HAL
open science

Analyse d'une formation plurilingue à distance : actions et interactions

Jean-Jacques Quintin, Monica Masperi

To cite this version:

Jean-Jacques Quintin, Monica Masperi. Analyse d'une formation plurilingue à distance : actions et interactions. ALSIC - Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 2006, 09 (1). edutice-00108971v1

HAL Id: edutice-00108971

https://edutice.hal.science/edutice-00108971v1

Submitted on 23 Oct 2006 (v1), last revised 26 Jan 2007 (v2)

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication

alsic.org ou alsic.u-strasbg.fr
Volume 9, en cours, 2006
article mis en ligne en avril 2006
Recherche

Analyse d'une formation plurilingue à distance : actions et interactions

Jean-Jacques QUINTIN[1], Monica MASPERI[2]
[1]Université de Mons-Hainaut, Belgique ; [2]université Stendhal Grenoble 3, France

Résumé : *Cette contribution s'attache à analyser trois sessions de formation à l'intercompréhension en langues romanes qui se sont déroulées selon un scénario semblable depuis une plateforme Internet spécifiquement développée pour cet usage : la plateforme Galanet. Les formations Galanet réunissent un nombre important d'étudiants (entre cent et deux cents en général), répartis au sein de plusieurs établissements universitaires et investis dans un projet à réaliser en commun, soit un "dossier de presse" quadrilingue publié sur la Toile. Nous mènerons notre étude selon deux axes complémentaires : une analyse quantitative des messages déposés, pour chacune des sessions, dans l'espace forum de la plateforme et une analyse qualitative d'un échantillon d'interventions générées dans une de ces sessions. La première approche, quantitative et comparative, devrait nous permettre de tirer un certain nombre d'enseignements sur le déroulement de la formation dans ses grandes lignes, ainsi que sur l'action de ses participants (étudiants et tuteurs). La seconde nous permettra en revanche de mieux cerner les pratiques discursives suscitées par le scénario pédagogique et la dimension plurilingue des échanges.*

- 1. Introduction
- 2. Galanet : un projet européen de formation à distance en langues romanes
- 3. Analyse quantitative de trois formations Galanet
- 4. Analyse qualitative des messages. Le forum : un espace de parole partagée ?
- 5. Remarques conclusives...
- 6. ... et prospectives
- Références

1. Introduction

La problématique de l'évaluation *a posteriori* d'une formation est une préoccupation bien présente dans les divers travaux qui portent sur la formation à distance. L'étude de l'efficacité est généralement appréhendée par l'analyse de la performance

académique ou des gains relatifs constatés entre un prétest et un post-test [Russel99]. Un nombre non négligeable d'articles ou de rapports de recherche se donne également pour objet l'observation des attitudes des apprenants durant ou après la session de formation. Russel recense ainsi plus de trois cents recherches qui sont consacrées à l'un ou l'autre de ces aspects (efficacité en termes de performance ou changement d'attitude), souvent en comparaison avec un enseignement en face-à-face. Les études comparatives entre les dispositifs de formation à distance et en présentiel semblent toutefois se heurter à de nombreux obstacles méthodologiques (tailles des échantillons, outils de mesure des variables dépendantes, taux d'abandon...) rendant les résultats peu généralisables [PhipsMerisotis99]. En outre, il apparaît que le nombre important de variables potentielles susceptibles d'expliquer les effets obtenus rend les conclusions de ces études sujettes à caution. Au vu de ces éléments, il s'avère opportun d'analyser la dynamique interne d'une formation à distance et de privilégier l'étude de l'efficacité d'un dispositif de formation en tentant de cerner les conditions dans lesquelles un apprentissage se révèle efficace [Dillenbourg96]. Depuis quelques années, un nombre de plus en plus important de travaux ont ainsi choisi comme objet d'étude les interactions qui se manifestent entre les étudiants au fil des messages déposés dans les forums ou échangés par courriel ([Blanchette01] ; [Mangenot02] ; [Picciano02] ; [Aviv03] ; [Campos04] ; [CorichHunt04]).

Notre contribution se place précisément dans ce contexte de recherche et relèvera d'une analyse à la fois quantitative et qualitative des messages déposés dans les forums. Au niveau quantitatif, la particularité de notre approche consistera non pas à considérer une session de formation prise isolément mais à les aborder globalement afin de les situer les unes par rapport aux autres. Ceci devrait nous permettre d'en déceler les invariants ainsi que d'envisager les améliorations susceptibles de dynamiser les échanges entre les étudiants. L'analyse qualitative quant à elle se focalisera plus particulièrement sur la nature des discours engagés dans les forums, et de là, sur l'identification des indices d'intercompréhension relevés dans les séquences interactionnelles plurilingues.

2. Galanet : un projet européen de formation à distance en langues romanes

Galanet est un projet européen (programme Socrates-Lingua2)[1] de formation à distance à l'intercompréhension en langues romanes. Sa finalité est de favoriser et de consolider la communication plurilingue dans la sphère linguistique romane, par la mise en place institutionnelle de sessions de formation à distance supportées par une plateforme Internet spécifiquement conçue pour cet usage. Plus précisément, *Galanet* se destine aux locuteurs de portugais, d'italien, d'espagnol et de français. Sur le plan de l'action de formation, l'objectif poursuivi se traduit concrètement par la mise en œuvre d'un dispositif dans lequel l'apprenant romanophone (étudiant en formation initiale ou continue) est placé en situation de pratiquer la compréhension des langues de ses interlocuteurs tout en s'exprimant dans la langue qu'il désire utiliser (généralement sa langue maternelle).

La pédagogie de l'intercompréhension que le projet *Galanet* affiche dans la lignée des travaux dont il est issu (voir [Galatea]), s'attache en priorité à mettre à profit la

parenté entre les langues ciblées, afin de favoriser le transfert des capacités réceptives – orales et écrites – de la langue maternelle (LM) ou d'une autre langue romane en voie d'acquisition vers les langues "voisines" auxquelles l'apprenant s'initie. Par ailleurs, au-delà de la focalisation sur la comparaison des systèmes linguistiques en contact, cette approche s'emploie à solliciter la mobilisation de stratégies transversales diversifiées : stratégies cognitives, métacognitives et surtout métacommunicatives, avec une attention particulière portée aux attitudes d'auto-régulation linguistique susceptibles d'intervenir en contexte d'interactions plurilingues (recherche de moyens facilitant la négociation du sens, tels que l'utilisation de mots transparents, les reformulations en LM et en LE, l'appréciation et la régulation de la "densité" des prises de parole...).

Sur un plan plus opérationnel, les apprentissages linguistiques et stratégiques s'inscrivent dans une perspective actionnelle. L'idée centrale de la formation proposée consiste en effet à réunir les étudiants dans un espace virtuel (une plateforme Internet) dans le but de les convier à réaliser un projet en commun : une publication quadrilingue collective et concertée sur la Toile. Le partage d'un tel projet est utilisé comme un moyen d'activer les interactions au sein de la communauté d'apprentissage (on communique pour réaliser un travail conjoint), ces interactions suscitant en retour une plus grande implication dans des activités systématiques de développement des compétences nécessaires à l'intercompréhension (on apprend pour mieux communiquer).

2.1. Déroulement d'une session de formation et scénario chronologique

Une session de formation *Galanet* se déroule sur une période de plusieurs mois (deux à quatre mois en ce qui concerne les premières sessions) et peut accueillir des groupes d'étudiants relativement nombreux (plus d'une centaine d'étudiants), réunis en équipes et encadrés par des tuteurs (en moyenne un tuteur pour 6 étudiants). Chaque équipe, localisée en principe dans une université ou centre de formation distant, dispose d'un espace de travail et de rencontre ainsi que d'outils facilitant la collaboration à distance (outil de prise de décision collective à propos du thème à traiter, outil de réalisation collaborative de la publication finale), et d'interaction (clavardage, forum, courriel, messagerie instantanée). Même si la plateforme développée pour le projet peut supporter une formation menée totalement à distance, les sessions *Galanet* ont été conçues selon une modalité hybride, partageant travail à distance et regroupement des étudiants en face-à-face. Le travail à distance est étayé par un scénario commun, rythmé par un même calendrier et géré de concert par toutes les équipes. Une plus grande liberté est accordée en revanche à chaque équipe quant à l'organisation et la périodicité des séances en face-à-face (dans la limite des contraintes logistiques posées par chaque établissement) et aux enseignants-tuteurs en matière d'accompagnement didactique à l'intercompréhension.

La formation s'appuie sur un scénario chronologique d'activités réparties en quatre phases : Briser la glace et choix d'un thème à débattre - Remue-méninges - Collecte des documents et débats - Réalisation et publication du dossier de presse. Chacune des phases a pour fonction de guider le groupe d'apprenants vers la concrétisation du projet commun, la réalisation de la publication (dossier de presse) plurilingue

autour d'un thème choisi et développé par l'ensemble du groupe.

La démarche de formation adoptée dans l'environnement s'inscrit dans le courant socio-constructiviste, en ce qu'elle place l'individu en condition de co-construire ses connaissances en interaction avec les autres acteurs de la formation. Les activités proposées dans le cadre de *Galanet* sont conçues pour inciter les étudiants à communiquer entre eux par le biais des différents espaces mis à leur disposition (forum, clavardage, messagerie instantanée, lieux de travail collaboratif...). Ces activités se réalisent selon une logique de travail à deux niveaux : en groupe restreint lorsqu'il s'agit de travailler de manière collaborative en petit comité, en groupe plénier lorsqu'il s'agit de débattre ou d'échanger des informations et de réaliser le dossier de presse.

Phase 1 **Briser la glace et choix du thème**	Les participants et les équipes se présentent à partir d'une fiche "profil individuel" et d'une fiche "profil d'équipe". Ils font connaissance en consultant leurs profils et en initiant des interactions libres qui prennent place dans le forum et dans les "chat". Après échanges de vue, les étudiants choisissent le thème qui fera l'objet du dossier de presse.
Phase 2 **Remue-méninges**	Un premier échange libre dans le forum permet de dégager les grandes pistes à débattre. Ces sous-thèmes initient les futures rubriques du dossier de presse.
Phase 3 **Collecte de documents et débat**	Le débat en forum ou en clavardage est soutenu par des extraits de documents déposés dans le forum. Ces éléments multilingues font l'objet d'un travail de compréhension en équipe encadré par le tuteur local (enseignant associé à une équipe).
Phase 4 **Réalisation et publication du dossier de presse**	Le dossier de presse, structuré en rubriques, synthétise, articule et illustre, par une sélection de documents écrits et sonores, les passages clés des échanges entre les étudiants.

Tableau 1 - Scénario chronologique d'une session de formation *Galanet*.

2.2. L'environnement de formation à distance : la plateforme Galanet

La plateforme qui accueille les sessions *Galanet* (http://www.galanet.be) a été développée par l'université de Mons-Hainaut [QuintinFloquet04] spécifiquement pour ce projet dans le but de fournir un environnement qui réponde aux exigences

particulières du scénario de la formation. L'idée centrale autour de laquelle le partenariat s'est rassemblé traduit la volonté de placer les étudiants issus d'environnements culturels et linguistiques différents dans un même espace de travail et de les engager dans une réalisation commune qui nécessite la pratique de l'intercompréhension en situation de communication active. L'approche par projet, le travail collaboratif et l'interaction linguistique constituent ainsi les axes principaux à partir desquels le scénario de formation a été élaboré. Le caractère collectif et commun des activités est susceptible d'entraîner l'apprenant à dépasser ses objectifs d'apprentissage spécifiques pour adhérer aux objectifs que poursuit l'ensemble du groupe. La réalisation d'un dossier de presse commun est de nature à établir les premiers jalons d'un sentiment d'appartenance à une communauté d'apprentissage[2].

La conception d'une plateforme *ad hoc* avait comme but d'accompagner au mieux les utilisateurs tout au long du déroulement du scénario pédagogique, en accordant une attention particulière à la dimension sociale voulue par la formation. À cette fin, la plateforme a été construite autour de la métaphore spatiale d'un centre de presse (figure 1), constitué de différents locaux dédiés à la prise en charge des tâches nécessaires à la bonne conduite du scénario chronologique. L'interface principale est dotée d'une variété d'outils destinés à faciliter la communication entre les participants (forum, messagerie interne, messagerie instantanée). Une fonctionnalité en particulier, "Qui est où ?" (une fenêtre de témoin de présence ou "*awareness*"), a été implémentée dans le but de soutenir le sentiment de co-présence des utilisateurs qui sont connectés en même temps à la plateforme.

Figure 1 - Le centre de presse, écran principal de *Galanet*.

Les étudiants et tuteurs engagés dans la réalisation du projet peuvent ainsi :

- envoyer un message à un correspondant, modifier leur profil, modifier les préférences (options)... (espace "Mon bureau") ;

- "rencontrer" par clavardage et forum les autres membres de l'équipe, modifier le profil de l'équipe, proposer un thème, voter pour un thème... (espace "Mon équipe") ;
- réaliser et publier le dossier de presse ("Salle de rédaction") ;
- organiser des réunions de suivi de projet entre tuteurs ("Salle de réunion") ;
- suivre des modules d'autoformation aux stratégies de compréhension d'une langue spécifique ("Espace d'autoformation") ;
- consulter les ressources linguistiques ("Salle des ressources") ;
- débattre et déposer des documents d'appui argumentaire ("Forum") ;
- débattre en ligne (clavardage).

À titre d'exemple, le centre de presse possède une salle dite de rédaction, spécialisée dans la prise en charge des actions nécessaires à la réalisation et à la publication du dossier de presse. Cette pièce dispose de différents outils destinés à supporter les tâches assurées par les rédacteurs : un clavardage pour les réunions synchrones, un collecticiel qui permet de déposer et de partager les documents de travail et enfin un outil d'assistance à la réalisation collaborative du dossier de presse ainsi qu'à sa publication sur Internet (page d'accueil du site de *Galanet*).

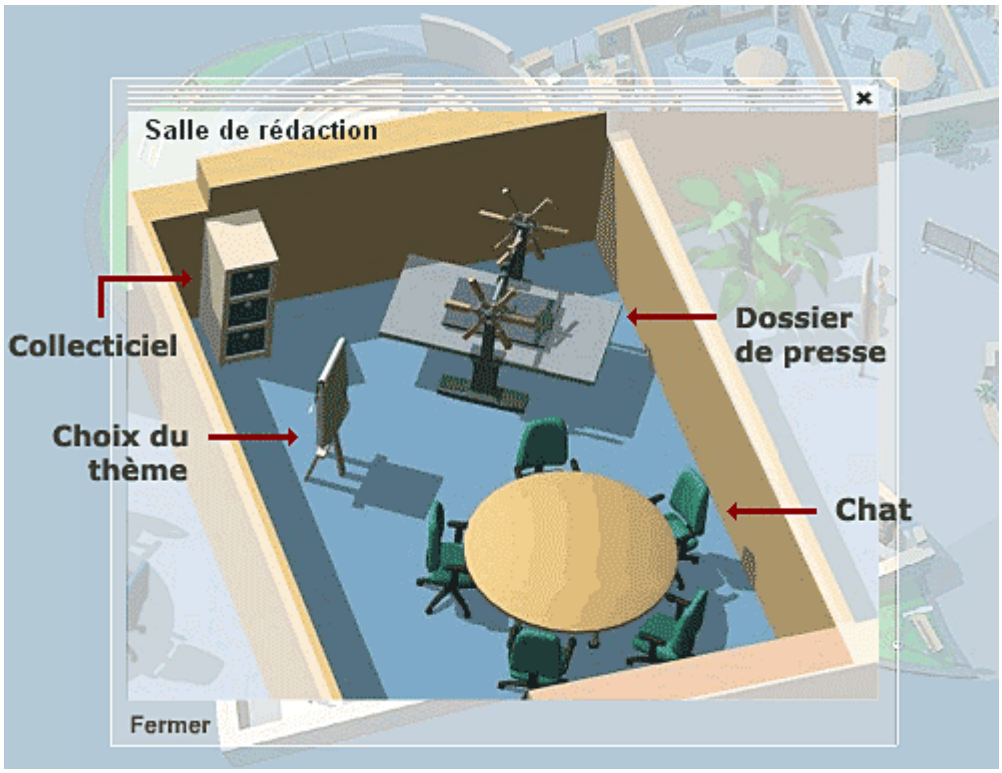

Figure 2 - La salle de rédaction.

3. Analyse quantitative de trois formations Galanet

Trois sessions de formation ont été organisées en 2003 et 2004. Une première session de lancement, appelée "Protosession", s'est déroulée de mars à mai 2003 et a réuni plus d'une centaine d'apprenants. Cette première session a permis de peaufiner l'organisation, le scénario et les options techniques adoptés dans *Galanet*. Par la suite, deux autres formations, légèrement reconfigurées, se sont tenues en 2004 : une formation de plus grande ampleur réunissant plus de deux cents inscrits, appelée "Canosession" et une formation plus modeste organisée avec une quarantaine d'étudiants ("*Sessione ottobre-novembre 2004*"). Nous nous proposons,

ci-dessous, d'analyser d'un point de vue quantitatif et à partir d'outils descriptifs, quelques données marquantes du déroulement de ces trois formations.

3.1. État général de l'activité des étudiants

Le tableau 2 synthétise le nombre d'étudiants inscrits qui se sont connectés au moins une fois au site *Galanet* et le compare au nombre d'étudiants qui ont déposé au minimum un message dans les forums. Ces deux éléments, connexion et message, fixent les critères que nous avons pris le parti d'appliquer pour sélectionner les étudiants, qualifiés d'actifs, dont nous observerons les productions.

	Session 1"Protosession"	**Session 2"Canosession"**	**Session 3"Sessione ottobre-novembre 2004"**
Nombre d'étudiants inscrits	121	203	42
Nombre d'étudiants actifs	74	120	33
Proportion actifs / inscrits	61 %	59 %	79 %

Tableau 2 - Récapitulatif des étudiants participants aux trois formations.

Les données du tableau 2 révèlent une similitude entre les deux premières sessions, marquées par un pourcentage relativement faible d'étudiants actifs (61 % d'actifs en session 1 et 59 % en session 2). La troisième session, en revanche, présente une proportion d'actifs nettement plus élevée (79 %). Une hypothèse explicative des différences observées relèverait du statut et de la place des formations dans le curriculum universitaire de l'étudiant : alors que les deux premières reposaient essentiellement sur un engagement volontaire des étudiants, la troisième était inscrite à plein titre dans les cursus académiques de la plupart des établissements partenaires.

3.2. État de l'activité des étudiants dans l'espace forum

Parmi l'ensemble des outils de communication disponibles sur la plateforme, (clavardage, messagerie interne, messagerie instantanée intégrée dans le témoin de présence), l'espace forum est, par la position centrale qu'il occupe dans le scénario, le lieu privilégié d'échanges entre les participants. Cet espace est structuré en autant de forums qu'il y a de phases prévues dans le scénario chronologique, chacun d'entre eux accueillant les échanges se déroulant à l'occasion des activités prévues lors d'une phase. L'espace forum est public, ouvert à l'ensemble des participants de la formation. Les différents forums qui composent cet espace regroupent les échanges à l'intérieur de sujets de discussion. Ceux-ci se présentent sous la forme d'un fil unique de messages disposés de manière chronologique, le dernier message s'affichant au-dessus des messages précédents, ce qui implique que l'utilisateur qui souhaite répondre à un message éloigné dans le fil de discussion est souvent amené à y faire référence de manière explicite. Cet espace de conversation asynchrone possède naturellement des spécificités qui ne peuvent qu'influencer la manière dont

les utilisateurs interagissent. Il s'agira d'en tenir compte lors de l'interprétation des résultats des analyses qui seront présentés plus loin dans ce texte.

Figure 3 - L'espace forum.

Le tableau 3 résume l'état de la production des messages déposés dans les différents forums qui "balisent" le parcours de l'étudiant durant sa session de formation. On peut observer en particulier une augmentation de la moyenne des messages déposés dans les forums par les étudiants des sessions 2 et 3, alors que l'écart entre le nombre minimum et maximum de messages reste sensiblement le même, en l'occurrence de un à plus de 30 messages déposés par l'étudiant le plus productif. La médiane montre par ailleurs que la moitié des étudiants produit au minimum trois messages pour la première session et six pour la deuxième session, la deuxième session réussissant à relever globalement le nombre de messages déposés.

Messages déposés dans les forums par les apprenants	Session 1	Session 2	Session 3
Nombre total	364	900	214
Moyenne par étudiant	4,9	7,5	6.5
Médiane	3	6	4
Écart-type	5,6	6,7	6,3

Borne inférieure - borne supérieure	1 – 34	1 – 36	1 - 31

Tableau 3 - Messages déposés dans les forums par les étudiants actifs.

Une analyse contrastée des trois sessions peut également se réaliser par la comparaison du nombre d'étudiants ayant déposé un nombre déterminé de messages. On répartit les apprenants au sein de catégories fixées selon ce critère de productivité, chaque catégorie englobant le pourcentage d'apprenants qui ont déposé entre tel et tel nombre de messages. Sur la base des résultats issus de la première session, les étudiants ont été départagés en quatre classes représentant chacune environ 25 % des étudiants. L'observation de cette première session (cf. figure 4) nous permet de fixer les bornes de chacune des quatre catégories, celle des plus productifs (plus de 6 messages), des modérément actifs (3 à 6 messages), des faiblement actifs (2 messages) et enfin des très peu actifs (1 message).

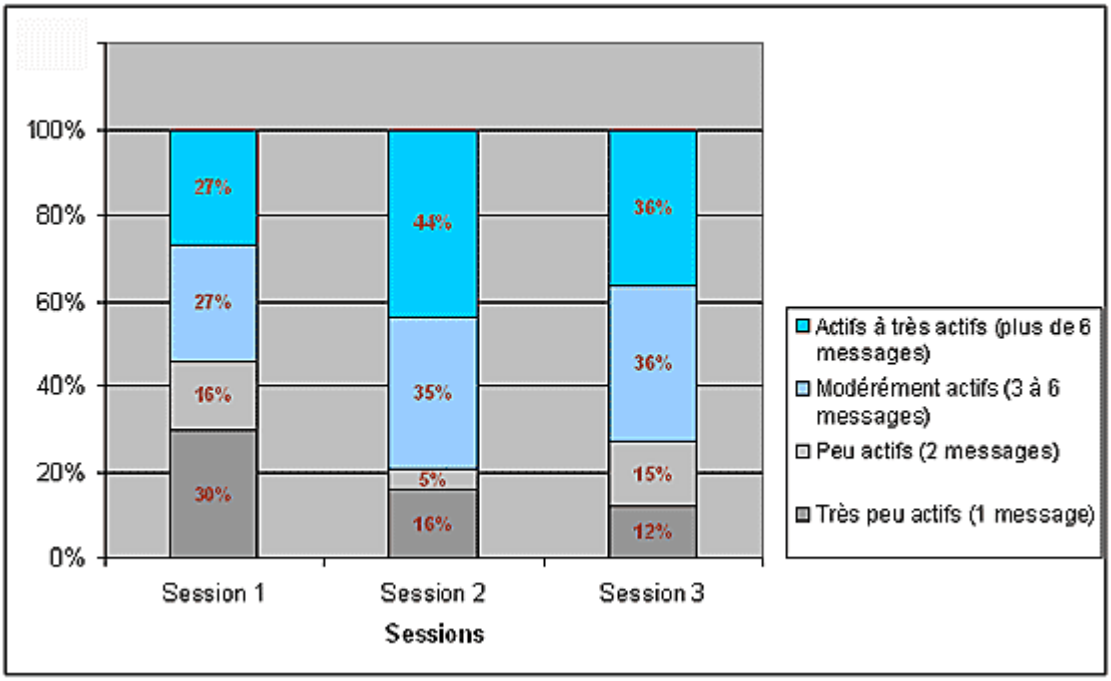

Figure 4 - Répartition des étudiants en fonction du nombre de messages déposés dans les forums.

L'observation des catégories supérieures (actifs et modérément actifs) montre une nette augmentation, en session 2 et 3, de la proportion des étudiants produisant au minimum 3 messages. Les ajustements qui ont été effectués après l'évaluation du déroulement de la première session et qui ont porté essentiellement sur l'encadrement assuré par les tuteurs (cf. *infra* 3.3) semblent avoir eu un effet sur la production de messages, plus d'étudiants ayant déposé plus de messages.

Si nous pouvons constater une augmentation de la quantité relative d'étudiants produisant un nombre seuil de messages, nous pouvons également nous interroger à propos de l'évolution de la proportion des messages déposés par un pourcentage donné d'étudiants. Le tableau 4 montre à ce niveau une réelle stabilité dans les résultats obtenus de session à session, un cinquième des étudiants les plus productifs déposant aux alentours de 50 % du total des messages et la moitié de ces étudiants étant l'auteur de plus de 80 % de ceux-ci. Ceci montre que si les

ajustements réalisés suite à la première expérience sont parvenus à augmenter globalement la quantité d'interventions, ils n'ont pas pour autant eu d'effet manifeste sur la répartition des messages au sein des étudiants, les étudiants plus actifs déposant la même quantité relative de messages que les moins actifs.

Messages déposés par les étudiants dans les forums	Session 1	Session 2	Session 3
1 / 5 des étudiants les plus productifs ont déposé x % du total des messages	55 %	50 %	51 %
1 / 2 des étudiants les plus productifs ont déposé x % du total des messages	85 %	80 %	83 %
4 / 5 des étudiants les plus productifs ont déposé x % du total des messages	96 %	97 %	96 %

Tableau 4 - Comparaison intersession des étudiants les plus productifs.

Certains éléments du dispositif mis en place sont-ils susceptibles d'expliquer cette stabilité ? Si l'on tient compte du fait que l'espace forum utilisé par *Galanet* est accessible à tous les participants, nous pouvons nous demander comme Mangenot et Miguet [MangenotMiguet01] si ce caractère public n'a pas constitué chez certains étudiants un frein à l'expression. Le nombre important de participants se limitant à un simple rôle de lecteur peut certes nous interpeller. On rappellera néanmoins qu'aucun lien probant n'est établi entre l'activité observée dans les forums et la performance académique des étudiants ([Beaudoin02] ; [OliverShaw03], [Quintin05]). Beaudoin observe par ailleurs que l'inactivité apparente des étudiants silencieux semble principalement motivée par une préférence à lire les messages des autres et par le souci d'éviter des redites. Nous pouvons ainsi supposer qu'une partie des étudiants parmi les moins productifs consacre une part importante de leur temps à prendre connaissance du matériel de formation (les messages de l'espace forum en l'occurrence) et à atteindre tout compte fait, les objectifs de la formation (le développement des pratiques d'intercompréhension). On pourrait ainsi accepter la présence d'une proportion non négligeable d'étudiants peu actifs en termes de dépôt de messages et la considérer comme inéluctable. Néanmoins, l'argument qui repose sur le fait qu'un étudiant non "visiblement" actif apprend probablement d'une autre manière, ne doit pas nous dispenser de chercher des solutions qui conduiraient un plus grand nombre à participer activement aux échanges qui se déroulent dans les forums.

Quelques pistes peuvent être imaginées pour inciter les plus prudents à se lancer plus hardiment dans les débats : sollicitations de la part des tuteurs, ajout complémentaire de forums restreints, intégration au scénario d'activités de socialisation permettant à l'ensemble des étudiants de mieux se connaître et d'oser ainsi se "parler" davantage. Nous verrons par la suite qu'il y a également lieu d'agir au niveau des équipes, une part des étudiants peu actifs se trouvant concentrés dans des équipes globalement passives. Enfin, il faudrait idéalement compléter ces données statistiques des interactions observables sur le forum par l'analyse de la participation de ces étudiants dans les autres lieux d'interaction (clavardage, courriel

et messagerie instantanée) ainsi qu'aux activités prévues dans le scénario qui n'exigent pas la formulation de messages échangés (choix du thème, rédaction du dossier de presse).

3.3. Participation des tuteurs

Le tableau 5 se réfère à quelques données révélant la manière dont les tuteurs ont participé aux différentes sessions de formation. La première session avait comptabilisé un nombre considérable de messages déposés par les tuteurs, 48 %, soit près de la moitié du total des messages déposés. La longueur et la complexité de la plupart des interventions des tuteurs dans les débats de fond n'est d'ailleurs pas sans conséquence sur la mise en place de la dynamique interactionnelle du groupe, un certain nombre d'étudiants peu armés sur le plan linguistique ayant pu rapidement se décourager de prendre part aux échanges. Suite à ce constat, un meilleur calibrage de leurs prises de parole, recentrées prioritairement sur l'animation des débats et sur l'aide à l'intercompréhension, a permis au cours des sessions suivantes de réajuster cette proportion (10 % de messages déposées en session 2 et 21 % en session 3). Ce relatif effacement des tuteurs ne semble pas par ailleurs affecter leur présence durant les sessions, la moyenne de leurs connexions étant approximativement quatre fois supérieure à celle des étudiants en ce qui concerne la session 2, avec néanmoins un recul enregistré au niveau de la troisième session.

Tuteurs	Session 1	Session 2	Session 3
Nombre de tuteurs	25	26	9
Proportion de tuteurs / nbre total d'étudiants actifs	34 %	22 %	27 %
Messages			
Nombre total de messages déposés	342	101	58
Moyenne	13,7	3,9	6,4
Part relative des messages déposés par les tuteurs par rapport au total des messages	48 %	10 %	21 %
Connexions			
Nombre total	1962	2419	473
Moyenne des tuteurs	78,5	93	52.5
Moyenne des étudiants	20,9	25	27,5

Tableau 5 - Synthèse de la participation des animateurs.

3.4. Participation des équipes

Quant à la production des messages déposés par les équipes, nous pouvons remarquer que la répartition des productions entre les équipes se rapproche de celle que l'on avait pu observer entre les étudiants. Ainsi, tout comme pour les étudiants,

la moitié des équipes tend à produire aux alentours de 80 % des messages, quelle que soit la session considérée.

Équipes	Session 1	Session 2	Session 3
Nombre d'équipes	9	12	5
Moyenne d'étudiants par équipe	8,2	10	6,6
1 / 5 de l'ensemble des équipes les plus productives a déposé x % du total des messages	41 %	41 %	33 %
1 / 2 de l'ensemble des équipes les plus productives a déposé x % du total des messages	77 %	83 %	80 %
4 / 5 de l'ensemble des équipes les plus productives a déposé x % du total des messages	93 %	97 %	99 %

Tableau 6 – Synthèse de la participation des équipes : pourcentage de messages déposés.

Si l'on prend la deuxième session en guise d'illustration, il en ressort que la moitié des équipes les moins productives déposent une quantité très faible de messages dans le forum (100 % – 83 %, soit 17 % du total), chacune d'entre elles étant à l'origine de 1 à 5 % de la totalité des messages. L'observation du tableau 6 nous permet de dresser un constat semblable en ce qui concerne les autres sessions. Nous pouvons en outre remarquer que la discrétion affichée par ces équipes dans l'espace forum se double d'une faible participation aux autres activités de la session, qu'il s'agisse de collecter des documents ou de contribuer à la réalisation du dossier de presse. Ceci nous amène à considérer la question de l'inactivité d'un apprenant non plus uniquement à partir d'une grille de lecture individuelle mais également sous l'angle de la dynamique d'équipe, la plupart des étudiants inactifs se situant dans des équipes "passives". Ainsi, une équipe composée de seize étudiants encadrés par deux tuteurs qui ne dépose que huit messages en trois mois se trouve probablement confrontée à des problèmes qui dépassent l'individu pris isolément. Nous pourrions notamment nous demander si cette participation timide ne tient pas à une faible mobilisation de l'équipe autour du projet de formation, au manque de soutien offert par les tuteurs ou encore à la manière dont se sont déroulées les séances présentielles. Comme nous l'avons évoqué plus haut, nous pouvons émettre l'hypothèse qu'une insertion curriculaire de la formation, validée institutionnellement, participerait à tout le moins à augmenter la mobilisation des équipes dans les activités proposées par la formation.

4. Analyse qualitative des messages. Le forum : un espace de parole partagée ?

Si ces analyses comparatives menées sur trois sessions échelonnées sur un an et

demi (2003-2004) nous renseignent quant à l'investissement des participants au sein d'une formation en langues qui se veut novatrice en matière de scénario et de contenus, elles ne suffisent pas néanmoins à rendre compte de son enjeu pédagogique majeur : solliciter l'interaction plurilingue à des fins acquisitionnelles.

Dans cette perspective, les données disponibles seront examinées sous l'angle linguistique. Nous nous limiterons, pour une première approche exploratoire, à l'analyse d'un corpus tiré du forum "Choix du thème" (phase 2 du scénario) de la première session de formation (la "protosession").

4.1. Forum et polyglossie : coup d'œil synoptique

Quelle place les quatre langues occupent-elles au sein des débats ? Il s'agit là d'une question centrale à plusieurs égards. S'il nous importe en effet de nous assurer d'une présence équilibrée des quatre langues - ce qui implique un degré théorique équivalent d'exposition aux matériaux linguistiques -, il est tout aussi important que cet équilibre quantitatif s'accompagne d'un pourcentage d'alternance des langues qui témoigne d'une réelle pratique d'échange plurilingue.

Globalement, considérant l'ensemble des huit sujets du forum "Choix du thème" comptabilisant le plus grand nombre de messages (entre 10 et 28), on observe une répartition équilibrée des quatre langues avec une présence légèrement plus marquée du français et de l'italien (respectivement 30 et 27 % du total des messages). À une exception près (sujet E), ces deux langues occupent également, de manière alternée, la place dominante dans chacun des sujets de discussion.

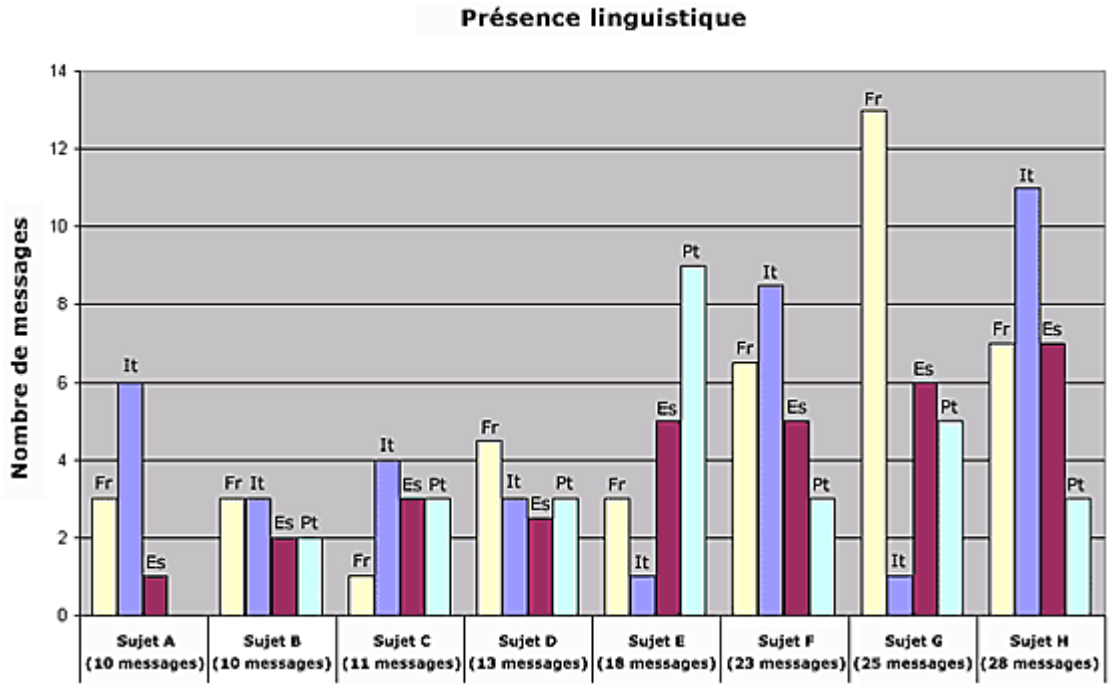

Figure 5 - Présence des langues dans 8 sujets de discussion.

Globalement, considérant l'ensemble des 8 sujets du forum "Choix du thème" comptabilisant le plus grand nombre de messages (entre 10 et 28), on observe une répartition équilibrée des quatre langues avec une présence légèrement plus marquée du français et de l'italien (respectivement 30 et 27 % du total des messages). À une exception près (sujet E), ces deux langues occupent également,

de manière alternée, la place dominante dans chacun des sujets.

En ce qui concerne l'alternance des langues, on relève que dans 65 % des cas (taux moyen), il y a changement de langues d'un message à l'autre, le taux le plus bas et le plus haut étant de 90 % pour le sujet C et de 50 % pour le sujet D. Ce taux moyen, au premier abord positif, doit toutefois être considéré comme un simple indicateur de succession des langues actualisées. Il ne nous permet, en effet, aucune extrapolation quant aux interactions interlinguistiques que chaque sujet de discussion recèle, et dont la mise au jour est du ressort de l'analyse qualitative qui va suivre.

4.2. Forum et "discours"[3]

De manière plus ciblée, on peut se demander en quoi un tel dispositif de formation suscite des efforts d'intercompréhension et dans quelle mesure les intervenants participent à cet effort commun. Il s'agit, autrement dit, de vérifier, au moyen d'une analyse qualitative, la dimension interpersonnelle des échanges dans les forums et, par là, de repérer les indices linguistiques qui rendent compte de la progression discursive de l'interaction plurilingue.

À cet effet, nous avons parcouru l'ensemble du corpus recueilli dans le forum "Choix du thème" de la première session (16 sujets de discussion totalisant 184 messages) et avons abouti à une première typologie des sujets de discussion en termes de catégories discursives. Par ailleurs, afin de rendre compte de manière détaillée des différentes variables intervenant dans le type de discours qui retient notre intérêt, le débat plurilingue (langues actualisées, nombre d'interventions, nature linguistique des interventions, focalisations sur le code ou sur le contenu...), nous avons procédé à une mise en grille des huit sujets de discussion. Sur la base de ce corpus, nous avons enfin tenté de mettre en évidence, par une analyse des marques linguistiques et énonciatives, les indices d'intercompréhension qui alimentent la progression discursive.

4.3. Typologisation des sujets de discussion et dominantes discursives

En nous inspirant de Bretz ([Bretz83], cité par [Henri92]), nous considérerons qu'il y a interaction lorsque, dans l'élaboration du discours commun, un locuteur tient compte d'un message précédent pour élaborer son intervention[4]. À l'opposé, en référence à [Roulet85], nous qualifierons de "monologique" une communication qui implique plusieurs locuteurs, dont les prises de parole s'alternent sans provoquer de fonction réactive. Nous nous proposons de préciser cette opposition, en établissant des critères d'identification de la dominante discursive d'un sujet de discussion. Est-elle interactive, le sujet étant composé principalement de messages qui "se répondent", ou au contraire est-elle de nature monologique, les contributions de chacun étant simplement juxtaposées à la suite les unes des autres, sans lien évident entre elles ? Dans le contexte particulier de l'intercompréhension, il s'agira en outre de distinguer les sujets de discussion interactifs où l'on observe une réelle tentative de communication exolingue / plurilingue[5], ceux qui se caractérisent par la présence de séquences interactionnelles cloisonnées dans une seule langue d'échange (sujets monolingues).

L'analyse que nous avons réalisée sur un échantillon de 16 sujets de discussion nous permet de mettre au jour trois profils discursifs.

4.3.1. Sujet interactif plurilingue

Un sujet de discussion plurilingue est un sujet de discussion où domine l'interaction exolingue / plurilingue (les intervenants *se* parlent en plusieurs langues) : X intervient, reste dans le sujet ou l'élargit en tenant compte de ce qui est dit précédemment dans plusieurs langues.

4.3.2. Sujet interactif monolingue

Le sujet de discussion monolingue est un sujet de discussion où la dominante est l'interaction endolingue / monolingue (les intervenants *se* parlent dans la même langue) : Y intervient, reste dans le sujet ou l'élargit, en ne tenant compte que de ce qui est dit précédemment dans sa langue.

4.3.3. Sujet monologique multilingue[6]

Dans le sujet de discussion monologique, le discours offre peu ou pas d'indices d'interaction. Le fil de discussion avance par prises de parole alternées (les intervenants parlent, chacun dans sa langue) : Z intervient, reste dans le sujet ou change de sujet, sans tenir compte de ce qui est dit précédemment.

On observe que les profils varient considérablement d'un sujet à l'autre en fonction notamment du nombre de messages déposés et du degré de marquage culturel du fil de discussion. D'un nombre réduit de messages portant sur une thématique marquée culturellement se dégagera, par exemple, un profil "monolingue". Ces catégories se présentent toutefois rarement de manière aussi tranchée : des dominantes discursives peuvent apparaître "par vagues" au sein d'un même fil de discussion qui s'étale sur plusieurs jours, ce qui en détermine une physionomie assez peu uniforme. Par ailleurs, l'apparition de profils mixtes, monolingues-plurilingues, peut être induite par la contrainte du dépôt de messages par ordre chronologique (cf. *supra*). Dans ce cas, une suite d'enchaînements multilingues où les quatre langues sont actualisées et s'alternent régulièrement, peut se composer de séquences dialogales ou polylogales monolingues (l'italien répond à l'italien, l'espagnol à l'espagnol...).

On soulignera enfin, en termes de résultat général, la part très limitée de sujets de discussion à dominante nettement plurilingue (3 / 16). Ceci ne doit pas nous surprendre : la démarche et les objectifs didactiques préconisés, quoique supportés par un scénario et des outils *ad hoc*, présupposent la mise en œuvre de la part de tous les acteurs de la formation d'attitudes et de stratégies spécifiques à ce genre de tâche, qui ne peuvent s'avérer opérationnelles qu'au bout d'une série d'ajustements successifs.

4.4. Sujets de discussion plurilingues : regard sur les marques d'intercompréhension

Dans le cadre d'un fil de discussion défini, la frontière entre la prise de parole alternée et l'interaction n'est pas toujours aisée à délimiter. Pour nous assurer qu'il

y a interaction et donc effort réciproque de compréhension, nous devons interroger les marques énonciatives et linguistiques qui témoignent dans le corpus d'une mise en relation des messages entre eux. Deux cas de figure se présentent de prime abord :

1. X intervient, reste dans le sujet ou l'élargit en faisant *explicitement* référence au contenu d'un message (et / ou à son auteur) rédigé dans une langue autre que la sienne.

   On parlera dans ce cas de **référencement explicite (RE)** à un message antérieurement déposé par un alloglotte.

2. X intervient, reste dans le sujet ou l'élargit en faisant *implicitement* référence au contenu d'un message (et / ou à son auteur) rédigé dans une langue autre que la sienne.

   On parlera dans ce cas de **référencement implicite (RI)** à un message antérieurement déposé par un alloglotte.

4.4.1. Référencement explicite

Sous le terme référencement explicite, on désignera toute trace de discours référant explicitement à l'*énonciateur premier*. L'interaction est ici manifeste. Le référencement aux messages antérieurs est explicité par des marques linguistiques parfaitement intelligibles, à savoir :

- l'interpellation directe ou indirecte. Les marques linguistiques d'interaction sont dans ce cas le vocatif individuel (tu) ou collectif (vous) ou l'interrogative indirecte[7] :

  [S, 5/03/03 19:44]
  Beba,concordo contigo na paixão pelo Gabriel Garcia Marquez!!! Li "Cem anos de solidão" e estou a ler "Amor em tempo de cólera" (e outros)... São fantásticos!!!
  [L, 14/03/03 13:45]
  Moni, yo he leido tambien de Millas. El orden alfabético, está también muy bien, lo que más me gusta de este autor es el mundo surrealista al que te lleva y donde personalmente me encuentro muy bien.
  [C, 14/03/03 10/27]
  Helena me encanta la Obra de Jorge Amado porque es viva, alegre, burlesca... muy divertida. Pero sobre todo porque es un escritor que refleja en su escritura lo que piensa, que toma una posición en todos los sentidos sin miedo a la crítica.
  [S, 7/03/03 14:16]
  Hola!
  ¿Qué le pasa a todo el mundo con Paolo Coelho? A mí todos sus libros me parecen iguales. Excepto Verónica decide Morir.
  [M, 10/03/03 18:29]
  Mettendo da parte i cosiddetti "classici", l' autore spagnolo che preferisco è, senza dubbio, Juan José Millan. Di lui consiglio: El desorden de tu nombre, No mires debajo de la ama e Dos mujeres en Praga ma, dire il vero, finora non ce n'è uno che non mi sia piaciuto. A questo proposito, vorrei chiedere a LauraA se ha letto qualche altro suo libro e che ne pensa.
- la référence à des propos exprimés antérieurement par des énonciateurs nommément identifiés (citations littérales ou discours rapporté) ou mentionnés de manière impersonnelle :

  [A, 11/03/03 22 :34]
  Hola ! Estoy de acuerdo con MagdalenaC sobre la importancia de la relacion libro/lector : el tacto, el olor, ma magia que se destacan de las paginas...Y eso no puede substituirse a la computadora !
  [M, 10/03/03 18:29]
  Adoro Possidonio Cachapa, Lidia Jorge, Herberto Helder e David Mourao-Ferreira ma anche Sophia e l' acutezza di Miguel Esteves Cardoso. Trovo citato Pedro Paixao, cosa mi consigliate?

[L, 7/03/03 13:37]
De los escritores que habéis mencionado, me gusta mucho Paulo Coelho, y de españoles Juan José Millás.

4.4.2. Référencement implicite

Le RI se distingue du RE en ce sens qu'on y relève *des traces du discours de l'autre*, sans qu'il y ait référence à l'énonciateur premier. Les traces de reformulation peuvent être introduites ou non par des marqueurs polyphoniques [AuthierRevuz82]. Le discours dénote un fort degré de dépendance lexicale ou syntaxique avec des prises de parole antérieures.

Discours du co-énonciateur	Discours de l'énonciateur premier
[M, 9/03/03 17:04] yo también poco a poco estoy intentando leer en original, creo que la riqueza de matices de los originales es importante Ici le marqueur también signale la reprise d'un propos antécédent :	[Y, 5/03/03 15:03] In questi ultimi ho apprezzato molto la lettura di testi nella loro lingua originale, certo non è sempre facile, soprattutto se ci si avventura in testi antichi o quasi, ma devo dire che è molto piu' emozionante e divertente leggere Cevantes o (mi si perdoni l 'accostamento) David Lodge in lingua originale.
[H, 10/03/03 19:50] Gosto também muito de literatura latino-americana, sobretudo Garcia Marques, Vargas Llosa, Carlos Fuentes... encantam-me.Même cas de figure : reprise en portugais (marquée par também) de propos avancés en trois autres langues (ci-après, en italien) :	[B, 4/03/03 17:09] I libri che hanno "segnato" la mia vita sono di due scrittori sudamericani: Gabriel Garcia Marquez e Paulo Coelho. Mi piace mollto il loro modo di scrivere, ognivolta che esce un loro libro ho una voglia irrefrenabile di comprarlo e appena ho tempo lo divoro: li consiglio a tutti.
[G, 07/03/03 16:49] Un altro libro che mi è piaciuto molto è "L' alchimista": non so' se i libri di Coelho sono tutti uguali, ma quella dell' "alchimista" è una storia davvero affascinante.Reformulation contre-argumentative en italien d'un propos exprimé en espagnol :	[S, 07/03/03 14:16] Hola! ¿Qué le pasa a todo el mundo con Paolo Coelho? A mí todos sus libros me parecen iguales. Excepto Verónica decide Morir.
[M, 10/03/03 16:29] leyed! pero el libro,porquè eso es el verdadero plaisir de leer no las	[Y, 10/03/03 12:46] Quando faccio dei viaggi molto lunghi in treno mi porto sempre un libro [...]. Pero'

computadoras!Reprise anaphorique en espagnol, en réaction à un argument avancé en italien :	nelle mia scelta considero purtroppo anche il peso, la grandezza del libro [...]Adesso pero' esistono quei libri elettronici, che puoi leggere sul portatile e soprattutto che puoi ottenere facilmente in poco tempo.

Tableau 7 - Illustration de référencements implicites.

Nous avons déjà souligné (cf. *supra*) le faible nombre de sujets à dominante interactive plurilingue dans notre échantillon (3 sujets sur 16). Ces sujets présentent des particularités qu'il nous semble cependant intéressant de relever.

À l'intérieur de ces sujets, les référencements explicites et implicites apparaissent dans la même proportion. L'enchaînement chronologique des messages dans le type de forum utilisé explique sans doute ce résultat, le recours au référencement explicite étant probablement ressenti comme nécessaire lorsque le message référencié est physiquement éloigné. À l'opposé, le recours au référencement implicite paraît se faire plus spontanément lorsqu'un message est déposé en réaction immédiate à ce qui précède. Nous pouvons également remarquer que la plupart des interventions dans lesquelles les référencements explicites sont présents se produisent à l'occasion d'échanges directs entre individus, tuteur et / ou apprenants (14 des 24 messages qui contiennent un référencement explicite renvoient à un échange direct entre individus). En revanche, les référencements implicites concernent plus particulièrement les interactions entre un locuteur et l'ensemble du groupe (10 des 15 messages qui comportent un référencement implicite, renvoient à un échange entre un individu et l'ensemble du groupe) et souvent se rapportent à plusieurs messages à la fois. Par ailleurs, il nous semble opportun de souligner la présence de discours qui réfèrent explicitement à une parole "impersonnelle", c'est-à-dire à la parole d'un locuteur non nommément identifié (cf. supra 4.4.1). Nous nous demandons notamment si le choix de l'impersonnel n'aurait pas pour fonction d'inviter le groupe à réagir en mettant l'énonciateur premier à l'écart, au bénéfice de ses arguments. Il s'agirait en d'autres termes d'une marque de polyphonie subordonnant l'échange dyadique à l'interaction avec la communauté d'apprentissage dans son ensemble.

5. Remarques conclusives...

Les pistes d'analyse que nous venons d'exposer nous renseignent sur la nature hétéroclite de la production asynchrone propre à l'espace forum de notre dispositif de formation et nous incitent à nous interroger davantage sur les nouveaux genres de discours induits par cet outil de communication et sur leur potentiel en termes de développement des connaissances et des compétences linguistiques réceptives.

Une étude qualitative fine des interactions, menée tout au long d'une session, nous permettrait sans doute de mettre au jour les variables qui génèrent telle ou telle dominante discursive et de sonder plus en détail la nature des messages produits par chaque participant au sein de chaque fil de discussion, de manière à apprécier son exposition réelle à l'*input* quadrilingue.

Si nous pouvons en effet d'ores et déjà constater la présence d'une véritable dimension interactionnelle plurilingue au sein du corpus analysé, nous ne sommes en mesure ni de mettre en relation des modalités et des pratiques langagières données (linguistiques, discursives, communicatives, conversationnelles) à tel ou tel profil d'un sujet de discussion (interactif plurilingue, interactif monolingue et non interactif), ni d'évaluer à quelle hauteur et sur quelle base s'est opérée une sélection des langues en réception. L'intérêt de pousser la recherche plus loin dans cette direction réside bien évidemment dans les retombées attendues sur le versant de l'action pédagogique. On comprend aisément à ce niveau l'importance de pointer des comportements discursifs qui seraient spécifiquement générateurs, régulateurs ou inhibiteurs d'interactions. La prise en compte de la parole de l'autre est une démarche qui ne va pas de soi quel que soit le contexte énonciatif, et dont dépend la constitution du lien socio-affectif qui se crée au sein d'une communauté d'apprentissage. Dans un contexte de formation plurilingue à distance tel que le nôtre, la nécessité d'identifier clairement les éléments facilitant et stimulant cette prise en compte nous paraît de ce fait incontournable.

6. ... et prospectives

Le projet Socrates-Lingua 2 *Galanet* s'est terminé à l'automne 2004. Après trois ans de travail en commun, ce projet européen a permis d'atteindre les objectifs fixés : concevoir un scénario de formation à l'intercompréhension, développer une plateforme Internet destinée à accueillir la formation, valider et améliorer les options adoptées par l'organisation de trois sessions réunissant au total plus de 400 participants. Le partenariat constitué autour du projet européen entend à présent amplifier ses actions en multipliant les sessions de formation destinées aux étudiants des universités des pays partenaires et en envisageant l'intégration de nouveaux partenaires. Cette phase de transition entre un projet de développement expérimental dûment cadré par les exigences de la Commission européenne et sa pérennisation dans les pratiques de formation des institutions universitaires comporte des aléas certains, l'enthousiasme initial des porteurs de projet risquant de s'éroder face aux difficultés pratiques d'organisation, ainsi qu'au manque de soutien logistique et financier. L'insertion d'une formation dans le curriculum des étudiants représente un élément qui nous semble fondamental dès lors que l'on vise à ancrer le projet dans une pratique impliquant simultanément plusieurs établissements dans plusieurs pays. L'exemple réussi de la pérennisation du projet Learn-Nett [Learn-Nett] au-delà de sa phase de lancement européen devrait nous inciter à l'optimisme [CharlierPeraya02].

Les résultats des analyses synthétisés dans cette contribution nous encouragent à poursuivre les actions entamées. Dans notre volonté d'assurer une meilleure qualité à cette formation, il apparaît que les améliorations devront porter en priorité sur l'encadrement fourni par le tutorat ainsi que sur une meilleure compréhension des stratégies didactiques susceptibles d'apporter une réelle plus-value dans l'acquisition des compétences d'intercompréhension. En ce qui concerne le premier élément, un travail de réflexion et de terrain en termes de formation des formateurs devra être mené, de manière à soutenir les étudiants engagés durant plusieurs mois dans un travail collaboratif en grand groupe (familiarisation avec les Tice, harmonisation des compétences en matière de langues romanes, des stratégies communicatives et

métacommunicatives, des critères d'évaluation...). L'aide didactique à fournir pour soutenir les apprenants dans le développement de leurs compétences d'intercompréhension constitue un autre axe sur lequel il est indispensable de se pencher. Des travaux de recherche actuellement en cours portent précisément sur la dimension acquisitionnelle des forums, sur les pratiques d'étayage et d'ajustements réciproques entre alloglottes, sur la focalisation métalinguistique au sein des échanges [DegacheTea03] ainsi que sur la définition d'une "charte *Galanet*" visant à créer des conditions optimales d'apprentissage linguistique et interactionnel.

Enfin, l'ambition de *Galanet* à plus long terme est d'étendre son champ d'action, en intégrant d'autres langues romanes (roumain, catalan...) et en s'adressant à un public élargi (étudiants du secondaire, formateurs d'établissements d'éducation publics et privés). Un jour, qui sait, le wallon et le bergamasque se croiseront en ligne...

Références

Les liens externes étaient valides à la date de publication.

Bibliographie

[AuthierRevuz82]
Authier-Revuz, J. (1982). "Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive : éléments pour une approche de l'autre dans le discours". *DRLAV*, n° 26, pp. 91-151.

[Aviv03]
Aviv, R., Erlich, Z., Ravid, G. & Geva, A. (2003). "Network analysis of knowledge construction in asynchronous learning networks". *Journal of Asynchronous Learning Network*, vol. 7, n° 3, septembre 2003. http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v7n3/v7n3_aviv.asp

[Beaudoin02]
Beaudoin, M. (2002). "Learning or lurking ? Tracking the 'invisible' online student". *Internet and Higher Education*, n° 5, pp. 147-155.

[Blanchette01]
Blanchette, J. (2001). "Questions in the online learning environment". *Journal of Distance Education*, vol. 16, n° 2. http://cade.athabascau.ca/vol16.2/blanchette.html

[Bretz83]
Bretz, R. (1983). *Media for interactive communication*. London: Sage.

[Campos04]
Campos, M. (2004). "A constructivist method for the analysis of networked cognitive communication and the assessment of collaborative learning and knowledge building". *Journal of Asynchronous Learning Network*, vol. 8, n° 2, April 2004. http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v8n2/v8n2_campos.asp

[CharlierPeraya02]
Charlier B. & Peraya D. (2002). *Technologie et innovation en pédagogie*. Bruxelles : de Boeck.

[ConseilEurope00]
Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de la coopération culturelle, comité de l'éducation, division des langues vivantes, Strasbourg, Paris : Les Éditions Didier. http://culture2.coe.int/portfolio//documents/cadrecommun.pdf

[CorichHunt04]
Corich, S. & Hunt, L. (2004). "Assessing Discussion Forum Participation : In Search of Quality". *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, vol. 1, n° 12, December 2004. http://www.itdl.org/Journal/Dec_04/article01.htm

[Degache03]
Degache, C. (coord.). (2003). *Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues, de Galatea à Galanet - Lidil*, n° 28. Lidilem, Grenoble : Ellug.

[DegacheTea03]
Degache, C. & Tea, E. (2003). "Intercompréhension : quelles interactions pour quelles acquisitions ? Les potentialités du forum *Galanet"*. *Lidil* , n° 28, pp. 75-94.

[Dillenbourg96]
Dillenbourg, P., Baker, M. J., Blaye, A. & O'Malley, C. (1996). "The evolution of research on collaborative learning". In Reimann, P. & H. Spada, H. (dir.). *Learning in Humans and Machines - Towards an Interdisciplinary Learning Science*. Oxford : Pergamon. pp. 189-211.

[Henri92]
Henri, F. (1992). "Formation à distance et téléconférence assistée par ordinateur : interactivité, quasi-interactivité, ou monologue ?". *Revue de l'enseignement à distance*, pp. 5-24. http://cade.icaap.org/vol7.1/07_henri_9.html

[Mangenot02]
Mangenot, F. (2002). "Forums et formation à distance : une étude de cas". In Choplin, H. (dir.). *Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation - Éducation permanente,* n° 152, pp. 109-119, décembre 2002.

[MangenotMiguet01]
Mangenot, F. & Miguet, M. (2001). "Suivi par Internet d'un cours de maîtrise à distance : entre individualisation et mutualisation". In *Hypermédias et apprentissages*, n°5, pp. 259-266. Paris : INRP et EPI.

[Matthey96]
Matthey, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Berne, Peter Lang.

[OliverShaw03]
Oliver, M. & Shaw, G. (2003). "Asynchronous discussion in support of medical education". *Journal of Asynchronous Learning Network*, vol. 7, n° 1, February 2003. http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v7n1/v7n1_oliver.asp

[PhipsMerisotis99]
Phipps, R. & Merisotis, J. (1999). *What's the difference ? A review of Contemporary Research on the Effectiveness of Distance Learning in Higher Education*. The Institute For Higher Education Policy, April 1999.

http://www.ihep.com/Pubs/PDF/Difference.pdf

[Picciano02]
Picciano, A. (2002). "Beyond student perceptions: issues of interaction, presence, and performance in an online course". *Journal of Asynchronous Learning Network*, vol. 6, n° 1, July 2002. http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v6n1/v6n1_picciano.asp

[Quintin05]
Quintin, J.-J. "Effet des modalités de tutorat et de scénarisation dans un dispositif de formation à distance ". Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Université de Mons-Hainaut, Belgique, 2005. http://archive-edutice.ccsd.cnrs.fr/edutice-00001429

[Roulet85]
Roulet, E., Auchlin, A., Moeschler, J., Rubattel, C. & Schelling, M. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne : Peter Lang.

[Russel99]
Russel, T. (1999). *The No Significant Difference Phenomenon*. http://www.nosignificantdifference.org/

Sites Internet

[Galatea]
Galatea (nd). Site du projet Galatea : http://www.u-grenoble3.fr/galatea/

[Learn-Nett]
Site du projet *Learn-Nett* (nd)] : http://ute2.umh.ac.be/learn-nett

[QuintinFloquet04]
Quintin, J.-J., Floquet, C., Touzé, J., Porco, F. (2004). *Galanet*. Plateforme de formation à l'intercompréhension en langues romanes. Unité de Technologie de l'Éducation, université de Mons-Hainaut : http://www.galanet.be

Notes

[1] Conduit entre 2001 et 2004 et réunissant sept partenaires : université Stendhal Grenoble 3 ; université Lumière Lyon 2 ; Universidade de Aveiro ; Universitat Autònoma de Barcelona ; Universidad Complutense de Madrid ; Università degli Studi di Cassino et l'université de Mons-Hainaut.

[2] Au sens où nous l'entendons, le terme "communauté d'apprentissage" fait référence à la notion de groupe d'apprenants mobilisés dans des activités collectives et partageant des valeurs et attitudes communes leur permettant de développer un sentiment d'appartenance au groupe.

[3] On entendra ici par "discours" une "suite de n textes" à caractère monologique ou dialogique, où le sujet s'énonce comme locuteur. L'interlocution est donc, dans la lignée des travaux de Bakhtine, le facteur retenu comme étant constitutif du discours [AuthierRevuz82].

[4] Plus précisément, il s'agirait là selon l'auteur d'une "quasi-interaction". L'interaction véritable impliquerait de surcroît une nouvelle intervention de l'auteur du message référencié (énonciateur premier) marquant à son tour une prise en compte du message de son co-énonciateur.

[5] On qualifiera d'"exolingue-plurilingue" une situation de communication où des alloglottes peuvent recourir à plusieurs langues, inégalement partagées ([DegacheTea03] d'après [Matthey96]).

[6] La distinction que nous proposons entre les termes "plurilingue" et "multilingue" relève de la définition que donne le Cadre européen commun de référence pour les langues [ConseilEurope00] de "plurilinguisme" (capacité de faire appel à plusieurs langues, qui sont en corrélation et qui interagissent)

et de "multilinguisme" (coexistence de langues différentes dans une société donnée).

[7] Les extraits cités à titre d'exemple sont tirés du sujet de discussion "*Libri, racconti, fabulae*", initié en italien, composé de 25 messages et présentant un taux d'alternance de langues de 54 %. Les soulignements sont de notre fait. Accès au corpus par : http://ute.umh.ac.be/galanet_proto => protosession => visiteur => forum => choix d'un thème => *Libri, racconti, fabulae..*

À propos des auteurs

Jean-Jacques QUINTIN est chercheur à l'Unité de Technologie de l'Éducation et poursuit actuellement une thèse en co-tutelle à l'université de Mons-Hainaut et à l'université Stendhal Grenoble 3. Ses recherches portent sur les modalités d'encadrement et de scénarisation pédagogique dans les dispositifs de formation à distance ainsi que sur le design des environnements numériques de formation.
Courriel : Jean-Jacques.Quintin@umh.ac.be
Adresse : Université de Mons-Hainaut, 18 place du Parc, 7000 Mons, Belgique.
Monica MASPERI est maître de conférences à l'université Stendhal Grenoble 3, rattachée au département d'italien (UFR de langues) au titre de l'enseignement et au laboratoire Lidilem (LInguistique et DIdactique des Langues Étrangères et Maternelles), UFR de sciences du langage au titre de la recherche. Ses recherches portent sur des problématiques linguistiques et didactiques liées à l'intercompréhension en langues romanes.
Courriel : Monica.Masperi@u-grenoble3.fr
Adresse : Université Stendhal Grenoble 3, domaine universitaire, BP 25, 38040 Grenoble cedex 9, France.

Date de réception : mai 2005 ; date d'acceptation : juin 2005

© *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, avril 2006*