

Sílvia Melo-Pfeifer
Aveiro / Grenoble

L'intercompréhension dans un contexte d'écriture collaborative plurilingue

In the present contribution, we aim at: a) highlighting the relationship between Integrated Didactics and Intercomprehension, as multilingual approaches to Foreign Language Education which foster students' Plurilingual Competence; b) evincing how plurilingual collaborative writing embodies linguistic, communicative and pragmatic repertoires, as well as technological skills, revealing, therefore, to be theoretical and pedagogically embedded in both Integrated Didactics and Intercomprehension. Empirical data stresses a co-actional and collaborative perspective of Intercomprehension (the main theoretical viewpoint in this paper), more precisely its multimodality, plurisemioticity and multiliteracy dimensions.

Introduction

L'histoire de la didactique intégrée, comme le rappelle Wokusch (2005), avait acquis une nouvelle légitimité après la parution du *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (CECR), où l'accent est mis sur le développement d'une compétence plurilingue. Elle connaît encore de nouveaux développements aujourd'hui, suite à la publication du *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (CARAP). Si la didactique intégrée prône la mise en lien des langues acquises et de celles à acquérir en contexte scolaire, dans une perspective de rentabilisation des possibilités de transfert et de développement des compétences du type «méta» (de l'ordre du réflexif), nous estimons alors qu'une deuxième approche plurielle, l'intercompréhension (IC), pourrait devenir une possibilité pour intégrer les langues de l'école, voire même toutes les langues qui composent les répertoires plurilingues des sujets (même celles dont ils n'ont pas pleinement conscience!). Nous pouvons donc considérer que c'est toute une pédagogie de la convergence des répertoires linguistiques, voire une pédagogie inter-langues (Herrenberger, 1999), qui est ainsi mise en œuvre par ces approches, même si les précisions terminologiques, pour l'une et pour l'autre, restent à établir.

Pour ce qui est du concept d'IC, après une relativement large tradition de recherche dans le domaine de la *compréhension*, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, en langues voisines, il s'est récemment étendu aux divers domaines de l'interaction plurilingue (surtout avec le projet Galanet). Ce passage coïncide,

selon nous, avec le succès grandissant des approches socio-constructivistes (voir Mondada, 2004) qui, au-delà des approches cognitivistes, ont été mises en relief, entre autres, par le CECR et l'approche (co-)actionnelle y postulée. Il ne s'agit plus de «parler sur» ou de «communiquer avec» mais d'«agir avec»: le but est désormais l'accomplissement d'une activité conjointe à des fins collectives.

L'IC sera comprise, dans ce texte, comme processus et résultat du travail interactionnel plurilingue collectif des sujets. Comme contexte d'observation, nous prenons la réalisation d'une tâche d'écriture collaborative en langues romanes, qui rend saillants ces deux aspects: le processus d'écriture (analyse d'un extrait de clavardage¹) et le produit (analyse d'un extrait du texte co-créé), les deux rendant compte de la collaboration et du plurilinguisme sous-jacents à la tâche.

1. Écriture collaborative plurilingue: une définition

L'écriture collaborative, en tant que processus récursif où les gens travaillent ensemble, n'est pas une tâche nouvelle, que ce soit dans les lieux de travail, ou dans des contextes pédagogiques (comme la salle de classe), avant même l'ordinateur et l'Internet. La plus grande différence, c'est que la technologie a permis, de nos jours, de créer et de maintenir des groupes de travail de plusieurs appartenances géographiques et linguistiques (et, comme dans le cas de notre étude, à distance).

On entend par écriture collaborative (EC) le travail coordonné de plusieurs

sujets qui essaient de co-construire un texte écrit. Ceci implique des compétences individuelles ainsi que l'élaboration et l'évaluation de compétences collectives dans le *hic et nunc* de l'action conjointe.

L'EC plurilingue², parce qu'elle articule collaboration et plurilinguisme, est une tâche multi-participants complexe, développée dans un contexte plurilingue qui est partagé et accepté par les participants. Elle peut être envisagée en tant que processus et en tant que produit: comme processus, l'EC plurilingue met en relief la façon dont les participants mobilisent et articulent leurs expertises (linguistiques, techniques, encyclopédiques...) et leurs artefacts d'écriture (l'ordinateur, le clavier, les dictionnaires...) dans un espace-temps donné; comme produit, elle met en évidence les représentations des participants par rapport à la tâche accomplie, les modalités de choix et de changement de langue, ainsi que les compétences de compréhension attendues de la part du public.

L'EC, malgré sa désignation, n'est que très rarement équitablement partagée et co-construite. Son accomplissement dépend des expériences préalables, des expertises, des rôles des partenaires et des dynamiques de travail instaurées. Dans ce sens, plusieurs dynamiques, qui auront un impact considérable dans l'apparence du document final (surtout dans le cas de l'EC plurilingue), doivent être envisagées:

- une dynamique séquentielle – les sujets divisent la tâche en faisant en sorte que les différentes parties du texte soient accomplies dans une chaîne coordonnée: l'un des participants édite le document (première version) et l'envoie au deuxième participant et ainsi de suite;
- une dynamique parallèle – la tâche est divisée en sous-tâches et celles-ci sont distribuées entre les participants: les sujets peuvent donc écrire en même temps, sur un même document;
- une dynamique distribuée – il y

a une rigoureuse distribution du travail, qui peut être accompli de façon séquentielle ou parallèle.

Prenant appui sur la conviction que les activités écrites sont, en général, soumises à une plus grande réflexion de la part des sujets (même dans le cas de l'écriture électronique), nous postulons que l'analyse de quelques extraits de notre corpus empirique nous aidera à comprendre la portée de l'IC dans une situation d'EC plurilingue.

2. Repères sur l'étude empirique

Nous avons donc observé l'«agir plurilingue avec» dans un contexte EC en langues romanes (catalan, espagnol, français, italien, portugais et roumain), dans le cadre du Projet Galapro³ (Formation de formateurs à l'intercompréhension en langues romanes). Nous présenterons les démarches de collaboration adoptées par les participants d'un groupe de travail de ce projet, lors de la première

session de formation, et la façon dont ces modalités de travail influencent le produit final (en termes de distribution des langues de communication et d'émergence de «code-switching» à la surface du texte). Les produits d'une session de formation Galapro étant assez diversifiés et hétérogènes, nous observerons un extrait (de la production) d'un «article à plusieurs mains» portant sur les stratégies d'IC dans l'interaction plurilingue.

3. Le processus d'écriture collaborative plurilingue

Dans Galapro, comme les groupes de travail intègrent des participants issus de plusieurs provenances géographiques, le travail est organisé à travers la communication électronique (surtout des clavardages et des forums de discussion). L'extrait suivant illustre la façon plurilingue dont les sujets identifient les différents sous-thèmes à traiter et comment ils organisent la production du texte:

- silas*: Sílvia você pensou em alguma coisa.. na distribuição das tarefas? [Silvia, tu as pensé à quelque chose.. à la distribution des tâches?]
- s3mpt*: todos leram o plano de trabalho? [est-ce que vous avez tous lu le plan de travail?]
- JG*: sim, bem estruturado e com bons comentários [oui, bien structuré et avec de bons commentaires]
- BiBa*: sí, lo he leído [oui, je l'ai lu]
- Loro*: sì, il piano di lavoro va bene [oui, le plan de travail est très bien]
- silas*: mas eu j'a participei do primeiro chat [mais j'ai déjà participé lors du premier chat]
- s3mpt*: se conhecerem o plano de trabalho, poderemos distribuir as tarefas [si vous connaissez le plan de travail, nous pouvons distribuer les tâches]
- BiBa*: sí, ¿alguien tiene alguna idea concreta sobre cómo distribuirlos? [oui, est-ce que quelqu'un a une idée concrète de comment les distribuer?]
- s3mpt*: precisamos de alguém para a parte teórica [nous avons besoin de quelqu'un pour la partie théorique]
- silas*: no que você pensou Sílvia [à quoi tu as pensé, Silvia]
- s3mpt*: parte teórica, metodologia... [partie théorique, méthodologie...]
- silas*: teríamos uma parte teorica com subdivisões [nous aurions une partie théorique avec des sous-parties]
- s3mpt*: inventário e análise das estratégias [inventaire et analyse des stratégies]
- silas*: posso ficar com uma parte da teorica [je peux prendre en charge une partie de la théorie]
- BiBa*: entonces tenemos 3 partes: teórica, metodológica y análisis de estrategias?? [alors nous avons 3 parties: théorique, méthodologique et analyse des stratégies??]

- silas*: na parte teorica eriamos que tratar: da interações sincrônicas e assincrônicas [dans la partie théorique, nous devrons traiter de l'interaction synchrone et asynchrone]
- JG*: sugería q quem tivesse tido formação mais profunda ou já tivesse tido uma experiência mais alargada ficasse com a parte teórica e a análise das estratégias [je suggère que ceux avec une formation plus profonde ou avec une expérience plus élargie soient responsables de la partie théorique et de l'analyse des stratégies]
- silas*: das estratégias utilizadas nos chats e foruns [des stratégies utilisées dans les chats et les forums]
- s3mpt*: bueno [bien]
- s3mpt*: eu posso ficar com a parte teórica [je peux prendre en charge la partie théorique]
- silas*: a questão da escrita e aprendizagem colaborativa [la question de l'écriture et de l'apprentissage collaboratif]
- s3mpt*: mas a análise das estratégias tem que ser separada: cada um analisa as [mais l'analyse des stratégies doit être séparée: chacun analyse les siennes]
- silas*: eu também posso te ajudar Sílvia [je peux t'aider Silvia]
- BiBa*: yo puedo encargarme de análisis de las estrategias [je peux faire l'analyse des stratégies]
- silas*: fico à disposição [je me mets à disposition]
- s3mpt*: obrigada silas... então: s3mpta e silas, ficam com am parte teórica [merci silas... alors: s3mpta et silas seront responsables de la partie théorique]
- silas*: faço o que precisar.;gosto do assunto e trabalho com isso [je ferai tout ce qu'il faut; j'aime ce sujet et je travaille avec ce thème]
- Loro*: ok, anche io posso aiutare per analisi delle strategie [ok, moi aussi je peux aider dans l'analyse des stratégies]
- s3mpt*: a metodologia tb posso fazer: lista de estratégias etc. etc. etc. [la méthodologie je peux aussi la faire: liste des stratégies etc. etc. etc.]
- JG*: eu tenho alguma experiência na escrita colaborativa, não em contexto de intercompreensão, por isso posso entrar e ajudar acho eu [j'ai un peu d'expérience dans l'écriture collaborative, mais pas en contexte d'intercompréhension, alors je peux aider, je crois]
- s3mpt*: então: todos vão analisar as suas próprias estratégias [alors: chacun va analyser ses propres stratégies]

Cette transcription met en évidence comment les dynamiques de travail sont arrangées et négociées (parallèle, distribuée...) et illustre leur dépendance par rapport à l'expertise (auto-évaluée) des sujets: S3mpt, Silas et JG écriront collectivement la partie théorique du texte et les autres membres analyseront leurs pratiques intercompréhensives de communication (chaque participant écrivant dans sa langue). Cette négociation a des implications au niveau du patchwork linguistique final: les sections collaboratives seront plurilingues, tandis que les sections des analyses individuelles seront monolingues (bien qu'intégrant des exemples plurilingues).

4. Le produit de la tâche: un article

L'exemple trilingue suivant appartient à l'«invention & compositio» du texte, c'est-à-dire à sa présentation et à sa structuration⁴:

Pretende-se, neste texto, *pensar cuáles son las estrategias de interacción plurilingüe que utilizamos para que los demás nos entiendan* na interação escrita plurilingue (*palabras transparentes, más fáciles, etc...*). Autrement dit: quelles stratégies de compréhension (et d'expression) utilisons-nous en interactions plurilingues? Ya que nosotros, «formandos», utilizamos los chats y los foros para comunicar en intercomprensión, nesta sessão do Galapro, *nos vamos a servir de nuestra propia experiencia en intercomprensión y nuevas tecnologías*⁵.

Dans ce bref extrait, nous remarquons que la matrice du paragraphe est espagnole (elle pourrait être lue sans les «accumulations ultérieures») et que d'autres contributions, en portugais et en français, viennent compléter ou structurer la première version présentée (remarquons l'utilité et la valeur pragmatique d'expressions telles que «autrement dit», «na interação escrita plurilingue» et «nesta sessão do Galapro»). Ceci nous fournit des indications à la fois par rapport au flux de travail suivi (tous les membres sont responsables de cette partie du texte), aux compétences de compréhension des sujets ou encore à leurs connaissances par rapport à la structure d'un texte.

Cependant, comme envisagé lors de la conversation en clavardage, la production de chaque sub-section théorique et empirique (l'«*elocutio*») reste individuelle et monolingue (bien qu'intégrant des exemples plurilingues).

5. Synthèse et implications didactiques

L'EC plurilingue, en tant que tâche, induit des dynamiques qui sont propres à la didactique intégrée (et à l'IC): «tant processus que produit, tant moyen qu'objectif, [elle] tend autant à (ré) organiser des éléments déjà existants que d'intégrer des nouveaux» (Brohy, 2008: 9). Nous avons pu observer que l'EC en langues romanes est une activité complexe qui demande une solide compréhension de la tâche, des langues en présence et des outils de travail, c'est-à-dire une coordination des plurilittératies des participants (leurs connaissances et savoirs-faire linguistiques, technologiques et professionnels, dans notre cas).

En plus, nous avons remarqué que l'IC et l'EC plurilingue sont des réalités sociales, produits dialogiques et processus constructifs, qui découlent de l'interdépendance (linguistique, volitive, pragmatique...) des sujets et qui sont,

ainsi, très sensibles aux conditions de production. L'accomplissement de l'IC et de l'EC est donc composite et multidimensionnel, les connaissances linguistiques rejoignant d'autres types de connaissances: qu'est-ce qu'écrire ensemble? qu'est-ce qu'un «article»? Finalement, les deux exemples présentés montrent que l'EC plurilingue et l'IC envisagent les co-acteurs/lecteurs en tant que collaborateurs et sujets multilingues compétents.

Nous pouvons encore noter que le tissage plurilingue du texte (le *code-switching*) nous permet de saisir:

- l'identité linguistique du groupe – langues adoptées comme outils de communication, langues partagées, langues perçues comme posant des problèmes de compréhension...
- la culture communicative du groupe – place accordée à la négociation et au changement de langue, perception de ces procédures plurilingues...
- les modalités de collaboration adoptées – séquentielle? parallèle? individuelle? collective?
- l'organisation du travail – cheminement de travail, ressources utilisées (textes intermédiaires, technologies...).

Notre travail met ainsi en évidence une conception (co-)actionnelle et collaborative de l'IC et nous permet de postuler une définition incluant son caractère multimodal/plurisémotique (puisque les participants se servent de plusieurs ressources visuelles pour accomplir l'IC et pour la rendre visible dans le produit final) et plurilittéraire (la réalisation de la tâche mettant en relief la mobilisation complexe et intégrée de différents outils de communication et de plusieurs langues).

Ces conclusions soulignent la nécessité de prendre en compte l'intégration non seulement des répertoires linguistiques des apprenants mais aussi de leurs compétences techniques, de leurs motivations et représentations. Ainsi, à la question «Qu'intègre-t-on dans la didactique intégrée», une réponse possible serait «Tout! L'intercompréhension aussi!».

Notes

¹ Ce mot-valise renvoie au bavardage sur clavier.

² Nous distinguons écriture plurilingue (où les langues sont mélangées au niveau de la phrase ou du paragraphe) et écriture multilingue (où il y

a une nette séparation entre les langues, comme dans le cas du projet Chain Stories).

³ GALAPRO est un projet LLP (*Lifelong Learning Program*) coordonné par M. H. Araújo e Sá de l'Université d'Aveiro (Portugal). Pour plus d'informations, notamment sur la structure d'une session de formation, consulter www.galapro.eu. La session à laquelle nous nous rapportons ainsi que ses produits sont disponibles sur: www.galapro.eu/proto.

⁴ Chaque style permet d'identifier les différentes langues utilisées.

⁵ Notre traduction: «Nous essayerons, dans ce texte, de réfléchir aux stratégies d'interaction plurilingue utilisées pour faciliter la compréhension dans un contexte d'interaction écrite plurilingue (mots transparents, mots plus faciles, etc.). Autrement dit: quelles stratégies de compréhension (et d'expression) utilisons-nous en interactions plurilingues? Vu que nous, les formateurs, utilisons les chats et les forums de discussion pour communiquer en intercompréhension, dans cette session Galapro, nous allons analyser notre propre expérience en intercompréhension et en nouvelles technologies.»

Bibliographie

- Brohy, C. (2008). Didactique intégrée des langues: évolution et définitions. *Babylonia*, 1, 9-11.
- Candelier, M. et al. (2007). *A travers les Langues et les Cultures. CARAP Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Graz: CELV (<http://carap.ecml.at/Resources/tabid/425/language/fr-FR/Default.aspx>).
- Herrenberger, A. [Ed.] (1999). *Vers une pédagogie inter-langues. Anglais, allemand, espagnol, portugais*. Strasbourg: CRDP d'Alsace.
- Mondada, L. (2004). Ways of 'Doing Being Plurilingual' in International Work Meetings. In R. Gardner & J. Wagner [Eds.], *Second Language Conversations* (pp. 18-39). London: Continuum.
- Wokusch, S. (2005). Didactique intégrée: vers une définition. *Babylonia*, 4, 14-16.

Sílvia Melo-Pfeifer

est docteur en didactique des langues. Elle participe au CIDTFF (Centre de Recherche Didactique et Technologie dans la Formation de Formateurs) et au LIDILEM (Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles) en tant que chercheuse. Ses intérêts scientifiques portent surtout sur la communication en ligne et ses apports à l'enseignement-apprentissage des langues et sur l'interaction plurilingue et interculturelle.



Iniziali decorate di un manoscritto.