

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

Miriadi ou l'intercompréhension "branchée"

This is the author's manuscript

Original Citation:

Availability:

This version is available <http://hdl.handle.net/2318/1861688> since 2022-05-28T18:03:58Z

Terms of use:

Open Access

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from copyright protection by the applicable law.

(Article begins on next page)

Miriadi ou l'intercompréhension "branchée"

Maddalena De Carlo, Università di Cassino e del Lazio Meridionale
Sandra Garbarino, Université Lumière Lyon 2

Abstract

Dans le cadre de ce numéro consacré à l'intercompréhension, notre contribution vise à présenter les résultats obtenus par le projet international MIRIADI (Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance). En trois ans (2012-2015) ce projet a réalisé un [portail Web](#) destiné à la constitution d'un réseau de formateurs à l'intercompréhension en ligne et à la mise en place de formations à distance à l'intercompréhension, en interaction entre des locuteurs entre de différentes langues de la même famille. Ce portail flexible et d'accès très simple s'est doté d'un espace partenaires (où chacun peut proposer ou chercher une formation), d'activités pour les formés et pour les formateurs, ainsi que d'instruments (Référentiels) pour l'insertion curriculaire de l'intercompréhension et pour l'évaluation des compétences acquises par les enseignants en formation et par leurs apprenants.

Mots clés

Intercompréhension, portail, plateformes de formation, insertion curriculaire, référentiel

Dans le sillage des projets de plateformes qui l'ont précédé ([Galanet](#), [Galapro](#) et [Lingalog](#)), le projet Miriadi s'est donné pour objectif d'avancer dans le domaine de l'apprentissage de l'intercompréhension en ligne en produisant un nouveau portail entièrement consacré à cette approche. Flexible et d'accès très simple, ce portail, en phase avec les impératifs technologiques actuels, a été développé par les usagers eux-mêmes (les enseignants et étudiants d'intercompréhension membres du réseau Miriadi) grâce à des logiciels libres ([Drupal](#)) et à un travail collaboratif incessant qui a eu pour base la [méthode agile](#).

Ce [portail web](#) est aujourd'hui le lieu de rencontre virtuelle du [Réseau Miriadi](#), un réseau qui regroupe toutes les Universités, établissements scolaires et associations qui organisent des formations à l'intercompréhension en ligne, distribuées partout dans le monde et plus en particulier, en Europe (Espagne, France, Italie, Portugal, Roumanie), en Amérique latine (Argentine, Brésil, Chili, Pérou) et en Afrique (Mozambique, Maurice).

Dans le portail, les internautes trouvent toutes les ressources utiles ([espace de formation](#), [activités](#), [bibliographie](#), [référentiels](#)) pour apprendre l'intercompréhension de manière "branchée", c'est à dire en ligne, à travers la rencontre d'autres personnes qui parlent la langue qu'ils veulent découvrir (ou étudier) et qui, en dialoguant avec eux, leur apprennent à comprendre.

En effet, le concept de formation proposé par les partenaires de Miriadi est tout à fait original et innovant car l'apprentissage se fait via un réseau de groupes, sur internet, caractérisé :

- par son volume (100 à 200 participants par session, soit une dizaine d'institutions de pays différents) ;

- par la pratique de la pédagogie du projet (apprentissage par tâches) ;
- par l'existence d'un scénario qui prévoit la reconfiguration des groupes en cours de session pour favoriser les échanges plurilingues;

Dans les scénarios Miriadi, l'interaction se fait toujours en intercompréhension et elle a pour objectif le fait d'agir ensemble dans le cadre d'un scénario télécollaboratif et actionnel (Degache, 2014). Par cette télécollaboration le concept de "réseaux de groupes" acquiert tout son sens : par "groupes" nous entendons deux types d'ensembles différents. D'une part les groupes locaux, dits "institutionnels" (ou GI), liés aux institutions participant à la session (en moyenne entre 8 et 12) et pouvant être assimilés au groupe-classe (Degache, 2008) et d'autre part les groupes de travail (ou GT) plurilingues et en réseau qui se configurent par affinités thématiques, à un moment bien précis des sessions de formation, celui de la réalisation de la tâche finale. En général, chaque session de formation est composée de quatre ou cinq phases qui s'étalent sur une durée déterminée et chaque phase se déroule sur un forum, finalisé à l'échange entre participants qui, réunis en équipes et coordonnés par les enseignants/tuteurs, discutent entre eux au sujet de différentes thématiques qu'ils ont eux-mêmes choisies. A la fin de la session ils aboutissent à la rédaction d'un dossier de presse plurilingue qui est par la suite publié sur le site (Nielfi, 2010).

Nous ajouterons un autre aspect qui nous paraît novateur et qui caractérise les sessions de formation Gala-Miriadi : sur ces plateformes télécollaboratives rien n'existe avant le début de la session, sauf un environnement virtuel spécifique, étudié et structuré pour la formation (Quintin & Depover, 2003). Les contenus des sessions d'intercompréhension en ligne sont entièrement apportés par les formés qui – réunis pendant le temps de la session – échangent d'abord pour trouver un sujet de discussion commun et travaillent ensuite pour l'illustrer à travers des documents (écrits ou oraux ou vidéos) dans la langue de chacun. L'échange entre eux et la lecture des documents choisis pour illustrer le thème constituent donc le contenu linguistique de la formation.

Par conséquent, pour qu'il y ait des sessions, pour que ces sessions aient beaucoup de contenus mais surtout pour que l'éventail des langues romanes puisse être représenté dans chaque session, il faut un public très vaste et un réseau très étendu, un réseau de partenaires ayant des nécessités semblables au niveau de la formation mais surtout des calendriers (Frontini & Garbarino, sous presse). Ce besoin d'un ensemble d'institutions de plus en plus ample, permettant de réunir des groupes d'apprenants ayant des profils de plus en plus similaires et couvrant un éventail de langues allant au-delà de la famille des langues romanes a été le propulseur de la création du projet Miriadi.

Afin de proposer des formations réalistes et réalisables, ce projet a prévu également des étapes de recherche-action consistant en des expériences d'insertion curriculaire de l'approche intercompréhensive sur le terrain. Ces expériences ont constitué à la fois l'un des défis majeurs et l'un des objectifs principaux du projet MIRIADI. Pour répondre à cette exigence d'institutionnalisation de cette nouvelle "discipline", deux référentiels de compétences ont été donc conçus : le REFIC (*Référentiel de compétences de communication en intercompréhension*) (De Carlo, 2015) et le REFDIC (*Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension*) (Andrade, 2015)[1]. Le premier décline les savoirs, les savoir faire, ainsi que les attitudes et les stratégies les plus efficaces qu'un formateur en intercompréhension souhaite développer auprès de son public en formation, et qu'il doit lui-même acquérir en préalable. Le REFDIC, pour sa part, décline les savoirs, les savoir faire, ainsi que les attitudes et les stratégies nécessaires à un formateur pour promouvoir dans sa pratique professionnelle une didactique de l'intercompréhension[2].

En particulier, dans une programmation curriculaire, les descripteurs du *Référentiel de compétences de communication en intercompréhension* peuvent constituer des points de repère en amont du processus d'enseignement-apprentissage dans l'élaboration d'un programme d'enseignement et/ou, en aval, pour l'évaluation des résultats atteints de la part des apprenants.

Ces descripteurs concernent le sujet apprenant, l'objet d'apprentissage et les activités communicatives mobilisées et se distribuent en cinq parties:

1. le sujet plurilingue et l'apprentissage
2. les langues et les cultures
3. la compréhension de l'écrit
4. la compréhension de l'oral (spontané et transmis)
5. l'interaction plurilingue.

La première dimension (*Le sujet plurilingue et l'apprentissage*) concerne le développement du répertoire linguistico-culturel du sujet en formation, ainsi que des stratégies métacognitives relatives à la gestion, l'organisation et l'évaluation de son apprentissage. La deuxième (*Les langues et les cultures*) aborde la sphère des connaissances relatives aux langues et aux cultures dans une perspective plurilingue et interculturelle. Les trois dimensions relatives aux activités langagières considérées : *Compréhension de l'écrit*, *Compréhension de l'oral* et *Interaction plurilingue (à l'écrit et à l'oral)*, sont développées en deux temps : d'abord, des descripteurs concernant des compétences générales ouvrent chacun des trois volets ; par la suite, des descripteurs plus spécifiques permettent d'affiner la démarche intercompréhensive.

Une expérimentation menée auprès de six établissements éducatifs[3] a permis d'observer et de comprendre si et comment les descripteurs du REFIC peuvent représenter un outil pertinent et efficace pour guider les enseignants dans la programmation de leur action didactique.

Dans chaque contexte, l'introduction de l'intercompréhension dans une portion du programme d'enseignement des langues ou de formation professionnelle a été adaptée aux caractéristiques et aux exigences spécifiques[4]. Sans rentrer dans le détail de chaque contexte il est possible d'esquisser une synthèse des objectifs visés par les participants à l'expérimentation.

Les savoirs et les savoir faire linguistiques constituent indubitablement les objets d'apprentissage privilégiés de la part des enseignants qui désirent introduire l'intercompréhension dans leurs cours mais l'accent est mis surtout sur le développement des *stratégies métalinguistiques et métacognitives* nécessaires pour les atteindre. Dans ce sens les descripteurs du REFIC répondent à cette exigence insistant moins sur des connaissances ou compétences linguistiques isolées que sur les capacités de mise en relation.

Tout formateur en langues est conscient **des liens étroits entre les langues et les cultures** et place parmi ses objectifs éducatifs la connaissance de la diversité culturelle en fonction de l'acquisition d'une compétence de médiation culturelle. C'est ainsi que parmi les objectifs envisagés dans les contextes d'expérimentation, à côté des compétences linguistiques, les formateurs ont indiqué non seulement un enrichissement culturel général,

mais aussi des connaissances spécifiques comme l'histoire de la langue maternelle des apprenants à l'intérieur de la famille de langues romanes, comme point de départ pour le développement d'une sensibilité interculturelle.

Pour la définition détaillée de ces objectifs, la section 2 du REFIC - *Les langues et les cultures* – offre des descripteurs où les connaissances relatives aux langues et aux cultures sont abordées selon une perspective plurilingue et comparative. Sur le plan communicationnel, s'inspirant du CARAP (Candelier, 2007), les descripteurs se concentrent sur les principes d'organisation et d'usage social d'une langue y compris le rôle de la culture dans la communication ainsi que son rapport avec les éléments linguistiques et extra-linguistiques. Du point de vue de l'attitude des sujets face à la pluralité des langues et des mondes qu'elles expriment, les descripteurs soulignent la nécessité d'une prise de conscience et d'une acceptation curieuse de la diversité des sons, des structures grammaticales, des règles pragmatiques, des références culturelles, du découpage lexical et grammatical de la réalité offerts par les différentes langues.

Le rôle de la motivation et des dimensions émotionnelle et affective dans le processus d'apprentissage est reconnu comme central par les formateurs impliqués dans l'expérimentation, surtout dans des contextes où il est difficile de promouvoir un apprentissage des langues non instrumental. Or, les activités didactiques en intercompréhension, fondées d'une part sur les ressemblances formelles entre les langues, donc facilement observables et, d'autre part sur les savoirs déjà acquis par les apprenants, se révèlent particulièrement efficaces pour développer la confiance en soi, une attitude exploratoire et un sentiment d'autonomie face aux apprentissages nouveaux, ce qui constitue un puissant levier de la motivation.

Bibliographie

- Andrade, A. I. (Ed.). (2015). Un *Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension* (REFDIC), Projet MIRIADI. Disponible sur : <http://www.miriadi.net/referentiels> et https://www.researchgate.net/publication/297693919_PRESTATION_42_DEUX_REFERENTIELS_DE_COMPETENCES_EN_INTERCOMPREHENSION
- Araújo e Sá, H. (Ed.). (2015) *Histórias em Intercompreensão: A Voz dos Autores*. Aveiro : UA Editora.
- Candelier, M. (Ed.). (2007). *CARAP – Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Graz : CELV- Conseil de l'Europe.
http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007E_20080302_FINAL.pdf
- De Carlo, M. (Ed.). (2015). Un *Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension* (REFIC). MIRIADI. Disponible sur : <http://www.miriadi.net/referentiels> et https://www.researchgate.net/publication/297693919_PRESTATION_42_DEUX_REFERENTIELS_DE_COMPETENCES_EN_INTERCOMPREHENSION
- DEGACHE, C. (2014). « Intercompréhension interactive et télécollaboration : usages et perspectives », Communication au *Colloque IC2014. Intercompréhension en réseau : scénarios, médiations, évaluations*. (communication au Colloque IC2014 : 19-21 juin 2014), Lyon
- FRONTINI, M., GARBARINO, S. (à paraître). « Typologie des modalités d'intégration de l'interaction plurilingue en réseau de groupes », in C. Degache & S. Garbarino, *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues : l'intercompréhension*, Grenoble, Editions Ellug, coll. Didaskain.
- NIELFI, C. (2010). « Verso l'educazione plurilingue : la via dell'intercomprensione ». *LEND, Lingua e nuova didattica*, n°2, avril 2010.
- QUINTIN J. –J. et DEPOVER Ch. (2003). « Design pédagogique d'un environnement de formation à distance. Eléments méthodologiques », *Lidil*, n° 28, Intercompréhension en langues romanes, p. 31-45. Disponible sur <http://lidil.revues.org/1603>
-

[1] Il s'agit de travaux élaborés dans le cadre du lot 4 du projet Miriadi, coordonné par Maddalena De Carlo.

[2] Les versions actuelles des deux Référentiels sont consultables à l'adresse suivante :
<http://www.miriadi.net/referentiels> et sur :
https://www.researchgate.net/publication/297693919_PRESTATION_42_DEUX_REFERENTIELS_DE_COMPETENCES_EN_INTERCOMPREHENSION

[3] Il s'agit de l'expérimentation menée par le lot 7 du projet Miriadi, coordonné par Helena Araújo e Sá, en collaboration avec le lot 4. Les six contextes d'enseignement pris en considération sont très diversifiés en termes géographiques (Brésil, France, Italie, Portugal, République de Maurice), des profils socio-linguistiques des apprenants et relativement à leur âge (lycée linguistique, lycée professionnel, université, formation de formateurs) et par conséquent pour ce qui concerne les programmes et les objectifs d'apprentissage.

[4] Pour plus de détail sur l'expérimentation, consulter le rapport élaboré par les membres du lot 7 du projet MIRIADI (H. Araújo e Sá coord., 2015).