

Maria Helena ARAÚJO e SÁ & Sílvia MELO-PFEIFER
Former pour et par l'intercompréhension - les langues
comme objet et objectif de la formation de formateurs
dans la plateforme Galapro

Résumé

Ce texte porte sur la double dimension d'une formation à l'Intercompréhension (IC) dans le cadre du projet européen Galapro, l'IC étant son but et son moyen. Cette double dimension, prônée par la conception du projet, est rendue visible par les pratiques interactionnelles développées par les participants (formateurs et sujets en formation) : d'un côté, les interactions sont plurilingues, ce qui entraîne des stratégies spécifiques de communication, et, de l'autre côté, ce plurilinguisme reste l'un des moteurs de réflexion autour des potentialités de l'IC, d'un point de vue linguistique et pédagogique.

Abstract

In this text we focus on the two dimensions of Intercomprehension present on a teacher education project (Galapro) In this text we focus on two dimensions attached to a teacher education project oriented to the concept of Intercomprehension (Galapro) : in the approach presented, Intercomprehension is both the aim and the means of achieving it. This double dimension, basis of the project, can be identified through the interactional practices developed by the participants (teacher trainers and trainees) : on the one hand conversation is multilingual, thus entailing several specific communicative strategies ; on the other hand, this multilingualism becomes the permanent motivation in order to discuss Intercomprehension assets, from a linguistic and pedagogical point of view.

Riassunto

Questo testo tratta della duplice dimensione di una formazione all'Intercomprensione (IC) nell'ambito del progetto europeo *Galapro* : lo sviluppo dell'IC attraverso il suo uso nella comunicazione. Questa duplice dimensione si realizza nelle pratiche interazionali sviluppate dai partecipanti (formatori e formandi) : da una parte le interazioni plurilingui implicano l'adozione di strategie specifiche di comunicazione ; d'altra parte, questo plurilinguismo resta uno dei luoghi di riflessione intorno alle potenzialità dell'IC da un punto di vista linguistico e pedagogico.

Introduction

Le récent programme de la Commission Européenne « Langues dans l'Éducation / Langues pour l'Éducation » souligne la valeur formative et humaniste de l'éducation en langues pour des différents publics et le besoin, de la part des institutions scolaires, de reconnaître les répertoires plurilingues des apprenants afin de valoriser tous les vécus linguistiques et interculturels de la communauté éducative (apprenants, parents, communautés, etc.). Cette valeur accrue des langues dans le monde contemporain apparaît comme indice de la politique linguistique européenne, qui doit être reconnue et prônée par tous les professeurs et agents éducatifs, mais tout particulièrement par les professeurs de langues, pour se voir mise en place.

Dans ce cadre, le concept d'Intercompréhension (IC) est apparu, dans les discours de la didactique des langues, en tant que compétence partielle à développer en contexte scolaire, en tant que processus social qui se voit transféré aux domaines de l'éducation, en tant que valeur ajoutée d'une éducation en langues plurielle et pluraliste et en tant qu'utopie d'une société marquée par la nécessité de s'ouvrir au dialogue entre langues et cultures (Capucho et al, 2008 ; Degache & Melo, 2008 ; Doyé, 2005 ; Ferrão Tavares & Ollivier, 2010). Dans cet esprit, l'IC participe à la mise en œuvre d'une didactique responsable et impliquée (Béacco, 2013).

Ce concept a été à la base de la conception du Projet Galapro (*Formation de Formateurs à l'Intercompréhension en Langues Romanes*) et du scénario de ses sessions de formation (à distance ou en situation de blended-learning, sur la plateforme disponible sur <http://galapro.miriadi.net/sessions/>) dont l'objectif principal est la formation à l'IC par sa pratique (Araújo e Sá, De Carlo & Melo-Pfeifer, 2014). Dans ce cadre, l'IC est reconnue en tant qu'outil et pratique de formation des professionnels en éducation capables de

Plurilinguisme et éducation

répondre aux demandes européennes en matière d'éducation linguistique et interculturelle, d'un côté, et de citoyenneté et démocratie dans l'Education, de l'autre.

1. La plateforme Galapro

Galapro est une plateforme de formation de formateurs qui vise la formation à la didactique de l'intercompréhension par la constitution d'une communauté professionnelle (et de recherche) plurilingue. L'intercompréhension est à la fois le but et le moyen de la formation, les sujets étant sollicités à utiliser leurs langues (romanes) (LR) pour communiquer et pour travailler ensemble. De ce point de vue, les participants se forment à l'IC tout en la pratiquant, combinant les pratiques de formation et les pratiques de recherche et, ainsi, essayant les méthodologies auxquelles ils veulent former (et faire former) par la suite : on forme donc POUR et PAR l'IC ou, dans d'autres termes, on forme à l'éducation plurilingue par la pratique du plurilinguisme.



Image 1. Page d'accueil de la plateforme Galapro.

Les principes et les phases

Le parcours de formation proposé par Galapro s'organise autour de cinq principes de formation (diversification, connaissance professionnelle, plurilinguisme, flexibilité et diffusion), articulant coaction et co-réflexion à travers le travail collaboratif entre les participants, issus de différentes provenances géographiques, linguistiques et culturelles (Araújo e Sá, De Carlo & Melo-Pfeifer, 2012 et 2014).

La session de formation, centrée sur une démarche méthodologique à visée collaborative, plurilingue et interculturelle, se développe au long de 4 phases : une étape préliminaire, où les sujets en formation découvrent les principes et objectifs de la session et remplissent leurs profils professionnels et langagiers ; en phase 1, ils sont invités à choisir une problématique de travail en fonction de leurs besoins et questions et à constituer des groupes de travail plurilingues. Ces groupes définissent leur plan de travail en phase 2 et le mettent en œuvre en phase 3, en s'appuyant sur les outils et les ressources de la plateforme (en particulier ceux qui sont intégrés dans l'espace bibliothèque : des fiches d'autoformation, des descriptions de matériels pédagogiques et des publications). La phase 4 devient le moment de bilan et d'évaluation des produits et du processus de travail (voir Manuel de la Session, disponible sur <https://www.yumpu.com/fr/document/view/13451755/guia-do-formador-galapro/3>, pour une présentation détaillée).

2. La session de formation en analyse

Depuis son ouverture en 2009, la plate-forme Galapro a vécu 12 sessions de formation. Au total, cela équivaut à 1444 professionnels inscrits, de plusieurs pays de l'Europe, de

Plurilinguisme et éducation

l'Amérique Latine et d'Afrique et présentant de parcours et des situations professionnelles assez hétérogènes.

Notre présentation, plutôt démonstrative qu'analytique ou à visée explicative et intensive, se penchera sur un forum de discussion de la phase préliminaire du travail sur la plateforme (« Phase 0 : Phase préliminaire ») de la troisième session de formation Galapro : « A aventura está a começar... O que esperam desta sessão ? », entre le 13 et le 31 octobre 2011. À ce forum ont participé 26 intervenants, dans 4 Langues (Espagnol, Français, Italien et Portugais), pour discuter leurs attentes par rapport à la session de formation qui commence. La distribution des messages, par intervenant et par langue, est la suivante :

<i>Équipe</i>	<i>Intervenant</i>	<i>Statut</i>	<i>Langues</i>	<i>N° de messages</i>
-	Helena	Coordinateur	Portugais, Français	4
Professeures de Soure	MónicaB	Animateur	Portugais	10
	FatimaR	En formation	Portugais	1
	Hortense	En formation	Portugais	3
Madrid	Antonio	En formation	Espagnol	1

Plurilinguisme et éducation

	JulieMagalhaes	En formation	Français	1
	Anajeaneeth	En formation	Espagnol	1
Natal	Adriana	En formation	Portugais	1
	Marialdantas	En formation	Portugais	1
	Dalvaci	En formation	Portugais	1
	RudsonG	Animateur	Portugais	5
	Ligia	En formation	Portugais	1
	Carmelia	En formation	Portugais	3
	Cristiane	En formation	Portugais	1
Tout à distance	SilviaM	Animateur	Portugais	3
	Marie-Noelle	Animateur	Français, Portugais	3

Plurilinguisme et éducation

	Paipe	Animateur	Espagnol	1
Instituto Camões	Luz Silva	En formation	Portugais	1
	Joana	En formation	Portugais	1
	FatimaF	En formation	Portugais	1
	MariaF	En formation	Portugais	1
	Daniela	En formation	Portugais	2
	Agostinha	En formation	Portugais	1
Cassino	Antonella M.	En formation	Italien	1
	Maddalena	Animateur	Italien	1
Grenoble	AngelaE	En formation	Espagnol	1
TOTAL				51

Tableau 1 – Le corpus en analyse.

Ce tableau montre le caractère plurilingue du forum de discussion, chaque intervenant utilisant au moins une de ses langues romanes de référence pour communiquer. Ceci illustre déjà, de façon assez simple, l'une des dimensions de la formation par l'IC (l'usage actif de l'intercompréhension comme stratégie de communication).

3. « Former pour l'IC » et « Former par l'IC »

Mais qu'est-ce que c'est effectivement « former PAR l'IC » et « former POUR l'IC » ? Comment concilie-t-on ces deux besoins et principes de formation ? La première réponse pourrait être : chaque participant doit participer dans sa/ses langue(s) romane(s) de référence, ce plurilinguisme restant la condition *sine qua non* de négociation des thèmes à développer dans les phases suivantes autour de l'IC.

En ce qui concerne la formation par l'IC, et outre l'utilisation de plusieurs langues de communication et la dynamique plurilingue des échanges dans la plate-forme (voir tableau 1), nous remarquons le recours à des stratégies de *médiation linguistique*, par le fait même qu'il faut se concentrer sur ses propres besoins et problèmes linguistiques et de communication, ainsi que sur ceux des autres interlocuteurs (Araújo e Sá, De Carlo & Melo-Pfeifer, 2014). Ceci mène à l'utilisation, partage et actualisation permanente de répertoires variés (notamment les linguistiques et communicatifs). Les stratégies discursives adoptées par les participants (le questionnement, le soutien/l'encouragement, les suggestions et recommandations, les synthèses et les éclaircissements conceptuels) lors des échanges sur la plateforme dans les différentes phases permettent d'observer et analyser le fonctionnement de ces pratiques de médiation, qui sont à la fois linguistiques et cognitives (Araújo e Sá, De Carlo & Melo-Pfeifer, 2014 ; Coste & Cavalli, 2015). En plus, ces stratégies de médiation linguistique, plutôt

orientées vers la gestion des langues de communication, sont doublées de stratégies de *médiation (inter)culturelle*, plutôt orientées vers la composante interculturelle de l'IC, notamment les motivations, les images des langues et des locuteurs, les différences attachées aux parcours de formation, ...) (Araújo e Sá, De Carlo & Melo-Pfeifer, 2012). En outre, le contexte est fortement « fantasmé », partagé, négocié et renégocié, afin de bâtir un espace de confort pour l'interaction professionnelle multiparticipants plurilingue.

Du côté de la formation pour l'IC, nous observons un constant intérêt à débattre le contenu de ce concept, afin de s'orienter vers un projet communicatif et formatif commun et partagé (voir Araújo e Sá & Bastos, 2011, pour une analyse de la négociation des thèmes à développer pendant la formation). Ceci dit, la discussion du concept reste le « degré zéro » de la formation : « *Muito bom Carmélia. Saiba que esta provavelmente seja a maior finalidade da intercompreensão, melhorar a comunicação sem que ninguém tenha que necessariamente submeter-se à língua do outro* » (message 13).

Encore dans cette perspective, on note bien l'intérêt des participants à s'approprier du concept d'IC en le rendant saisissable dans leurs contextes de travail, souvent marqués par des cultures de travail monolingues et très peu collaboratifs. Cet intérêt est doublé d'un autre : celui de socialiser le concept, de le faire un instrument de soudure d'une communauté de pratique. Le message suivant illustre bien ces propos :

« ¿Por qué estoy acá ? En esta sesión casi sin quererlo, por invitación de Helena que acepté por el placer de estar con todos ustedes y continuar formándome en esto que ha devenido mi pasión pedagógica actual, la IC. Fui formada para enseñar una sola lengua extranjera, el francés, y en esa perspectiva trabajé durante

mucho tiempo. Luego, razones de políticas lingüísticas en mi país me llevaron a formarme en español lengua materna y a sumar esa perspectiva a mi trabajo » (Message 5)

Ce message illustre le potentiel transformateur du concept d'IC quand il est introduit dans la formation des enseignants, de par le fait même qu'il crée de dynamiques de questionnement professionnel, de revisitation de la biographie professionnelle et de moments de crise d'identité professionnelle qui peuvent s'avérer productives dans le renouvellement des pratiques linguistiques des enseignants.

4. Synthèse et perspectives

Une telle approche bifocale en termes de formation induit quelques réflexions par rapport à ses potentialités et limites.

D'un côté, nous reconnaissons les avantages de « faire vivre » l'IC par les sujets en formation, à travers la participation à des situations plurilingues de communication. Cette participation, entre autres effets, déstabilise des conceptions fréquemment acceptées concernant le besoin de partage d'une langue de communication dans des situations exolingues et plurilingues, ce qui peut faire basculer les idéologies concernant les buts et les outils de l'apprentissage d'une langue. En outre, ce vécu informe, d'une façon concrète, les conceptions théoriques des sujets par rapport à l'IC : incarnée dans les pratiques, l'IC perd son allure « mystique » et devient une pratique réelle, dont on connaît les attributs, les potentiels, les difficultés.

Du côté des limites, nous pourrions ressentir la peur de « fascination » par ce même vécu plurilingue et les succès de la communication plurilingue et interculturelle, en oubliant les objectifs professionnels et formatifs du projet : les louanges autour

des bénéfiques de la discussion plurilingue et l'absence, maintes fois reconnue, d'une dimension plutôt critique et problématique par rapport à différents aspects du fonctionnement de la session de formation, en font écho (cf. Araújo e Sá, de Carlo & Hidalgo Downing, 2012). La distance par rapport aux pratiques vécues semble aussi faire défaut, pour mieux les analyser et prendre le recul nécessaire à l'objectivation des apports de la session, cette réflexion étant indispensable au développement professionnel (réflexion sur les pratiques, comparaison entre approches monolingues et plurilingues en classe, introduction de pratiques plurilingues en cours de langues étrangères, ...).

A la fin de la période contractuelle du projet Galapro, il a paru fondamental d'accompagner l'impact de ces formations dans les pratiques pédagogiques des enseignants et dans l'insertion curriculaire de l'IC dans l'enseignement-apprentissage de langues. Il nous a paru nécessaire d'évaluer l'inclusion systématique et guidée de pratiques d'IC dans les classes de langues, afin de comprendre son impact dans la culture scolaire, les processus d'apprentissage et dans les idéologies (notamment des apprenants) concernant la façon dont on apprend les langues et on en fait usage.

Ces objectifs ont été, en effet, à la base de Miriadi (*Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension À Distance*), projet européen de l'équipe Gala- (Galatea, Galanet et Galapro, voir www.miriadi.net), développé entre 2012-2015, qui a cherché à créer des dispositifs d'insertion, d'accompagnement et d'évaluation de l'IC en contextes scolaires et extrascolaires de l'apprentissage de langues. Quelques apports dans le domaine de l'intégration scolaire de l'IC sont déjà connus et signalent la reconnaissance de sa valeur pédagogique, affective et cognitive (Araújo e Sá & Pinho, 2015 ; Araújo e Sá & Simões, 2015). En outre, des référentiels des compétences en IC, dans son penchant

Plurilinguisme et éducation

de formation au plurilinguisme et de formation des enseignants, ont été élaborés (De Carlo, 2015).

Par rapport à l'évaluation des compétences en IC, le nouveau projet Erasmus Plus EVAL-IC (*Evaluation des compétences en intercompréhension : réception et interactions plurilingues*), actuellement en cours (2016-2019), cherche à développer des protocoles, des démarches et des dispositifs d'évaluation des compétences en IC, pour œuvrer à une éventuelle certification de ces compétences (www.evalic.eu).

BIBLIOGRAPHIE

- Araújo e Sá, M. H. & Bastos, M. (2011), *C'est un thème qui me tient à coeur!*: temas e dilemas numa formação em intercompreensão pela intercompreensão. *REDINTER - Intercompreensão*, 3 (213-234).
- Araújo e Sá, M. H. ; De Carlo, M. & Melo-Pfeifer, S. (2014), « Acteurs et dynamiques de médiation dans une plateforme de formation à l'Intercompréhension ». *Revue Canadienne des Langues Vivantes / The Canadian Modern Language Review*, 70/2 (133-157).
- Araújo e Sá, M. H. ; De Carlo, M. & Melo-Pfeifer, S. (2012), « Un regard interactionnel sur la citation : un outil discursif de construction d'une communauté plurilingue et pluriculturelle ». *Synergies Chili*, 7 (93-103).
[http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chili7/maria_helena.pdf.]
- Araújo e Sá, M. H., De Carlo, M. & Hidalgo Downing, R. (2012), "Gestire gli aspetti socio-affettivi in una formazione professionale all'Intercompreensione a distanza". *IC2012 Conference – Intercomprehension : plurilingual competences, corpus, integration*. Grenoble, France, Université Stendhal-Grenoble 3, 21 au 23 juin. Actes en ligne : [<http://ic2012.u-grenoble3.fr/index.php?pg=10&lg=fr>.]
- Araújo e Sá, M. H. & Pinho, A. S. (coord.) (2015), *Intercompreensão em contexto educativo: resultados da investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Plurilinguisme et éducation

- Araújo e Sá, M. H. & Simões, A. R. (2015). *Intégration curriculaire de l'Intercompréhension : possibilités, contraintes, recommandations*. [https://www.miriadi.net/sites/default/files/integracao_curricular_ic_fr_ances.pdf].
- Beacco, J.-C. (2013). *Éthique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*. Paris : Didier.
- Byram, M. (2010), « Intercomprehension, Intercultural Competence and Foreign Language Teaching ». In P. Doyé & F.-J. Meissner (coord.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension/ Promoting Learner Autonomy Through Intercomprehension / L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension*. Tübingen. 43-49.
- Capucho, F. ; Martins, A. ; Degache, C. & Tost, M. (org.) (2007), *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica.
- Coste, D. & Cavalli, M. (2015), *Education, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. [http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/LE_texts_Source/LE%202015/Education-Mobility-Otherness_en.pdf].
- De Carlo, M. (coord.). (2015), *Deux Référentiels de compétences en intercompréhension*. Miriadi, Lyon : Centre de Recherche en Terminologie et Traduction.
- Degache, C. & Melo, S. (2008). « Un concept aux multiples facettes ». *Les Langues Modernes*, Dossier: *L'Intercompréhension*, 1 (7-14).
- Doyé, P. (2005), *L'Intercompréhension. Étude de référence*, Strasbourg : Conseil de l'Europe/Division des Politiques Linguistiques.
- Ferrão Tavares, C. & Ollivier, Ch. (coord.) (2010), *O Conceito de Intercompreensão : origem, evolução e definições*. Redinter - Intercompreensão, 1.

Plurilinguisme et éducation