

Pratiques de communication en-ligne des tuteurs dans une formation de formateurs à l'intercompréhension: aspects de la construction d'un espace discursif de développement professionnel

Maria Helena Araújo e Sá, Cidfff - Universidade de Aveiro (Portugal)
Maddalena de Carlo, Università di Cassino (Italia)
Sílvia Melo-Pfeifer, Cidfff - Universidade de Aveiro (Portugal)
& Lidilem - Université Stendhal Grenoble 3 (France)
helenasa@ua.pt / madecarlo@libero.it / smelo@ua.pt



Synergies Europe n° 5 - 2010 pp. 135-150

Résumé : *Ce texte se penche sur la communication pédagogique médiée par ordinateur (forum de discussion) et s'intéresse aux échanges entre sujets en formation et tuteurs engagés dans les tâches de la plateforme Galapro (www.galapro.eu.sessions/). Nous cherchons à dégager les comportements communicatifs des tuteurs capables de contribuer au développement professionnel des sujets en formation - (futurs) professeurs de langue, dans la plupart des cas -, en ce qui concerne le développement de la réflexivité et de la conscience critique à l'égard d'une éducation linguistique orientée vers l'intercompréhension.*

Mots-clés : *intercompréhension, développement professionnel, approche réflexive à la formation, formation à distance.*

Abstract : *This study explores computer-mediated communication strategies observed during open forums. It focuses on the exchanges between tutors and trainees participating in online tasks on the virtual learning platform 'Galapro' (www.galapro.eu.sessions/). Our paper seeks to highlight how the communicative behaviour of tutors can contribute to the professional development of trainees, in the majority (future) language teachers, in particular how they developed reflexivity and critical awareness in relation to language learning for intercomprehension.*

Key-words: *intercomprehension, professional development, reflective approaches, distance learning.*

1. Développement professionnel et approche réflexive

Dans cette contribution, nous nous proposons d'analyser la communication entre les tuteurs et les sujets en formation, dans le cadre d'une formation hybride à l'intercompréhension (IC) en langues romanes, au cours du projet Galapro. Notre but est d'observer les comportements communicatifs des tuteurs pour comprendre les fonctions qu'ils remplissent et dans quelle mesure ils contribuent au développement professionnel des sujets en formation.

Pour ce faire, nous revisiterons les concepts de développement professionnel et d'approche réflexive à la formation des enseignants. Dans leur riche recension des études portant sur le développement professionnel, Uwamariya et Mukamurera proposent, pour synthétiser ce concept, la définition suivante : « Un processus de changement, de transformation, par lequel les enseignants parviennent peu à peu à améliorer leur pratique, à maîtriser leur travail et à se sentir à l'aise dans leur pratique. » (2005 : 148). Cette définition s'inscrit dans une perspective de développement professionnel qui met au centre de ce processus l'engagement de l'enseignant en tant qu'individu et professionnel à la fois, sa capacité d'analyser son contexte de travail et de prendre des décisions cohérentes et conscientes.

Cette même perspective est adoptée par Sylla (2004, cité par Sylla et Vos, 2010) qui met également l'accent sur une dimension de socialisation interactive comme « processus d'influence mutuelle, qui ne peut être réalisée que dans les interactions entre l'enseignant et l'environnement dans lequel il travaille » (idem: 83).

Pour notre part, nous concevons cette dimension de socialisation interactive aussi comme un processus de co-construction de savoirs. Ainsi, nous comprenons le développement professionnel, à la suite d'Alarcão et Roldão (2008), comme un processus de changement conceptuel et empirique (concepts, actions et savoirs s'influençant dialectiquement) qui a lieu dans des contextes à nature socio-constructiviste de « recherche de l'identité professionnelle », c'est-à-dire, de co-construction d'un « moi » professionnel, fait d'une trame complexe d'expériences, de connaissances, de savoirs et de rapports inter-individuels (Marcelo, 2009). Nous pouvons parler, à ce titre, de communautés professionnelles, en tant que contextes qui stimulent et soutiennent ce processus.

2. Le rôle de l'Intercompréhension dans le développement professionnel

Dans le cadre de notre approche socio-constructiviste et co-actionnelle, les sujets en formation sont encouragés à construire, avec les pairs et les formateurs, des parcours d'apprentissage où un rôle central est accordé au vécu linguistique et professionnel préalable (Canha et Alarcão, 2009 ; Wood, 2007). Il s'agit d'apprendre à devenir, avec l'autre, un professionnel des langues-cultures, en se plaçant, à la fois ou en alternance, dans le rôle de sujet en formation et de co-formateur. Dans ce cadre, la formation de formateurs devient également un processus multidirectionnel, résultant de plusieurs négociations : des représentations par rapport à la formation et au métier d'enseignant ; des buts, des contenus et des objets de la formation ; des parcours, des temps et des espaces qui leur seront accordés.

Or, si l'approche réflexive est déjà pratiquée lors de la formation de formateurs dans le cadre d'une Didactique de la Langue (De Carlo et Lopriore, 2007), il faut à présent opérer des déplacements lorsque nous envisageons la construction d'un curriculum plurilingue et la formation de professionnels capables de le mettre en œuvre. Ces déplacements sont dus à la présence d'équipes de formation et de travail plurilingues, à la co-existence de différentes cultures de travail et de collaboration, à la nécessité de recourir à la médiation technique, entre autres (Melo-Pfeifer, 2009).

Dans cette nouvelle perspective, l'IC, en tant que concept formateur et transformateur dans les domaines de la gestion plurilingue du curriculum, peut jouer un rôle prioritaire, parce qu'elle permet de revoir les idéologies rattachées aux objets d'enseignement-apprentissage, aux acteurs et pratiques pédagogiques et aux contextes où les uns et les autres se mettent en place et se déplacent. En effet, le concept d'IC ouvre des voies de découverte de nouvelles possibilités de faire apprendre des langues et de développement professionnel articulé avec les contextes d'action et les acteurs engagés dans une éducation au plurilinguisme (Andrade et Pinho, 2010).

Ainsi, assiste-t-on à un phénomène de renforcement réciproque: l'IC produisant une profonde transformation dans l'éducation linguistique d'une part et, d'autre part, les approches interactionnelles et réflexives à la formation constituant les ressources privilégiées pour sa mise en oeuvre. Car, en effet, comme observent Brassac et Grégori, il faut considérer les conduites humaines "comme des activités contextualisées dans des situations authentiques, interactionnelles ; autrement dit, comme des expressions incarnées de cognitions distribuées et situées" (2000 : 60).

Pour synthétiser nos propos, nous pouvons alors affirmer que:

- le concept de développement professionnel s'avère indispensable dans un métier à vocation éducative, puisqu'il renvoie au processus de transformation tout au long de la vie;
- pour que ce développement ait lieu il est nécessaire que les sujets en formation soient stimulés à adopter une attitude réflexive qui les rend critiques vis-à-vis des représentations et certitudes concernant la profession et les disciplines d'enseignement;
- autonomie, cependant, ne signifie pas autarcie, car tout développement professionnel s'inscrit à l'intérieur d'une communauté qui joue, à la fois, le rôle d'interlocuteur et de source d'information-formation: une approche réflexive à la formation est donc forcément une approche collaborative, c'est dans ce sens que nous interprétons le concept de co-réflexivité;
- l'IC, en tant que nouveau regard jeté sur l'enseignement linguistique et pour les défis qu'elle lance à nombre de partis pris sur les langues et leur apprentissage, constitue une approche privilégiée pour la promotion d'une formation fondée sur la réflexion, l'esprit critique et la collaboration.

3. Le rôle des tuteurs

Dans les formations en ligne, le comportement communicatif des tuteurs joue un rôle fondamental. Les études disponibles révèlent que ces comportements sont indispensables pour le maintien de l'esprit de groupe, la construction de rapports affectifs et de la motivation des participants (Dejean-Thircuir et Mangenot, 2006 ; Grosjean, 2005 ; Nissen, 2009), l'accomplissement des tâches (Bourdet, 2007 ; Mangenot et Zourou, 2007) et la construction du contrat communicatif et pédagogique qui soutient les échanges électroniques, particulièrement en cas d'échanges plurilingues (Bono et Melo-Pfeifer, 2008 ; Degache, 2006). Dans ce sens, une interaction en ligne ayant des objectifs de formation est, en même temps, de nature cognitive et affective, orientée vers l'action conjointe des sujets participants. Il s'agit d'une interaction où le tuteur-formateur est censé donner un « feedback formatif co-constructif » (Alarcão, Leitão et Roldão, 2009), induisant des dynamiques réflexives.

Il serait alors particulièrement pertinent de comprendre comment :

- les tuteurs-superviseurs engagent les sujets en formation dans des « *interactions épistémiques, médiées par ordinateur* » (Baker, 2004, cité par Dejean-Thircuir, 2008), c'est-à-dire dans des discussions traitant des notions sous-jacentes aux activités de formation, ici, l'IC;
- ils créent une « zone de développement proximal » de l'IC, où ils gèrent et génèrent des situations de développement de savoirs, compétences et capacités en rapport avec ce concept, à partir des interventions des sujets en formation. En d'autres mots, il s'agit de comprendre comment ils reprennent les mots de ces sujets pour leur donner une « charge formative » ou « potentiellement formative₃ »;
- ils remplissent la fonction de *scaffolding*, c'est-à-dire, ils mettent en place des stratégies d'intervention pour soutenir les sujets en formation dans leurs tentatives de « résoudre un problème, réaliser une tâche, atteindre un objectif qui se situe au-delà de leurs capacités sans l'aide de quelqu'un plus expérimenté » (Wood, Bruner et Ross, 1976 : 89-90, notre traduction).

C'est pour répondre à ces problématiques de recherche que nous avons mis en place une étude empirique exploratoire focalisée sur les comportements communicatifs des tuteurs/superviseurs, permettant de créer un espace formatif centré sur l'IC.

4. L'étude empirique

Nous allons par la suite présenter brièvement le fonctionnement d'une session Galapro, pour analyser quels comportements communicatifs des tuteurs sont capables de contribuer au développement professionnel des sujets en formation, dans le cadre de l'approche co-réflexive postulée dans les sections précédentes.

4.1. Galapro : un parcours formatif

Galapro est une plateforme de formation de formateurs, conçue autour de deux axes principaux, formation à la didactique de l'IC et constitution d'une communauté professionnelle plurilingue, articulant co-action et co-réflexion à travers le travail collaboratif entre les participants, issus de différentes provenances géographiques, linguistiques et culturelles (voir le *Manuel Galapro*, sur www.galapro.eu, pour plus de détails). L'IC est donc à la fois le but et le moyen de la formation, les sujets étant sollicités à utiliser leurs langues (romanes).

La session de formation se déroule en 4 phases : une étape préliminaire (phase 0), où les sujets en formation découvrent les principes et les objectifs de la session et remplissent leur profils professionnels et langagiers. Une première phase où ils sont invités à choisir une problématique en fonction de leurs besoins et questions, et à se constituer en groupes de travail (GT) 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 ressources de la plateforme. La phase 4 devient le moment de bilan et d'évaluation des produits et du processus de travail.

Il s'agit donc d'un parcours de formation qui articule : auto- et hétéro-connaissance individuelle et professionnelle; réflexion au niveau local (en GT

institutionnels en présentiel) et global (en GT à distance) ; accès aux théories et pratiques concernant l'IC ; travail individuel et travail en groupe ; co-réflexion et co-action ; auto-, hétéro- et co-évaluation (voir Araújo e Sá, Hidalgo, Melo-Pfeifer, Séré et Vela, 2009, pour une présentation détaillée).

4.2. Présentation du corpus

Notre corpus est constitué de l'ensemble de messages déposés par les formateurs de la Session Expérimentale 2 de Galapro, déroulée entre novembre 2009 et début janvier 2010, dans les forums de la Phase 1 (*Nos questions et dilemmes*), ouverte entre le 12 et le 27 novembre. Le tableau 1 illustre la composition des équipes de cette session :

Équipes	Formateurs-tuteurs	Sujets en formation (actifs ⁴)
Madrid	4	7
Cassino	2	8
Barcelona	2	4
Lyon	2	11
Grenoble	3	14
lasi	2	10
Aveiro	3	13
Équipe à distance	1	10
Total	19	77

Tableau 1. Composition des équipes

Les formateurs-tuteurs sont, dans la grande majorité, des chercheurs qui ont participé à la conceptualisation du projet (parmi eux, les auteurs de ce texte). Les sujets en formation sont pour la plupart des (futurs) professionnels en langues, étudiant dans les institutions d'appartenance des tuteurs, auxquels la participation à la formation a été proposée à titre volontaire ou à titre obligatoire (dans le cadre des disciplines qu'ils fréquentaient, donc, avec reconnaissance académique). D'autres participants sont des enseignants en service qui ont participé de façon volontaire à la formation, en dehors de tout encadrement institutionnel, poussés par leur envie de s'approcher de l'C et de sa pratique pédagogique, ayant suivi la session dans un format de « blended-learning », avec une heure présentielle en moyenne. L'équipe « à distance » est constituée d'un groupe d'étudiants hétérogène (en termes de formation, profil linguistique et provenance géographique), inscrit en-ligne.

Etant donné les objectifs de la Phase 1 et le fait qu'on y travaille en grand groupe (tous les formateurs et les sujets en formation inscrits participent à l'ensemble des discussions, avant un recentrage sur leurs propres groupes, de travail et institutionnels), ce moment de la formation nous a semblé particulièrement riche et adéquat pour observer les comportements des tuteurs visant la création d'un espace co-réflexif de développement professionnel. En effet, les activités de cette phase exigent, de la part de tous, des processus de clarification, d'argumentation, d'exposition de points de vue et de négociation, où le soutien et la vigilance des tuteurs sont fondamentaux (cf. *Guide du formateur Galapro*, sur www.galapro.eu).

Les participants à cette session de formation ont ouvert 21 sujets de discussion dans le forum de la phase 1 (11 ouverts par les tuteurs et 10 par les sujets en formation). La participation à ces sujets de discussion est très variable (de 7 à 43 interventions), comme l'on vérifie dans le tableau 2, qui montre aussi la distribution des messages des formateurs et le statut du participant (Sujet en formation - F, ou Tuteur - T) qui a proposé la discussion.

Sujet de discussion	Créé par F/T	N Interventions (F+T)	N Interventions Tuteurs (%)
Um conceito? Uma prática? O que é a intercompreensão?	T	14	9 (64)
Si l'intercomprensión était un animal, elle serait...	T	22	9 (40.9)
Sequência didática para iniciantes em IC	T	26	12 (46)
¿De qué color es la intercomprensión? ¿Qué color atribuirle? ¿por qué?	T	20	9 (45)
Quelles adaptations à envisager pour de nouveaux publics (notamment dans le cadre de la formation professionnelle) ?	F	7	3 (42.8)
¿Qué se enseña cuando se enseña intercomprensión?	F	8	5 (62.5)
¿Es necesario tener conocimientos sobre las lenguas para estudiar la intercomprensión?	F paípe	28	13 (46.4)
Quel peut être le profil du bon „intercompreendedor“?	T	12	8 (66.6)
Histórias de intercompreensão	T	21	14 (66.6)
La intercomprensión para la COMUNICACIÓN en una nueva Torre de Babel	T	9	5 (55.5)
M-am regăsit... îmi place ce spun în limba în care spun... (Me he vuelto a encontrar... me gusta lo que digo en la lengua en la que digo... / Je me suis retrouvé(e)... j'aime ce que je dis dans la langue dans laquelle je dis...)	T	32	20 (62.5)
Activités d'intercomprensión pour la classe	F	11	2 (18.1)
L'intercomprensione e l'insegnamento delle lingue straniere	F	11	2 (18.1)
A intercompreensão e a sensibilização para a diversidade linguística e-cultural	F	9	4 (44.4)
Intrcompreensão entre LR e o Inglês	T	43	28 65.1)
A Intercompreensão e a aprendizagem de línguas ao longo da vida	F	17	2 (11.7)
Intercompressão e educação intercultural	F	7	2 (28.5)
Variation des formes verbales et IC	F	7	1 (14.2)
Cosa deve imparare un insegnante per formare all'intercomprensione?	T	7	2 (28.6)
O professor pode (e deve) experimentar do seu próprio remédio?	T	6	-
Identifier et réfléchir sur les stratégies communicatives, cognitives et didactiques dans l'intercomprensión.	F	9	3 (33.3)
Total	T=11 F= 10	326	153 (47.4)

Tableau 2. Forum 1 - Sujets de discussion et distribution de la participation

4.3. Méthodologie

Après avoir recueilli ce corpus, nous avons mené une étude de type inductive (Ginzburg, 1989), cherchant à dégager les comportements discursifs des tuteurs capables de bâtir un espace collectif réflexif de formation. Les catégories

qui orientent la présentation et discussion de nos résultats sont donc issues d'un processus de balayage du corpus, sachant que les auteurs de ce texte connaissent, de près, cette session et que l'analyse se revêt donc d'un caractère ethnographique, puisque nous avons participé aussi aux interactions qui constituent l'objet de cette analyse. Nous nous plaçons dans ce sens à l'intérieur d'une méthodologie d'*observation participante complète* (Duranti, 1997 : 99) où le chercheur s'engage dans les activités qui font l'objet de l'étude.

Dans ce processus de définition des catégories d'analyse, nous avons pu percevoir quatre types de comportements discursifs relatifs au rôle superviseur du tuteur/formateur : les encouragements (surtout pour maintenir l'implication active des sujets), le questionnement (afin de provoquer et stimuler la réflexion), le soutien conceptuel (lorsqu'il s'agit de devenir source de l'information) et les recommandations, bilans et synthèses (pour structurer les échanges et la formation, en général).

Le premier et le dernier de ces comportements peuvent rendre compte de la fonction de *scaffolding* (voir supra), dont les objectifs principaux sont : maintenir l'implication de l'apprenant ; réduire les difficultés ; orienter la tâche ; montrer des solutions possibles ; réduire le degré de frustration due aux difficultés. Pour sa part, le questionnement est utilisé pour stimuler l'approfondissement des thèmes abordés, développer une pensée critique et résoudre des problèmes.

Nous analyserons, par la suite, des spécificités de ces comportements, les illustrant à l'aide de notre corpus.

5. Discussion des données : *La pregunta és genial !*

5.1. Une première approche quantitative

L'observation du tableau 2 nous mène à un premier constat : le poids considérable de la parole des tuteurs, correspondant à près de la moitié des interventions (47.4%), dans une session qui comptait un total de 77 sujets en formation et 19 formateurs (14 ayant participé activement dans cette phase).

Ajoutons que les sujets de discussion qui suscitent le plus l'attention des tuteurs sont surtout ceux qu'ils ont ouverts eux-mêmes, leurs interventions étant beaucoup moins fréquentes dans les discussions sollicitées par les sujets en formation. Cette présence exigüe des tuteurs dans les espaces proposés par ces sujets semble avoir des répercussions sur l'intérêt de l'ensemble de la communauté, ces espaces devenant rapidement les moins animés et les plus périssables de la session.

La question que l'on peut se poser, face à ce constat, est celle de savoir si cette tendance constitue l'indice d'une séduction des tuteurs pour une discussion interne, qui confine en quelque sorte les sujets en formation au rôle d'observateurs participants. Cette question nous a amenés à regarder ce qui se passe lorsqu'ils utilisent la fonction « citer et répondre » de la plateforme, et qui sont les interlocuteurs directement interpellés, en tant qu'auteurs des mots

qu'ils reprennent pour construire leur discours. Les résultats nous montrent que les tuteurs citent et réagissent d'une façon assez équitable aux sujets en formation (37 sur 67 utilisations) et aux tuteurs, prouvant leur implication dans la construction d'une parole commune et leur reconnaissance du rôle des autres (tous les autres) dans cette tâche, indépendamment de leurs statuts spécifiques et différenciés dans la formation.

Dans l'absence d'autres types de données, nous pensons que ces résultats peuvent indiquer une tension entre, d'une part, une conception collaborative et socio-constructiviste de la formation et du développement professionnel et, d'autre part, un modèle mental plus prescriptif, directif et normatif. Nous reviendrons à cette discussion dans nos conclusions, après une analyse qualitative des interventions des tuteurs.

5.2. Le rôle de supervision des tuteurs

Centrons à présent notre attention sur les interventions des tuteurs adressées aux sujets en formation et qui visent la construction d'un espace interlocutif de développement professionnel.

5. 2.1. Maintenir l'implication : les encouragements

Maintenir les sujets impliqués dans cette formation, dont certaines caractéristiques, sont susceptibles de provoquer des découragements et même l'abandon, est, sans aucun doute, un des soucis majeurs des tuteurs. Ainsi, ils s'engagent à encourager, voire louer, les interventions des participants dans les forums.

L'analyse des ces encouragements montre que l'implication passe, avant tout, par la stabilisation des liens entre les participants à la session, liens professionnels mais aussi interpersonnels, visant à consolider un sentiment d'appartenance à cette communauté de formation et la volonté de travailler ensemble dans les GT en constitution. C'est ainsi que les tuteurs démontrent de l'enthousiasme vis à vis des thématiques proposées par les sujets en formation (*Mi se pare foarte interesant mesajul tău, tocmai am aflat ceva nou*) et les félicitent pour les avoir si pertinemment soulevées (*Très bonne question, I_g!!; La pregunta és genial !*), tout en mettant en valeur leur intérêt dans le cadre d'une formation professionnelle en DL (*Acho que este é um tema muito importante e desafiante, em termos de construção de conhecimento em Didáctica de Línguas e, sobretudo, numa didáctica do Plurilinguismo*). Dans ces félicitations, les *beijinhos*, *abraço*, *Gracias!*, *Merci*, *ciao*, *Hola!*, ainsi que le recours aux potentialités expressives du clavier (! :-)) ; :)) ; :-) sont assez fréquents. Notons encore que dans la construction de cette toile de relations affectives propices à un travail commun, le rapport aux langues et aux cultures des individus joue un rôle central (*Olá, D, Que interessante, ler o crioulo mauricien!*). Il s'agit aussi d'un des (rares) moments où les réalités professionnelles des sujets en formation sont invoquées : *bellissimo tema, molti insegnanti quando presento galapro mi domandano proprio questo, ma se insegno inglese che faccio? mi piacerebbe molto lavorare per trovare una risposta*.

Ayant conscience que leur rôle passe aussi par l'expansion de la pensée et des savoirs des sujets qu'ils encadrent (ou par la gestion d'un espace de développement proximal potentiellement formatif), les tuteurs, tout en valorisant les savoirs déclarés, indiquent aussi de nouvelles voies d'exploration : *um produto, um mito didáctico, um valor humanista, uma ética da comunicação humana...* (P, *não me segurei e continuei a tua já extensa lista de propriedades semânticas do conceito*).

Ces encouragements sont très souvent accompagnés de pistes de travail à développer (Sim, AM, *importa ver como se articulam, distinguem, complementam estas duas possibilidades das abordagens didácticas para o plurilinguismo!*), ou d'ouvertures visant la constitution des groupes de travail, les tuteurs inscrivant leurs mots dans la durée de la formation et ne perdant pas de vue les finalités de la phase 1 : *direi che questo gruppo di lavoro sarebbe bello perché come dice C o E, quando gli studenti si rendono conto che sanno e capiscono molto più di quanto credevano è per loro una scoperta eccezionale*. Dans ce cadre de valorisation du rôle des sujets en formation pour la définition des thématiques à travailler postérieurement, que nous analyserons plus en détail par la suite, une tutrice s'adresse directement un formé, en lui faisant une proposition concrète : *Olá! Adorei este pedacinho do teu texto, A!!!! Só por si, dava um tema de discussão inteiro... Importas-te que eu crie um tema à parte com esta temática?*

4.2.2. Provoquer la réflexion : le questionnement

L'implication des tuteurs dans la construction de cet espace affectif favorisant le travail collaboratif plurilingue et interculturel, se fait accompagner d'une attention constante aux interventions des sujets en formation. L'objectif est de les conduire à un processus de réflexion collaborative capable de stimuler leurs parcours individuels dans une éducation en langues orientée vers l'IC. Le questionnement est la stratégie discursive la plus utilisée à cette fin.

Parfois, le but des questions est tout simplement celui d'inciter les sujets en formation à expliciter leurs propos, à compléter leur pensée (*Donc tu dis que les Mauriciens et les Seychellois vont communiquer en créole? Mais s'il y a aussi dans l'échange des anglophones et des francophones qui ne comprennent pas le créole, que peut-il se passer ?*), ou à exemplifier leurs mots (*Tu peux donner un ou deux exemples de formations (public, rythme, modalités...) qui sortent de ce que l'on connaît ?*). Une fois de plus, et dans le soutien au plurilinguisme de la session, ces questions portent aussi sur les langues de communication (*D, El teu missatge m'a soprès molt. No aconsegueixo saber de quin idoma es tracta. Suposo que és un "créole" però d'on és? I que vol dir bann?*).

La plupart des interrogations que l'on retrouve dans les forums vise à stimuler la pensée critique et une « participation réflexive » (Mottier-Lopez, 2006 : 89), tout en soulevant des problématiques complexes ou en approfondissant le flux de la discussion. Les amorces des forums sont un espace particulièrement utilisé pour lancer des débats autour du concept en jeu et les tuteurs, dans la plupart des cas, les rédigent sous forme de questionnement : *Quali competenze deve sviluppare, quali conoscenze deve avere un insegnante per formare degli studenti all'intercomprensione?*

D'autre part, l'attention au discours des sujets et aux besoins manifestés est également à l'origine de l'ouverture de certains forums, comme le montre l'amorce suivante : *No fórum acerca da "sensibilização para a diversidade linguística", a AMC tocou num aspecto que me falou ao coração: qual é o papel do Inglês na intercompreensão? Senti que poderia ser um tema polémico e mobilizador... Alors, le rôle de l'Anglais dans l'intercompréhension en Langues Romanes? Un atout? Un ennemi? Un inconvénient? Un avantage en plus, ?*

Tout au long des discussions, cet étayage de la pensée critique, dans le but de stimuler une réflexion plus approfondie qui puisse mener, en phase 2, à la définition de thématiques de travail stimulantes, est constant. Les tuteurs manifestent leur vigilance par rapport aux discussions qui ont lieu dans les différents espaces, interviennent ici et là, donnent leurs points de vue, ouvrent d'autres chemins d'analyse, recentrent les discussions, mettent en évidence des imprécisions, des contradictions ou des incohérences, tout en montrant leur complicité interne à une communauté de formateurs solidaire et cohérente, et valorisant l'apport de chacun.

Ainsi, les tuteurs mettent en garde contre les dangers de discussions trop génériques et floues (*lendo todas as mensagens deste fórum, não sei se a Intercompreensão está a ser definida ou desconstruída... Quando alargamos tanto o âmbito da definição, não estaremos a cair no perigo da "vaporização teórica"?*), invitent à la contextualisation épistémologique des définitions (*E se pensarmos no conceito de intercompreensão por relação à área de História, por exemplo. Será que a concepção de IC muda? Será que o conceito de IC é "propriedade" das disciplinas de línguas e culturas?*), demandent d'aller plus loin (*Ce să facem pentru a nu mai vedea Turnul Babel ca pe o pedeapsă? Cum să transformăm mitul într-o binecuvântare?*). Ils suscitent aussi des polémiques, alimentent des controverses, montrent leur désaccord, provoquent les réactions des interlocuteurs : *Personalmente me ha sorprendido un poco el título de este tema. Por qué tendría que haber buenos (y por deducción malos) intercomprendedores? (...) Habría "negados" para la IC?*.

Encore une fois, dans cette formation pour et par l'IC, les langues, la présence des langues et la conscience du rapport entre les sujets et les langues sont toujours présentes dans les questionnements : *¿Y las palabrotas? ¿Por qué nos parecen más suaves en una lengua extranjera que la materna? ¿y los sueños? Nuestros sueños, ¿en qué idioma(s) son? ¿Habéis soñado alguna vez en una lengua extranjera?.* Susciter le plurilinguisme de la formation et faire pratiquer l'IC quand on discute sur l'IC est notablement exemplifié par cette intervention : *Ce să facem pentru a nu mai vedea Turnul Babel ca pe o pedeapsă? Cum să transformăm mitul într-o binecuvântare? Qui veut répondre en roumain? et qui en français? et qui en portugais? et en italien? ou en catalan? El universo de las lenguas es magnífico!!! Acabo de encontrar la definición de la BELLEZA: el mestizaje de las lenguas.*

5.2.3. Devenir source de l'information: le soutien conceptuel

Dans une plateforme en construction, où tous les espaces et fonctionnalités ne sont pas encore disponibles au cours d'une session expérimentale

considérablement raccourcie en temps,¹⁰ et dont l'accès aux ressources est compliqué, les tuteurs se chargent eux-mêmes de devenir source d'information. Ils s'investissent ainsi dans des interventions où ils apportent des éléments conceptuels sur l'IC, ils mobilisent et partagent leurs expertises spécifiques, se sollicitent les uns les autres, et sont toujours présents, là où ils ressentent qu'il y a des éléments théoriques à fournir.

Ce soutien conceptuel est accompli de différentes façons, dans des « posts » où les tuteurs se limitent à fournir un savoir sollicité, ou bien, en exemplifiant comment affronter le problème soulevé. Les exemples suivants rendent compte de ces deux stratégies, par référence à une même sollicitation de savoir (*l - quelles stratégies les participants en intercompréhension utilisent-ils pour communiquer et se comprendre?*) :

(...) l'intercomprensió escrita es basa essencialment (...) als anclatges lèxicals. Però aquest trampolí funciona també perquè els nostres textos es caracteritzen per la seva cohesió i coherència (...), que tracten d'un tema que conèxem tots i que l'ordre de les paraules i dels grups sintàctics és idèntic a totes les nostres llengües...

Voilà um ótimo assunto para ser trabalhado nos GTs. Há muito a ser dito e muito a ser feito!!! (beaucoup à dire et beaucoup à faire!!) O que escrevi entre parênteses representa um exemplo de estratégia de (inter) compreensão: recurso à língua do outro. Há muitas outras, como você mesma já citou.

Ces savoirs, mis à la disposition par les tuteurs, peuvent être tout simplement des informations bibliographiques (*Il y a pas mal de travaux sur ce sujet, comme le n°36 de la revue Lidil*) ; des mises en perspective du concept d'IC dans le cadre de l'évolution méthodologique de la DL (*Concepte? Pràctica? Cal adornar-se que a nivell de la pràctica, la intercomprensió es molt antiga i implica una interacció; però la paradoxa és que quan va apareixer el concepte en didàctica, es tractava essencialment de comprensió de textos, és a dir de recepció i no d'interacció (plurilingüe). I que va ser després quan va canviar una miqueta la perspectiva*) ; ou des points de vue particuliers, parfois exprimés de façon ludique ou métaphorique et contribuant ainsi à la tonalité affective des discussions : *per a mí, la intercomprensió és un mico (singe, mono) perquè és un animal intelligent, imitador, simpàtic i molt sociable*. D'autres interventions évoquent les savoirs provenant des données de la recherche en didactique des langues : *Isso [...] acontece mesmo com crianças da escola primária [...]. No âmbito do projecto de sensibilização à diversidade linguística e cultural com professoras de inglês a leccionar na escola primária, temos percebido a existência de alguma resistência por parte dos alunos quando têm que realizar actividades com línguas menos conhecidas ou mesmo desconhecidas.*

5.2.4. Structurer les discussions: les recommandations, bilans et synthèses

La phase 1 s'insère dans un scénario de travail qui, comme nous l'avons vu, propose une formation qui se veut cohérente, articulée et flexible, capable d'être vécue comme significative et pertinente par les sujets inscrits à Galapro. Ne perdant pas de vue ces principes ni la continuité des activités, les tuteurs ménagent les transitions vers les phases suivantes (*Us encoratjo a formar un*

grup de treball sobre l'oral...) et donnent des suggestions concrètes, mais toujours négociables, par rapport aux thématiques de travail qui commencent à prendre forme dans les discussions. Ainsi, ils suggèrent :

- des voies de traitement possibles (*Credo che sarebbe molto utile creare un gruppo di lavoro su queste tematiche per dimostrare con attività reali come l'lc può diventare un punto di forza e non una perdita di tempo, bello ma impossibile nella scuola. vogliamo lavorare su questo?*);
- des publics-cibles (*Abans de decidir quin tipus d'activitats escollir, cal pensar en el públic [...] la intercomprensió no avançarà si no comencem a treballar amb els nens... Què us sembla?*);
- des activités de formation (*Talvez possamos adoptar aqui uma abordagem narrativa e de co-construção das nossas trajetórias. Podíamos começar por ler os perfis linguísticos uns dos outros [...] e depois podíamos fazer perguntas uns aos outros, que nos ajudassem a recuperar episódios e a construir novas narrativas...O que vos parece?*);
- des esquisses de distribution des tâches (*Quem gostaria de recolher e analisar essas histórias?*).

D'autre part, dans la discussion plurilingue et interculturelle des forums, où s'entrecroisent diachroniquement plusieurs points de vue, perspectives, contextes scientifiques et professionnels, savoirs de référence, croyances et représentations, il est parfois difficile de trouver le fil conducteur des débats et de bien saisir les consensus sur lesquels on pourra bâtir des thématiques convergentes pour former des groupes de travail. Ainsi, l'un des rôles que se donnent les tuteurs - pas aussi souvent qu'il le faudrait - c'est d'organiser et de structurer les discussions, en faisant des bilans et des synthèses, ou en essayant de donner un peu d'ordre aux interventions des participants dans les forums : *“Yo diría que la pregunta que constituye el tema de la discusión se podría dividir en dos: ¿es necesario tener conocimientos sobre las lenguas para estudiar la intercomprensión [...]? y ¿es necesario tener conocimientos sobre las lenguas para comprender?*

Dans l'un des forums les plus animés - et polémiques aussi, concernant le rôle de l'anglais, une tutrice propose, presque à la fin de la phase, une longue synthèse (435 mots), en explicitant la valeur pragmatique de son *post* : *La discussione si fa veramente interessante in pratica sembra che stiamo già aprendo il nostro GT. Vorrei riassumere le differenti idee che sono venute fuori (issues) dal dibattito, riprendo dal forum e a volte sintetizzo e traduco in italiano [...]*. L'importance de cette synthèse stratégique pour faire avancer les travaux et passer à la phase suivante est tout de suite mise en évidence par tous les participants, que ce soit les autres tuteurs en ligne (*Parabéns à M pela síntese: ótima! Um bom ponto de partida para a delineação do futuro plano de trabalho*), ou les sujets en formation (*Merci M pour cette synthèse, très importante pour y voir clair dans tout ce que nous avons pensé... et avancer pour un éventuel groupe de travail.*)

Synthèse et perspectives

Comme nous venons de le voir, l'étude de l'action communicative des tuteurs permet de comprendre leur gestion de la parole des sujets en formation et d'analyser la prise en charge de cette parole pour bâtir un espace interactionnel

collectif et partagé. Dans le cadre de la formation étudiée, nous avons mis en évidence les rôles des formateurs/tuteurs en ce qui concerne le maintien de l'implication des participants, le développement d'une posture de formation réflexive, l'« assistance technique didactologique » (ou l'assistance en termes de concepts, contenus ou approches en DL) et la structuration des discussions. Ainsi, nous avons cerné et analysé les comportements discursifs des tuteurs qui soutiennent chacun des rôles mentionnés : les encouragements et les louanges, les questionnements, le soutien conceptuel et les recommandations, bilans et synthèses. Nos résultats semblent valider, tout d'abord, l'observation de Dejean-Thircuir (2008), en ce qui concerne un « usage récurrent de la modalité interrogative et les reprises du discours de l'autre », comme indices de co-construction du discours et des savoirs. Dans le cadre de l'approche socioconstructiviste que nous avons postulée, les interrogations et les reprises de la parole de l'autre (notamment à travers la fonction de citation) sont autant de signes de réflexion et d'action que de construction collaboratives. Rejoignant toujours l'étude de Dejean-Thircuir, nous avons pu constater que « ce sera donc [...] à travers des activités de clarification et d'explication qu'un processus de co-construction des connaissances pourra se mettre en place » (idem), ceci étant d'autant plus vrai que les tuteurs optent plus souvent pour des comportements discursifs de clarification et d'élargissement que de désaccord (perçu comme menaçant la face et, donc, la participation des sujets, dans un contexte compris comme assez contraignant en ce qui concerne les conditions de formation).

Pour conclure, s'il est vrai que les tuteurs semblent être en mesure de créer une zone de développement proximal pour l'IC, essayant de bâtir de nouveaux savoirs à partir de ceux exprimés par les sujets en formation, ils montrent d'autre part une certaine résistance à les engager dans les discussions à nature épistémique et à prendre en compte jusqu'au bout leurs intérêts formatifs et contextes de travail.

Malgré ces réserves, nous avons pu constater les efforts des formateurs à maintenir l'engagement des participants, leur appel constant à la participation et la prudence avec laquelle ils ont élargi ou reformulé leurs interventions (dans un souci permanent de maintenir la face, ce qui provoque une superproduction de « face flattering acts »). Les formateurs montrent, tout de même, une sensibilité accrue concernant les fragilités de la formation (autant techniques et physiques que temporelles), les caractéristiques de la formation à distance (où le besoin de socialisation et de soutien émotionnel est constant, ce qui explique la forte orientation « socio-affective » du discours ici observé) et les spécificités d'une formation plurilingue sur le plurilinguisme (où la « double focalisation » de la formation contraint les formateurs à une démultiplication des tâches et de rôles, comme déjà mis en évidence par Martin Kostomaroff, 2010).

Encore faut-il ajouter que le discours de supervision ici étudié témoigne bien des tensions entre une formation qui se veut de nature socio-constructiviste et co-réflexive et les rôles traditionnellement assignés au professeur (que l'on élargit ici au formateur) de meneur de jeu, évaluateur et expert (Dabène, 1984), avec des conséquences au niveau du temps de parole laissé aux sujets en formation ou pris par eux. En effet, ces sujets ne renversent que très

rarement ces rôles,¹¹, ce qui peut renvoyer à l'importance des représentations des participants par rapport à leurs propres statuts. Nous faisons l'hypothèse que ces représentations sont l'un des obstacles à la construction d'un espace interlocutif où les sujets en formation assumeraient et se partageraient ces rôles et fonctions.¹²

Un dernier mot pour essayer d'explicitier ces déséquilibres revient à la nature même de la session, à caractère expérimental et dont la participation, pour plusieurs des sujets en formation, a été «sollicitée par » les tuteurs et non « sollicitée auprès » des tuteurs, ce qui a des implications dans leur engagement affectif et cognitif. Ainsi, prendre en charge sa formation tiendrait aussi à un domaine volitif, les sujets s'engageant à chercher une formation qu'ils envisagent dès le début comme potentiellement significative pour eux. Dans ce sens, d'autres études sont à développer, notamment en termes de comparaison de la participation de ces « deux types » de publics.

Bibliographie

Alarcão, I. ; Leitão, A. & Roldão, M. C., 2009. «Prática pedagógica supervisionada e feedback formativo co-constutivo». *Revista Brasileira de Formação de Professores*, vol.1, n° 3.

Alarcão, I. & Roldão, M. C., 2008. *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedago.

Andrade, A. I. & Pinho, A. S., 2010. Potencialidades formativas do conceito de Intercompreensão. In M. H. Araújo e Sá & S. Melo-Pfeifer (org.), *Formação de Formadores para a Intercompreensão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 41-61.

Araújo e Sá, M. H.; Hidalgo, R.; Melo-Pfeifer, S.; Sere, A. & Vela, C. (org.), 2009. *Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação*. Aveiro: Oficina Digital.

Araújo e Sá, M. H. & Melo, S., 2007. «Romance Language Cross-comprehension and On-line Communication in the Development of Educational Competences: a study of future teachers' perspectives». *E-Learning*, vol. 4, n° 1, p. 52-63.

Bono, M. & Melo-Pfeifer, S., 2008. « Aspects contractuels dans la gestion des interactions plurilingues en contexte universitaire ». *The Canadian Modern Language Review*, vol. 65, n° 2, p. 33-60.

Bourdet, J.-F., 2007. « Tutorat en ligne et création d'un espace formatif ». *ALSIC*, vol 10, n° 1. Consulté le 7 juin 2007. http://alsic.u-strasbg.fr/v10/bourdet/alsic_v10_02-rec2.htm.

Brassac, Ch. & Gregori, N., 2000. « Co-construction de sens en situation de conception d'un outil didactique ». *Studia Romanica Posnaniensia*, n° 25/26, p. 55-66.

Canha, M. B. & Alarcão, I., 2009. «Academics and teachers - and their professional institutions - as collaborative partners in teacher education». *Inaugural Meeting ESREA*, Université de Macédoine, Thessaloniki. USB-disk, p. 565-575.

De Carlo, M. & Lopriore, L., 2007. De l'approche réflexive en formation initiale à l'autonomie en formation continue des enseignants de langues. In G. Zarate, D. Lévy & C. Kramsch (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Editions des Archives Contemporaines, p. 93-96.

- Dabène, L., 1984. « Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère ». *Études de linguistique appliquée*, n° 55, p. 39-46.
- Degache, C., 2006. « Aspects du contrat didactique dans une formation plurilingue ouverte et à distance ». In C. Dejean-Thircuir & F. Mangenot (org.), *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation. Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, p. 58-74.
- Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F., 2006. « Pairs ou tutrices? Pluralité des positionnements d'étudiants de maîtrise PLE lors d'interactions en ligne avec des apprenants australiens ». In C. Dejean-Thircuir & F. Mangenot (org.), *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation. Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, p. 75-86.
- Dejean-Thircuir, C., 2008 « Modalités de collaboration entre étudiants et constitution d'une communauté dans une activité à distance ». *ALSIC*, vol. 11, n°1. Consulté le 7 juin 2009 <http://alsic.revues.org/index803.html>
- Duranti, A., 1997. *Linguistic Anthropology*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Ginzburg, C., 1979. Spie. Radici di un paradigma indiziario. In A. Gargani (a cura di) *Crisi della ragione*. Torino : Einaudi, 1979, p. 57-106.
- Grosjean, S., 2005. « Le rôle du tuteur en ligne dans l'établissement d'un lien social: le cas de l'apprentissage collaboratif à distance ». *Communication au Colloque SIF : Les institutions éducatives face au numérique*. Consulté le 5 juin 2007. <http://sif2005.mshparisnord.org/pdf/Grosjean.pdf> .
- Mangenot, F. & Zourou, K., 2007. « Pratiques tutorales correctives via Internet : le cas du français en première ligne ». *ALSIC*, vol. 10, n° 1. Consulté le 2 juin 2007. http://alsic.u-strasbg.fr/v10/mangenot/alsic_v10_07-rec5.htm.
- Marcelo, C., 2009. "Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro". *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, n° 8, p. 7-22.
- Martin Kostomaroff, E., 2010. Etude du rôle du formateur dans une modalité non hybride de la formation Galapro. In M. H. Araújo e Sá & S. Melo-Pfeifer (org.), *Formação de formadores para a Intercompreensão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 125-140.
- Melo-Pfeifer, S., 2009. « Délocalisations dans la circulation et la production des savoirs en Didactique des Langues ». *Études de linguistique appliquée*, n° 153, p. 119-128.
- Mottier Lopez, L., 2006. « L'interaction collective suite à des travaux de groupes en mathématique : pour quelle participation réflexive des élèves ». *Formation et oratiques d'enseignement en question*, n° 3. Consulté le 2 juillet 2010. <http://www.revuedeshep.ch/sommaire-3.htm>.
- Nissen, E., 2009. « Quels rôles le tuteur joue-t-il en distanciel et en présentiel ? Analyse des interactions verbales d'une formation hybrid ». In C. Develotte, F. Mangenot & E. Nissen (coord.), *Actes du colloque Epal 2009*, Grenoble : Université Stendhal - Grenoble 3.
- Savoie-Zajc, L., 2010. « Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnels scolaires ». *Education et Formation*, e- 293, p. 9-20.
- Sylla, N. & De Vos, L., 2010. « Développement professionnel des enseignants au sein d'une communauté virtuelle ». *Education et Formation*, e- 293, p. 81-100.

Tinsley, R. & Lebak, K., 2009. "Expanding the Zone of Reflective Capacity: Taking separate journeys together ». *Networks*, n° 11.

Uwamariya, A. & Mukamurera, J., 2005. « Le concept de 'développement professionnel' en enseignement : approches théoriques ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 1, p. 133-155.

Wood, D., 2007. "Professional learning communities: teachers, knowledge, and knowing". *Theory Into Practice*, vol. 46, n° 4, p. 281-290.

Wood, D.; Bruner, J. & Ross, G., 1976. "The role of tutoring in problem solving". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, n° 17, p. 89-100.

Notes

¹ Nous n'allons pas développer ici ce concept, nous accueillons la définition d'Orellana qui propose de considérer les groupes d'enseignants en formation comme des communautés d'apprentissage : "un groupe structuré, [où] se met en marche un processus de co-apprentissage, selon une approche socio-constructiviste et critique, intégrant un ensemble de stratégies pédagogiques spécifiques, complémentaires, autour d'un projet de formation, de recherche, de résolution de problème, de développement communautaire" (2002: 82, citée par Savoie-Zajc, 2010).

² « Comme le nom le suggère, il s'agit d'interactions qui portent sur le plan des connaissances, le sens ou les fondements conceptuels qui sous-tendent le domaine de résolution de problèmes. Dans une interaction à fort caractère épistémique, les apprenants ne se contentent pas d'énoncer des solutions pour un problème à résoudre, ils travaillent conjointement sur le sens du problème et de ses solutions, ils s'expliquent, justifient et argumentent sur ce plan. » (Baker, 2004 : 26, cité par Dejean-Thircuir, 2009 : 4).

³ Nous nous rapprochons de la notion de «Zone of Reflective Capacity », développée par Tinsley et Lebak (2009), pour décrire la façon dont les adultes augmentent leur capacité de réflexion grâce au travail collaboratif avec d'autres adultes ayant les mêmes objectifs.

⁴ Les sujets en formation actifs sont ceux qui se sont inscrits en groupe de travail et qui ont participé à toute la session.

⁵ Analyser en détail cette communication entre tuteurs et comprendre plus profondément les motivations qui sont à l'origine du poids qu'elle prend en Phase 1 se montre une piste de recherche fondamentale pour exploiter les potentialités et contraintes formatives du scénario Galapro.

⁶ Cette fonction est utilisée dans presque la moitié des interventions des tuteurs (67 sur un total de 153 interventions).

⁷ En particulier une formation plurilingue, à distance, expérimentale, parfois sans crédits académiques ou professionnels et avec de nombreux problèmes techniques au départ.

⁸ Pour garantir l'anonymat des participants, nous remplaçons tous les prénoms par leurs initiales.

⁹ L'utilisation de plus qu'une langue dans une même intervention est assez fréquente dans notre corpus.

¹⁰ La formation Galapro est prévue pour une durée moyenne de 13 semaines.

¹¹ Il serait très intéressant d'analyser des épisodes de renversement de ces rôles, afin de mieux cerner les opportunités et les occasions de bâtir un espace plus équitable d'interaction et de formation.

¹² A nouveau, cette étude permet de mettre en évidence le besoin de soulever et d'analyser à la fois les représentations du « contrat de formation » et son impact dans la distribution de ces rôles et, par conséquent, du temps-espace de parole des uns et des autres.

Dates de soumission/acceptation : 8 juin 2010 - 7 juillet 2010