodologie appliquée

Quatorze sur dix-huit ont adhéré au projet. On peut toutefois noter la remarque d'un des élèves par rapport au public, dans le sens où ce type de projet n'est pas adapté à leur profil. Cette remarque est récurrente, nous le verrons.

Les principales justifications portent sur les points didactiques caractéristiques du projet : la pratique simultanée de plusieurs langues, les modalités pratiques de la situation d'enseignement : apprentissage à distance, communication synchrone...

Une des réponses « négatives » a attiré mon attention, celle portant sur le manque de ressources grammaticales. Cette remarque montre une certaine incompréhension du projet car il y a au contraire beaucoup de ressources grammaticales et phonétiques disponibles sur la plateforme. J'ai consacré une séance entière à leur découverte. Il leur incombait ensuite d'aller les consulter par eux-mêmes, en autonomie, en dehors des séances en présentiel.

Concernant les points positifs, les justifications les plus fréquentes sont :

La didactique de l'intercompréhension (douze occurrences, plus ou moins implicitement mentionnées)

L'expérience culturelle (dix occurrences)

Le contact avec des locuteurs natifs (neuf occurrences)

La méthodologie : TICE, sans théorie (j'en déduis donc l'idée d'authenticité, la mise en application immédiate et réelle, l'aspect communicatif) (six occurrences)

L'échange et la variété des sujets abordés (cinq occurrences)

Par rapport aux points négatifs, on peut noter :

Le problème des chats, dû à un problème technique.

La problématique de la temporalité, qui se manifeste de deux façons : le temps nécessaire pour la réalisation de chaque phase, et les horaires : le décalage horaire avec les équipes européennes qui a entravé la bonne interaction des participants.

Notons la critique concernant « l'organisation ». Elle apparaît une fois dans les points positifs, et deux fois dans les aspects négatifs. Je regrette que les élèves n'aient pas précisé ce qu'ils entendaient par bonne ou mauvaise organisation.

Cela m'a semblé intéressant aussi de voir combien de réponses chaque apprenant avait donné. La moitié a donné trois réponses pour les aspects positifs et huit ont donné qu'une réponse pour les aspects négatifs. Il faut préciser qu'il y avait trois tirets pour chaque aspect (positif et négatif). On pourrait donc en conclure qu'il y a eu plus de critiques positives que négatives (46 contre 27 réponses différentes)

Question 2 : Leurs suggestions pour améliorer le dispositif

Il faut tout d'abord noter qu'au total cinq participants n'ont pas répondu, deux n'ont rien écrit et trois ont explicitement écrit qu'il n'y avait rien à changer.

Les principales remarques concernent le chat. En effet, je l'ai déjà mentionné, nous n'avons pu participer à aucun chat durant tout le projet. Cela a eu des conséquences relativement importantes sur l'implication et la motivation des élèves pour le projet.

La deuxième remarque concerne la durée de la session ou le temps accordé à ce projet. Beaucoup d'élèves se sont sentis précipités, bousculés. C'était effectivement le cas, les impératifs de dates ont été un obstacle majeur au bon déroulement de la session. Beaucoup pensent qu'il aurait fallu plus de temps pour qu'ils « s'imprègnent », se sentent plus concernés par le projet et aient envie de participer. Cette remarque soulève l'un des principaux problèmes de ce projet, à savoir l'autonomie des apprenants. Il est vrai que nous avons peu d'heures en présentiel, mais ils avaient tout le temps nécessaire pour approfondir leurs connaissances et participer aux discussions en dehors des heures de cours.

Un autre aspect est le problème des horaires, du décalage horaire plutôt, qui a gêné la bonne interaction entre les participants, en mode synchrone, ainsi que l'impossibilité de participer aux chats à partir des postes du collègue.

On retrouve ici aussi des remarques concernant le public. Certains ont pensé que ce projet ne leur était pas destiné, qu'il n'était pas adapté, qu'ils n'avaient pas la maturité nécessaire pour y participer.

On peut également relever les deux occurrences concernant le manque de participation. En effet certains ont vécu le manque d'implication de leur camarade comme un trouble, une gêne peut-être, au bout déroulement du projet. Cette remarque reflète donc l'hétérogénéité du public. Certains ont adhéré et beaucoup participé, alors que d'autres sont restés en retrait et n'ont pas intégré l'enjeu du projet.

### Question 3 : Leur évaluation des principales activités proposées

Il me paraît important de souligner la difficulté que j'ai rencontré pour le tri des réponses. Après plusieurs lectures, j'ai réussi à faire un certain classement, en essayant de garder au maximum l'authenticité des réponses et faisant ressortir le plus fidèlement possible les opinions des apprenants.

Toutes activités confondues, il y a plus de critiques positives que négatives. Concernant la première activité, la participation aux forums, la critique positive qui revient

le plus est « l'expression, l'échange d'opinion » (cinq fois). Trois ont trouvé cette activité « intéressante » et quatre ont « beaucoup aimé ».

Le plus intéressant est donc de voir quelles sont les critiques négatives. Un élève est très direct: « *La verdad no me gustó, lo utilizé muy poco, no me sirvió para nada* »<sup>10</sup>

Un élève aurait aimé changer quelques thèmes de discussion. Ceci reflète le cas assez courant des élèves qui ont compris l'intérêt pour le projet et ont participé tardivement aux discussions sur les forums. Nous étions en phase trois et il était alors trop tard pour faire de nouvelles propositions de thèmes.

La deuxième activité, sur le cd-rom Galatea a recueilli des opinions mitigées. L'écart entre les critiques positives et négatives n'est pas énorme (5 et 7). Certains l'ont trouvé intéressante, divertissante, didactique mais beaucoup n'ont pas bien compris, soit l'exercice en lui-même (il s'agissait d'un exercice de compréhension orale en français sur l'histoire des langues romanes, (cf. Annexe 6) ou n'ont pas compris le discours oral en français.

La troisième activité, sur le site de Union Latine, « Itinéraire Roman », a eu à peu près le même impact, dans le sens où 6 ne l'ont pas fait. Mais aucun ne m'a rendu la fiche d'exercice sur cette activité, alors que beaucoup ont répondu comme s'ils avaient fait l'activité. Parmi ceux qui ont aimé, on note une remarque sur le fait qu'il y avait des sous-titres, contrairement à l'exercice sur Galatea, et que cela a facilité la compréhension. Deux écrivent qu'ils ont aimé manipuler plusieurs langues et apprendre du nouveau lexique. Deux n'ont pas trouvé cette activité intéressante, un répond que cela ne l'a pas aidé à comprendre les langues romanes.

La quatrième activité était un exercice de compréhension orale disponible dans les ressources de la plateforme Galanet. Il s'agissait d'une vidéo sur les vins de Bourgogne. Ce qui ressort ici est le nombre de personnes qui disent avoir moins aimé cette activité que les autres, peut-être cela est dû au thème de l'exercice. Deux écrivent toutefois que cela les a aidé à comprendre les langues romanes.

Les réponses à la dernière activité ne sont pas exploitables. Je me suis rendue compte durant l'analyse de cette question qu'ils n'ont pas compris l'intitulé : « *expresiones*

---

<sup>10</sup> « A dire vrai, je n'ai pas aimé, je ne l'ai que très peu utilisé, il ne m'a servi à rien. » Cet élève parle du forum.

*en los foros* ». Ils ont répondu sur leur participation aux forums alors que je parlais de la séquence faite en classe sur les expressions de l'opinion dans les différentes langues romanes.

Pour conclure sur l'analyse de leur opinion par rapport à la participation au projet, on remarque que ce qui a le plus plu aux élèves est la participation aux forums, et parfois aux chats, d'échanger leur opinion, de communiquer. Concernant les trois autres grandes activités que j'ai proposées, leur satisfaction, leur ressenti est moins enthousiaste, et leurs critiques beaucoup plus nuancées. On peut se demander alors à quoi cela est dû. Est-ce justement parce qu'il n'y avait pas d'interactions, ni l'authenticité des forums de Galanet ? Est-ce dû aux supports ? Ils avaient vraiment l'air déconcertés au démarrage de l'activité sur Galatea, sûrement n'avaient-ils jamais travaillé sur un tel support en classe. Leur faible niveau de compréhension orale a-t-il été un obstacle ? Cette compétence n'était pas requise pour participer aux forums, ni au projet en général, alors que c'est plus celle-ci qui entrait en jeu, notamment pour cette activité (Galatea) et celle de « La Bourgogne » ?

#### Question 4 : Les devoirs à la maison

Cette question m'intéressait car j'ai, durant toute la période du projet, été étonnée qu'ils ne fassent pas les devoirs que je leur donnais. Comme s'ils ne considéraient pas le travail que l'on faisait ensemble comme un réel cours de français mais plutôt comme une activité « extra », divertissante et optionnelle. Sept élèves sur dix huit ne se prononcent pas, les autres donnent des justifications assez variées, mais quatre expliquent le fait qu'ils n'aient pas fait les activités à la maison car ils étaient absents lors de la séance précédente. Ce qui me paraît être une fausse excuse, tout d'abord parce qu'ils pouvaient très bien demander aux autres élèves le travail à faire, et aussi car ils n'étaient pas absents à toutes les séances. Or, ce n'est que très rarement qu'ils m'ont rendu un devoir. D'autres sont plus honnêtes et disent ne pas avoir eu de temps à y consacrer, ou bien ils donnaient la priorité à d'autres cours ou tout simplement n'étaient pas motivé !

#### Question 5 : La continuité du projet

Il m'a semblé important de savoir ce que les élèves pensaient du projet. Sachant que l'expérience va être renouvelée l'année prochaine, à l'aide d'une autre stagiaire, l'opinion des élèves peut être intéressante. Tous ont répondu que le projet doit continuer. Onze pensent que cela en « vaut la peine ». Toutefois, certains ajoutent quelques commentaires.

On retrouve les remarques sur le public visé et sur la participation. Au total, sur toutes les réponses du questionnaire, trois élèves mentionnent le manque de participation de certains.

#### Question 6 : La réalisation de l'objectif initial

Tous pensent que l'objectif a été atteint sauf trois, dont un ne se prononce pas.

La critique qui revient le plus souvent est celle concernant les chats. Il est vrai que sans communication synchrone, le projet perdait un peu de sa valeur, de son attrait, surtout pour des jeunes de cet âge et la situation géographique du pays qui freine les contacts avec les étrangers, surtout Européens.

Les deux réponses négatives sont :

« No, el curso no le dio la importancia que merecía. »

« No lo suficiente. »<sup>11</sup>

### **=> 2<sup>e</sup> partie : leur biographie langagière**

#### Question 7 : Compétences en langues romanes

Cette question vise à savoir si l'objectif principal du projet, qui est le développement de compétences de compréhensions de langues romanes, a été atteint.

Deux disent que leurs compétences en portugais et en italien n'ont pas évolué, dont un ne sait pas vraiment. Deux répondent qu'elles ont évolué « un peu ». Un élève répond que ses compétences se sont plus améliorées en italien, un autre répond la même chose mais pour le portugais. Les douze autres ont clairement répondu que leur capacité de compréhension était meilleure après le projet. On peut donc en conclure que cet objectif a été atteint, étant donné le peu de temps consacré au projet durant les quatre mois.

#### Question 8 : Amélioration du niveau de français

L'objectif de mon stage était d'intégrer le projet Galanet dans un cours de Français Langue Etrangère. J'avais donc comme but final de les faire progresser en français. Même si je n'ai pas fait d'évaluation initiale ni finale de leur niveau en langue, par manque de temps, je leur ai demandé de s'auto-évaluer en français. Les résultats sont moins tranchés que pour l'évolution de leurs compétences en langues romanes. Huit pensent que oui, leur

---

<sup>11</sup> Traduction: - « Le cours n'a pas donné au projet l'importance qu'il méritait » (je ne sais pas comment interpréter cette remarque)  
- « Pas suffisamment »

niveau a progressé, quatre non, il est resté le même et six qu'il a légèrement évolué.

Concernant la dissociation des compétences, je leur ai demandé de me dire s'ils arrivaient mieux à comprendre le français à l'écrit ou à l'oral. 8 disent avoir plus de facilités à l'écrit et deux à l'oral. Et deux répondent oui pour les deux (oral et écrit).

On note donc que le projet semble effectivement développer plus de compétences à la lecture des langues étrangères qu'à l'écoute.

Dans le tableau récapitulatif concernant la progression de leur compétence de compréhension des principales langues romanes, le plus grand nombre d'élèves (8) dit avoir fait des progrès relatifs en portugais et en français (11), avoir un peu progressé en italien (9).

#### Question 9 : L'évolution de leurs représentations

Concernant leurs compétences culturelles, qui sont mises en avant également dans le projet, seulement quatre me disent que « oui cette expérience les a rapprochés culturellement des autres pays romanophones ». Sept répondent « non » et deux « pas beaucoup ». Toutefois, on peut noter les remarques de certains, qui disent que les échanges, la communication avec des natifs permet de mieux connaître la culture.

### **=> 3<sup>e</sup> partie : leur rapport à Internet**

#### Question 10 : Accès à l'outil informatique

Cette question vient en complément d'une des questions de l'enquête initiale, qui m'était restée un peu floue. La moitié possède Internet à la maison, et tous ont une connexion haut débit (si l'on considère que la réponse « normal » signifie aussi cela). La question sur le type de connexion avait pour but de comprendre pourquoi il y avait si peu de participation en dehors des séances en présentiel sur la plateforme. Le fait de ne pas avoir une bonne connexion pouvait influencer sur la fréquence de leur participation.

Pour plus de renseignements j'ai posé la question sur la fréquence des connexions, mais je me suis rendue compte qu'elle avait été mal posée, et que les résultats ne sont pas facilement exploitables. En effet, la question reste ambiguë, car je n'ai pas précisé que je demandais la fréquence des connexions en dehors des cours. On peut toutefois en tirer la conclusion que peu d'entre eux se connectaient régulièrement, c'est à dire plus d'une fois par semaine à la maison.

Pour vérifier cela on peut aussi faire un relevé des traces de connexions disponible sur la plateforme. Or j'ai rencontré un souci technique. Beaucoup d'élèves avaient changé d'identifiant et donc n'apparaissaient plus dans ma liste d'étudiants, parce que même lors des séances en présentiel, leur trace de connexion n'apparaissait pas.

#### Question 11 : Utilisation des TIC

Ce dernier point a pour but de savoir s'ils ont déjà eu des séances utilisant les TICE avec d'autres enseignants. En effet durant mon stage je me suis rendue compte, par simple observation ou à l'aide d'enquêtes auprès des enseignants (cf. page 13) que l'outil multimédia était quasiment inexistant dans l'enseignement en général et dans celui des langues en particulier. Ce que confirment les réponses puisque aucun élève, durant toute sa scolarité au Monserrat, n'a eu de cours autres que ceux d'informatique, en relation avec les TICE.

## **Conclusion**

C'était la première fois que je participais à une session comme animatrice. Le bilan de ce projet d'intégration de Galanet dans une classe de FLE est en somme assez positif. D'appréhender la plateforme du point de vue de l'enseignant m'a permis de mieux comprendre le fonctionnement du scénario pédagogique. De l'avoir mis en place dans ce lycée, m'a permis de mieux me familiariser avec la plateforme et de me rendre compte de ses avantages, de ses inconvénients ou de ses dysfonctionnements. Malgré les problèmes de motivation rencontrés en début de session, les élèves ont semble-t-il été très satisfaits de l'expérience, comme en témoignent les questionnaires.

Toutefois, quelques changements peuvent être faits.

Il me semble que pour ce genre de public l'alternance entre le présentiel et la distance doit être améliorée. Le manque d'autonomie des élèves a gêné le bon déroulement du projet. Cette remarque est d'ailleurs apparue dans les réponses au questionnaire final. En effet, leur participation a été plus active durant les dernières séances, ils ont commencé à s'intéresser au projet à partir de la troisième phase.

Le rythme de travail est également un facteur important à prendre en compte. Le calendrier scolaire n'a pas été favorable au bon déroulement du projet. A l'avenir le projet devrait se développer avec une classe du matin (la moitié des élèves a cours tous les matins, l'autre a cours tous les après-midi).

Le découpage des cours est aussi un élément qui a fait obstacle. Quarante minutes par séance sont insuffisantes pour mettre en place une activité comprenant une phase de réalisation et une phase de réflexion, surtout quand la méthode d'enseignement diffère de leurs habitudes. Par manque de temps également, nous n'avons pas pu approfondir l'étude d'autres langues romanes. Je me suis surtout attardée sur le portugais et l'italien, je n'ai pas eu le temps d'aborder les autres langues romanes moins courantes, comme le catalan ou le roumain.

Concernant le déroulement de la session sur la plateforme, au fur et à mesure de l'avancement du projet, quelques remarques me sont venues. Par exemple, les phases deux et trois se répètent un peu. La deuxième phase est un « remue méninges », dont le but est de définir des sous-thèmes pour la rédaction du Dossier de Presse. La troisième phase consiste

en la collecte de documents par rapport à chaque sous-thème. Or les débats, les suggestions qui devraient survenir durant la phase trois apparaissent dès la phase deux. Par conséquent, on constate une baisse d'intervention des apprenants lors de la phase trois, car ils se sont déjà abondamment exprimés lors de la phase deux. Une suggestion pour remédier à cela serait de raccourcir la durée de la phase deux, ou bien que les animateurs veillent à ce que les apprenants, dans leurs interventions, n'anticipent pas sur la phase suivante.

Un autre aspect concerne la dernière phase de la session, la rédaction du Dossier de Presse. L'objectif de communication plurilingue ne semble pas être accompli lors de cette phase dans le sens où il n'y a presque plus d'interactions entre les équipes. Chacun des groupes écrit son article, les échanges plurilingues sont par conséquent beaucoup moins fréquents. Il y a, certes, activation des stratégies d'intercompréhension mais dans l'isolement. La solution serait de refondre les équipes et de faire en sorte que chaque article soit rédigé par des apprenants de différente langue.

Toutefois, un point très positif a été la bonne utilisation faite de la salle informatique et des ressources matérielles disponibles. J'ai tenté « d'influencer » les enseignants pour une meilleure utilisation des outils disponibles, en ouvrant la porte du laboratoire informatique aux cours de langues et en tentant d'ouvrir des portes intellectuelles par l'initiation des enseignants aux TICE.

Mais ma plus grande satisfaction est la pérennité du projet. Une stagiaire viendra prendre la suite l'année prochaine, et une session réservée aux apprenants du secondaire va être mise en place.

## **Glossaire**

**Bilinguisme** : (Cuq, 2003). Page 19

Il se caractérise par la coexistence de deux variétés linguistiques chez une personne ou une société. Etre bilingue ne signifie pas maîtriser parfaitement deux langues. En effet, la perfection n'est pas mesurable. Une personne bilingue n'est pas non plus la somme de deux monolingues isolés. Une répartition fonctionnelle des compétences langagières s'opère, qui peuvent être asymétriques. L'activation de ces deux langues se fait dans la vie quotidienne, sur une durée précise, qui peut être plus ou moins longue. De surcroît, on ne dénombre pas qu'une seule catégorie de bilingues, l'âge, les conditions d'acquisition, les attitudes sociales sont des facteurs qui déterminent les différents types de bilinguismes.

**Congénères** : (Bogaards, 1994). Page 41

« Deux mots sont congénères lorsqu'ils ont (à peu près) les mêmes formes et (à peu près) le même sens. »

**E-Learning** : (Brobin E. : *Définition donnée lors du cours sur « Les réseaux dans l'éducation », M2 FLE sept-déc 2006*). Page 48

Il concerne tout dispositif de formation utilisant le réseau local, étendu ou l'Internet pour diffuser, interagir ou communiquer. Il peut faire intervenir différentes ressources ainsi que du synchrone et de l'asynchrone.

La Commission Européenne le définit comme « l'utilisation de nouvelles technologies multimédia et de l'Internet pour améliorer la qualité de l'apprentissage en facilitant l'accès à des ressources et des services, ainsi que de échanges et la collaboration à distance. »

Il s'agit d'utiliser les technologies pour organiser des échanges entre le formateur et l'apprenant ou un travail coopératif entre les apprenants au sein de groupes virtuels en proposant des contenus de formation sur différents supports.

La caractéristique essentielle du E-Learning est la médiation de la relation formateur-formé.

**Étáyage réciproque :** (Py, 1990). Page 52.

Selon cet auteur, lors d'une conversation en situation exolingue\* (un natif et un alloglotte), deux mouvements s'opèrent. D'abord un mouvement d'autostructuration : l'apprenant enchaîne deux ou plusieurs énoncés, et un mouvement d'hétérostructuration : le natif intervient de manière à prolonger ou réorienter le message vers une norme linguistique considérée comme acceptable. Face à une tâche conversationnelle à mener, un des interlocuteurs peut en faire « conventionnellement plus » pour pallier le manque de ressource de son interlocuteur.

**Exolingue :** (Cuq, 2003). Page 40

Le terme renvoie à ce qui s'effectue par des moyens langagiers autres que la langue maternelle commune aux interlocuteurs. On parle de situation exolingue quand un locuteur communique dans une langue qui lui est inconnue, ou lorsqu'un natif communique dans sa langue maternelle avec un non natif. Ces deux interlocuteurs n'ont alors pas de langue maternelle commune. Ce type de communication implique par conséquent une adaptation réciproque et coopération. Cela engendre également des disparités, une asymétrie des moyens langagiers, un partage inégal des compétences en langue.

Une communication endolingue s'effectue, au contraire, dans une langue commune aux interlocuteurs.

**Faux amis :** (Dabène, 1975). Page 42.

Quand la ressemblance au niveau des signifiants entraîne un glissement des signifiés.

**Hétérocorrection :** (Cuq, 2003). Page 54.

« Procédure utilisée en parallèle de l'autocorrection dans le traitement des causes des erreurs des apprenants. Elle favorise la conscientisation de l'apprenant dans ses propres démarches cognitives, la construction de ses connaissances et leur réutilisation fonctionnelle en contexte [...]. L'enseignant intervient directement dans l'organisation des connaissances, principalement lors de la phase d'acquisition des connaissances procédurales considérées comme l'apprentissage des savoirs-faire en contexte d'action. »

**Hybride** : (Dejean-Thircuir, C., Mangenot, F., 2006). Page 21.

Une formation hybride (*Blended Learning* en anglais) « désigne une formation se déroulant partiellement en face à face et partiellement à distance *via* Internet (ou un centre de ressources). »

**Illocutoire** : (Cuq, 2003). Page 54.

Il existe trois actes d'énonciation selon le philosophe J.L. Austin:

- l'acte locutoire : formuler un énoncé pourvu d'une signification.
- l'acte illocutoire : accomplir intentionnellement un acte en énonçant.
- l'acte perlocutoire : modifier le monde par les effets de cet accomplissement.

**Inférence** : (Cuq, 2003). Page 42.

Processus par lequel on arrive à une conclusion en partant de prémisses. C'est un procédé essentiel dans la compréhension de textes, dans l'association interphrastique par exemple, ou le lien est ambigu avec les connecteurs.

**Interactions** : (Mangenot, 2001, cité par Séré, 2003 :52). Page 39.

« Type de processus (jeu d'action et de réactions) qui désigne [les] objets caractérisés par ce processus : toute forme de discours produit collectivement, par action ordonnée et coordination de plusieurs interactants [...]. L'approche conversationnelle parle de l'influence mutuelle des interactants.

Dans un document hypertexte, la notion d'interaction fait varier la liberté de navigation. Elle devient une interaction située (intégrant des éléments de la situation d'interaction homme- machine). »

**Interactivité** : (Séré, 2003 : 53). Page 39.

« Notion caractérisant le système qui réagit en fonction des actions des usagers. Possibilité de communiquer à distance. »

**Interférence** : (Cuq, 2003). Page 42.

L'interférence est la cause essentielle des fautes. On distingue :

Le transfert : favorise l'apprentissage

L'interférence de retour : influence de la LE sur LM

Les influences complexes : plusieurs LE sur LM

L'interférence et les transferts agissent sur différents plans : la phonétique, la morphosyntaxe, la sémantique, l'oral et l'écrit, la compréhension et la production.

La notion d'interférence est centrale dans l'analyse contrastive. La prédiction des zones d'interférence potentielles permet de prévenir les fautes et d'y remédier.

Il existe des interférences du premier degré : calque, et des interférences du second degré : activités de généralisation (conscientes ou non) et de réflexion qui manifeste une dynamique subjective d'appropriation.

**Interlangue** : (Cuq, 2003). Page 19.

Ce terme désigne la nature et la structure spécifique d'une langue cible intériorisée par un apprenant à un stade donné. Ce système est caractérisé par des traits de langue cible et des traits de la langue source [...] il s'agit d'un système en soi, doté d'une structure propre.

**Opération de haut et de bas niveau** : page 41.

Lors d'une activité de lecture, l'apprenant effectue deux types d'opérations, entre autres :

- Des opérations de haut niveau : élaboration d'hypothèses, utilisation du contexte au sens large, connaissances extralinguistiques et textuelles, faculté d'anticipation...
- Des opérations de bas niveau : reconnaissance de mots, décodage grapho-phonologique, lexical et phonologique...

Le traitement des informations de types « bas-haut » est appelé traitement sémasiologique : de la prise d'information visuelle à la construction du sens.

Le traitement « haut-bas » est appelé onomasiologique.

**Plurilinguisme** : (Cuq, 2003). Page 19.

Il désigne la capacité à employer plusieurs variétés linguistiques. Cette gestion consciente de son propre répertoire linguistique se fait en fonction de facteurs situationnels

et culturels (domaines, rôles, statuts et identités des locuteurs, ton, finalités de l'échange...). Les compétences de communication dans chaque langue connue par le locuteur ne sont pas forcément égales ni parfaites ou uniformes. Le niveau de compétences peut varier. Des compétences de négociation et d'accommodation peuvent entrer en jeu.

**Transfert :** (Cuq, 2003). Page 41.

« Ensemble des processus psychologiques par lesquels la mise en œuvre d'une activité dans une situation donnée sera facilitée par la maîtrise d'une autre activité similaire et acquise auparavant ». Il existe deux types de transferts :

- Transfert positif ou facilitation proactive
- Transfert négatif : inhibition proactive (acquisition entravée par des compétences acquises antérieurement)

**Transparents:** (Martin, 2003). Page 46.

« Deux mots sont dits transparents lorsqu'il existe à la fois une ressemblance entre leurs deux signifiants et une coïncidence de l'ensemble ou d'une partie de leurs signifiés ». Par exemple *función* en espagnol et *fonction* en français.

## **Bibliographie**

- Alfonso, C. et Poulet, M.C. (2003). Le forum de Galanet : situation de stratégie conventionnelles plurilingues à exploiter. In Degache, C. (Ed.), *Intercompréhension en langues romanes, du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues, de Galatea à Galanet*. (pp. 59-74) LIDIL No 28, Grenoble : Lidilem, Université Stendhal Grenoble 3.
- Andrade, A.I., Pinho, A.S. (2003). Former à l'interculturel, qu'en pensent les futurs professeurs de langues ? In Degache, C. (Ed.), *Intercompréhension en langues romanes, du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues, de Galatea à Galanet*. (pp. 173-184) LIDIL No 28, Grenoble : Lidilem, Université Stendhal Grenoble 3.
- Bailly, S. et Ciekansky, M. (2003). Enseigner et apprendre deux langues étrangères dans un seul cours. In Carton F. et Riley P. (Coord.). *Vers une compétence plurilingue. Le Français dans le monde, Recherches et Applications* (numéro spécial) (pp. 136-143). Paris : Hachette.
- Binon, J., Vanvolsen, S. (2003). De l'éveil aux langues à l'intercompréhension. In Collès, L. (Coord.) *Enseigner l'espagnol, l'italien et le portugais. Les langues romanes à l'heure des compétences*. (pp. 147-158). Bruxelles: De Boeck, Duculot.
- Blanche-Benveniste, C., Valli, A. (Coord.) (1997). L'intercompréhension, le cas des langues romanes [Numéro spécial]. *Le Français dans le monde, Recherches et Applications*. Paris: Hachette.
- Blanche-Benveniste, C. (2002). Compréhension multilingue et connaissance de sa propre langue. In Caduc, E., et Castagne E. (2002). *Pour une modélisation de l'apprentissage simultané de plusieurs langues apparentées ou voisines*. Actes du colloque « Médiation Culturelle et Société de l'Europe Méditerranéenne » Paris : CID diffusion.  
<http://ancilla.unice.fr/~brunet/pub/claire.html> (consulté le 31/08/2007)
- Boogards, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Crédif Hatier.
- Bourdet, J.F. (2006). Construction d'un espace virtuel et rôle du tuteur. In Dejean-Thircuir, C., Mangenot, F. (Coord.). *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, [numéro spécial, 40] (pp. 32-44). Paris: Hachette.
- Caddeo, S., Serra Vilagines E. (1997). Observation de quelques mécanismes d'apprentissage. In Benveniste C., Valli, A. (coord.) *L'intercompréhension, le cas des langues romanes* Le Français dans le monde, Recherches et Applications (pp.

- 116-128). Paris : CLE International.
- Carrasco, E. (2000). *Parenté linguistique et apprentissage répercuté : l'espagnol en tant que deuxième langue romane de références chez des lecteurs francophones débutants en catalan*. Thèse de Doctorat ès Sciences du langage : Linguistique et Didactique des Langues. Université Stendhal, Grenoble 3.
- Carrasco, E., et Masperi, M. (2004). Analyse contrastive au service de la didactique des LR : proposition autour de l'axe lexico sémantique. In H. Boyer (éd) *Langues et contact de langues dans l'aire méditerranéenne. Pratiques, Représentations, Gestion*. (pp. 131-148) Paris : L'harmattan.  
<http://www.galanet.be/publication/fichiers/ec-mm2004.pdf> (Consulté le 04/09/2007)
- Charlier, B., Daele A., Docq, F., Lebrun, M., Lusalusa S., Peeters R., Deschryver, N. (1999). *Tuteurs en ligne : quels rôles, quelle formation ?* CNED.  
<http://www.ipm.ucl.ac.be/articlesetsupportsIPM/tuteurenligne.pdf>  
 (Consulté le 04/09/2007)
- Colles, L., Dufays, J.-L., Maeder, C. (2003). *Enseigner le français, l'espagnol et l'italien: les langues romanes à l'heure des compétences*. Bruxelles: De Boeck/Duculot.
- Courtillon, J. et De Salins, G.D. (1992). *Libre échange 2*. Paris, Hatier : Didier.
- Cuq, J.P. (Ed.) (2003). *Dictionnaire didactique du français. Langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International
- Dabène, L. (1975). L'enseignement de l'espagnol aux francophones : pour une didactique des langues voisines. *Langages* No 39 : *Linguistique et pédagogie des langues*, (pp. 51-64). Didier- Larousse, Paris.  
<http://www.galanet.be/publication/fichiers/dc1994c.pdf> (Consulté le 04/09/2007)
- Dabène, L. (1995). Apprendre à comprendre une langue voisine. Quelles conceptions curriculaires ? In Coste, D. et Lehmann, D. (Coord.), *Langues et curriculum, contenus, programmes et parcours*. ELA No 98 (pp. 103-112). Paris : Didier Erudition.
- Dabène, L., Degache, C. (Coord.) (1996). *Comprendre les langues voisines*. (Etudes de Linguistique Appliquée No 104), Paris: Didier Erudition.
- Dabène, L. (2003). De Galatea à Galanet. Un itinéraire de recherche. In Degache, C. (Ed.), *Intercompréhension en langues romanes, du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues, de Galatea à Galanet*. (pp. 23-31) LIDIL No 28, Grenoble : Lidilem, Université Stendhal Grenoble 3.
- Debaisieux, J.M., Valli, A. (2003). Lectures en langues romanes. In Carton F. et Riley P. (Coord.). *Vers une compétence plurilingue*. Le Français dans le monde, Recherches et Applications (numéro spécial) (pp. 143-154). Paris : Hachette.

- Degache, C., Masperi, M. (1995). Pour une dissociation des compétences. In Candelier, M. (Coord) *Jalons pour une Europe des langues*. LIDIL No 11, (pp. 141-157). Grenoble : Lidilem, Université Stendhal Grenoble 3.
- Degache, C. (1997). *Développer l'intercompréhension dans l'espace linguistique roman: le programme Galatea/Socrates*. Assises de l'enseignement du et en français, Séminaire de Lyon, Aupef-Uref.
- Degache, C. (1998). *Stratégies de lecture en langue étrangère voisine : l'empan du dit au fait*. Publication ronéotée du colloque "Lecture à l'Université II", Grenoble, 10-12 septembre 1998.  
[www.galanet.eu/publication/fichiers/dc1998.pdf](http://www.galanet.eu/publication/fichiers/dc1998.pdf)
- Degache, C. (Coord.) (2003). *L'intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension à la sollicitation d'interactions plurilingues, de Galatea à Galanet*. (LIDIL No 28). Grenoble : Lidilem, Université Stendhal Grenoble 3.
- Degache, C., Tea, E. (2003). Intercompréhension : quelles interactions pour quelles acquisitions. Potentialité du forum Galanet. Degache, C. (Ed.), *Intercompréhension en langues romanes, du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues, de Galatea à Galanet*. (pp. 75-95) LIDIL No 28, Grenoble : Lidilem, Université Stendhal Grenoble 3.
- Degache, C. (2006). Aspects du contrat didactique dans une formation plurilingue ouverte et à distance. In Dejean-Thircuir, C., Mangenot, F. (Coord.) (2006). *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*. Le Français dans le Monde, Recherches et Applications No 40, (pp. 58-74). Paris : Hachette.
- Dejean-Thircuir, C., Mangenot, F. (Coord.) (2006). Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation. *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, [numéro spécial, 40]. Paris: Hachette.
- Klein Horst G., Stegmann D, Meissner F. J, Meissner C. (2004). *EuroComRom-les sept tamis : Lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension* (n. p.). Aachen : Shaker Verlag.  
<http://www.uni-giessen.de/meissner/plurling/esquisse.pdf> (consulté le 05/09/2007)
- Maeder, C., Deville, G. (2003). L'apport des technologies de l'information et de la communication dans le développement des compétences. In Colles, L. (Coord.) *Enseigner le français, l'esp et l'italien. Les langues romanes à l'heure des compétences*. (pp. 159-170). Bruxelles : De Boeck, Duculot.
- Mangenot, F. (2001). Présentation, In Bouchard, R. et Mangenot, F. (Coord.), *Interactivité, interactions et multimédia*, Notions en Questions No 5 (pp.11-18). Lyon : ENS Editions.

- Manzo, S. (2005). *Recours à l'intercompréhension en langues romanes dans l'enseignement/apprentissage du FLE*. Mémoire de Master professionnel de FLE, Université Stendhal, Grenoble 3.
- Martin, E. (2003). Le traitement de la proximité linguistique dans le dispositif de ressources plurilingue de Galanet. In Degache, C. (Ed.), *Intercompréhension en langues romanes, du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues, de Galatea à Galanet*. (pp. 121-136) LIDIL No 28, Grenoble : Lidilem, Université Stendhal Grenoble 3.
- Maspero, M. (1996). Quelques réflexions autour du rôle de la parenté linguistique dans l'approche de la compréhension écrite de l'italien par des francophones débutants. In Dabène, L. & Degache, C. (Coord.) *Comprendre les langues voisines*, ELA No 104, (pp. 491- 502) Paris : Didier Erudition.
- Porquier, R. (1984). Communication exolingue et apprentissage des langues. In *Acquisition d'une langue étrangère III*, Paris, Presses Universitaires de Vincennes, Neuchâtel, Centre de Linguistique Appliquée.
- Puren, C. (2006 a). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le monde*, No 347, (pp.37-40 et p.80).
- Puren, C. (2006 b). La perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique. *Le Français dans le Monde*, No 348, (pp.42-44 et p.91).
- Py, B. (1990). Les stratégies d'acquisition en situation exolingue. *Le français dans le monde, Recherches et Applications*. (pp.81-88).
- Séré, A. (2003). Connaissances et interaction à la carte. Documents hypertextes, un nouveau genre. In Degache, C. (Ed.), *Intercompréhension en langues romanes, du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues, de Galatea à Galanet*. (pp. 47-58) LIDIL No 28, Grenoble : Lidilem, Université Stendhal Grenoble 3.
- Slodzian, M. (1997). Quels outils pour l'apprentissage de la compréhension multilingue ? In Blanche-Benveniste, C. et Valli, A. (Coord) *L'intercompréhension, le cas des langues romanes*. Le Français dans le Monde, Recherches et Application. (pp. 14-24). Paris: Hachette.

## Documents institutionnels

- Armendáriz, A. M. (2000). Política y planificación lingüística en Argentina con proyección al MERCOSUR educativo: multilingüismo y equidad. *Ministerio de Cultura y Educación, Argentina Language & Ensino*, Vol. 3, No. 1, (pp. 139-156).  
[http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v3n1/H\\_Armendariz.pdf](http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v3n1/H_Armendariz.pdf) (consulté le 10/07/2007)
- Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation (2002). Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer, "Apprentissage des langues et citoyenneté européenne". - Strasbourg : Éd. du Conseil de l'Europe, Paris : Didier.
- Ministerio de la Cultura y Educación, Consejo Federal de Cultura y Educación, Republica Argentina, (1999). *Recomendaciones para la enseñanza del español como segunda lengua en contextos multilingües*.
- Ministerio de Cultura y de Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación, (1998). *Acuerdo-marco para la enseñanza de lenguas, Documentos para la concertación, Serie A, n-15*.

## **Sitographie**

### **Colegio Nacional de Cordoba :**

<http://www.cnm.unc.edu.ar/>

Site Internet de l'institution d'accueil, en espagnol.

Dernière consultation: 04/09/2007

Mise à jour: inconnue

### **Projet Socrates Lingua :**

[http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/lingua/index\\_fr.html](http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/lingua/index_fr.html)

Site institutionnel de la Commission Européenne, en français.

Dernière consultation : 03/09/2007

Dernière mise à jour: 02/05/2006

### **Projet FLODI (Formation Ouverte et à Distance) :**

<http://flodi.grenet.fr/esprit/login.php>

Site Internet de la plateforme de formation en ligne de l'université, en français.

Dernière consultation : 04/07/2007

Dernière mise à jour: inconnue

### **Galanet :**

<http://www.galanet.eu>

Site de la plateforme, plurilingue.

Dernière consultation : 10/09/2007

Dernière mise à jour: inconnue

### **L'Union latine :**

<http://dpel.unilat.org/DPEL/index.es.asp>

« Itinéraires Romains » : <http://dpel.unilat.org/DPEL/Creation/IR/index.fr.asp>

Site de l'organisation internationale, plurilingue

Dernière consultation : 04/09/2007

Dernière mise à jour: inconnue

### **Trésor de la Langue Française au Québec (TLFQ)**

<http://www.tlfq.ulaval.ca/AXL/amsudant/argentine.htm>

Fiche descriptive de l'Argentine. L'aménagement linguistique dans le monde : Présentation de la situation linguistique de l'Argentine. En français.

Dernière consultation : 04/09/2007

Dernière mise à jour: inconnue

### **« Ley de Educación Superior » (Ley 24521 art. 29 alinéa g).**

[http://www.frh.utn.edu.ar/info/reglamentos/ley\\_federal.php](http://www.frh.utn.edu.ar/info/reglamentos/ley_federal.php)

Site institutionnel du Ministère de l'Education Argentin.

Dernière consultation : 04/09/2007

Dernière mise à jour: inconnue