

# Acteurs et dynamiques de médiation dans une plateforme de formation à l'intercompréhension

---

Maria Helena Araújo e Sá, Maddalena de Carlo et Sílvia Melo-Pfeifer

**Résumé :** Après une révision du concept de médiation, tel qu'il circule dans les espaces sociaux et en Didactique des Langues, nous analysons dans ce texte les forums de discussion plurilingues d'une session de formation de formateurs à l'intercompréhension en Langues Romanes (Galapro), pour y dégager les spécificités des dynamiques de médiation (en ce qui concerne le soutien relationnel et socio-affectif, la co-médiation et le rôle de l'artefact technologique). Cette analyse nous permettra de discuter le rapport entre les dynamiques de médiation décrites et l'absence de manifestations de désaccord dans la situation de formation observée.

Mots clés : formation de formateurs en-ligne, intercompréhension, médiation

**Abstract:** In this paper, we discuss the concept of "mediation" from a social and language education perspective, pointing out some of its main issues. This discussion allows us to proceed to an analysis of multilingual discussion forums collected during a teacher education online program focusing on intercomprehension between romance languages (Galapro). The specificities of mediation in such communicative scenarios – such as its co-construction, its social and affective role, its co-mediation nature, and the impact of the technical medium – will be highlighted. Finally, we will focus on the relationship between the noticed dynamics of mediation and the lack of expression of disagreement in this particular teacher education context.

Keywords: online teacher education, intercomprehension, mediation

Dans cette contribution, nous proposons d'analyser des échanges plurilingues, déposés sur une plateforme de formation à la didactique de l'intercompréhension entre langues romanes (*Galapro* – [www.galapro.eu/sessions](http://www.galapro.eu/sessions)) pendant la 4<sup>ème</sup> session de formation, qui s'est déroulée du 5 octobre 2011 au 25 janvier 2012. Au cours de ces échanges, les participants, issus de contextes linguistiques et culturels différents, ont été amenés à mettre en œuvre des activités de médiation, afin de

répondre aux buts et aux tâches prévus par le scénario de formation, tout en assurant une harmonie relationnelle propice à l'apprentissage en interaction.

Nous présenterons d'abord le fonctionnement et les objectifs de la formation, ainsi que les dispositifs et les ressources techniques offerts par la plateforme. Ensuite, nous procéderons à une analyse de corpus à la lumière d'une interprétation de la notion de médiation pertinente pour ce contexte spécifique de communication, prenant en compte trois dimensions : la relation socio-affective, la relation de tutelle et le rôle du dispositif technique.

Notre analyse, basée sur des échanges entre professionnels qui collaborent à distance en vue de la construction d'une communauté de pratique en didactique de l'intercompréhension, mettra en évidence les thématiques récurrentes ainsi que les éléments linguistiques et discursifs des activités de médiation qui se réalisent ici par une activité dialogique d'étayage, où chacun participe au développement professionnel du groupe des participants.

### **De la médiation dans l'espace social à la médiation linguistique et culturelle en didactique des langues**

Au-delà de son rôle spécifique dans la résolution de différends, la médiation est considérée par plusieurs auteurs (Caune, 2008 ; De Briant et Palau, 1999) comme un moyen de régulation sociale et une modalité de développement social et culturel spécifique à toute activité humaine : « . . . le processus de médiation est consubstantiel aux rapports entre l'Homme et son environnement social. L'Homme est en rapport avec son environnement social par le biais du langage, c'est dire que ce rapport n'est jamais immédiat. La forme symbolique, le phénomène signifiant, est au cœur de l'identité humaine et de la construction de la personne. Les paroles, les expressions, les pratiques symboliques sont des médiations culturelles » (Caune, 2008).

En pédagogie, la notion de médiation se superpose à l'action même d'enseignement : l'enseignant joue un rôle de médiateur entre l'apprenant et les savoirs à apprendre. Cette médiation est à interpréter d'une part au niveau de la transformation des savoirs scientifiques en savoirs enseignables (la « transposition didactique » évoquée par Chevallard, 1985) ; de l'autre au niveau de l'action d'étayage (Bruner, 1978), où l'enseignant se fait médiateur pour permettre à l'apprenant de s'engager dans des conduites de résolution de problèmes ou d'accomplissement de tâches pédagogiques de façon autonome.

De même, en Didactique des Langues-cultures, du fait de la particularité de l'objet d'enseignement (« une discipline à part », Dabène,

1990), « on a le sentiment d'énoncer une évidence lorsque l'on applique le mot 'médiation' à la langue, qui lui est pratiquement synonyme » (*Introduction in Lévy et Zarate, 2003*, p. 11). Dans son *Dictionnaire de didactique*, Cuq (2003) partage ce point de vue : « . . . on peut dire que la médiation est présente d'emblée dans le langage dès lors qu'on admet que les mots ne sont pas les choses, même si ces mots veulent désigner, représenter ces choses » (p. 163).

Rézeau (2002) rappelle qu'en premier lieu, les termes appartenant au champ lexical de la médiation (médiateur ainsi que médiatiser, médiatisation. . .)<sup>1</sup> dérivent d'un même champ sémantique en latin, celui de *milieu*. L'image renvoie à l'action (accomplie ou en cours, comme le suffixe *-tion* le suggère) de trouver un milieu pour favoriser la rencontre de deux sujets ou objets, situés sur deux pôles éloignés et souvent en conflit. Or, cette image de *milieu*, associée traditionnellement à l'idée d'équilibre (n'oublions pas le vieil adage latin *in medio stat virtus*), d'équidistance et de neutralité, ne rend pas toujours suffisamment compte du fait que le médiateur lui-même, ainsi que l'action de médiation, est inscrit à l'intérieur de tensions (sociales, individuelles, identitaires) qu'il est censé réguler, voire apaiser.

A ce propos, nous soulignons que si les auteurs du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL) ont explicitement inséré la médiation parmi les activités communicatives de base, la définition de la notion qu'ils proposent nous semble assez réductrice, surtout quand il s'agit de décrire les opérations mises en place par le médiateur : « Dans les activités de médiation, l'utilisateur de la langue n'a pas à exprimer sa pensée, mais doit *simplement* [c'est nous qui soulignons] jouer le rôle d'intermédiaire entre des interlocuteurs incapables de se comprendre en direct . . . » (2001, p. 71). Cette définition semble idéaliser l'activité de médiation comme dépourvue des risques de la communication : il s'agirait d'un transcodage au service d'une communication « rationnelle », exempte des enjeux des échanges sociaux ordinaires, dans un non-lieu interactionnel.<sup>2</sup>

Nous concevons par contre la médiation comme un processus interactionnel, ancré dans le contexte lui-même, au cours duquel un « espace tiers » se construit au fur et à mesure que des transformations se réalisent dans et par l'interaction. En tant que territoire de « va-et-vient » et de l'« entre-deux », la médiation est donc à la fois une co-construction et un co-construit et peut être observée à partir d'une approche socio-constructiviste des situations d'acquisition et de formation. Dans ce sens, et dans le cadre de contextes de formation comme celui qui constitue ici notre objet d'analyse, deux notions s'avèrent pertinentes d'un point de vue heuristique : celle de *médiation interactionnelle* et celle de *médiation éducative*.

La première, élaborée par [Mondada et Pekarek Doehler \(2000\)](#), met en évidence la « dimension réciproque des processus de médiation », voire d'étayage, qui a trait non seulement à la question de savoir comment l'autre médiatise une tâche donnée pour l'apprenant (dans notre contexte, les sujets en formation), mais surtout comment l'apprenant intervient dans le processus de médiation même, comment il guide l'autre dans ses interventions et comment il co-construit son rôle de médiateur à travers l'orientation réciproque des activités. Une telle conception ouvre des voies pour « penser les processus de médiation comme des moyens, réciproquement établis, par lesquels sont construits des contextes interactifs en tant que contextes plus ou moins favorables à l'acquisition [dans notre cas, de compétences et de savoirs professionnels] (Pekarek, 1999b) et donc de penser les conditions d'acquisition comme émergentes des pratiques elles-mêmes (Pekarek, 1999a) » ([Mondada et Pekarek Doehler, 2000](#), p. 7).

La notion de *médiation éducative* est ici retenue dans l'interprétation de Vygotsky et de Bruner qui « ont proposé une approche centrée sur le rôle de médiation d'autrui dans le processus d'apprentissage, faisant ainsi ressortir l'origine sociale de l'intelligence » ([Fichez, 2000](#), p. 23) ; plus précisément, et dans le cadre du contexte spécifique de notre étude, nous nous référons à la notion de « *Zone of Reflective Capacity* »<sup>3</sup> élaborée 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.

À la lumière de ces positionnements théoriques, nous allons analyser les activités de médiation mises en œuvre par les participants à la formation *Galapro*, prenant en compte les trois dimensions suivantes, considérées comme pertinentes dans le cadre de la situation de communication ici objet d'étude (une formation professionnelle plurilingue à distance) :

- le soutien relationnel et socio-affectif,
- la tutelle pédagogique,
- les artefacts et le tutorat technique.

La dimension relationnelle concerne les interventions de médiation en tant que soutien dans le processus de formation, au moment où les participants peuvent exprimer des doutes sur leur capacité à accomplir des tâches ou exprimer leur découragement, voire leur déception vis-à-vis du fonctionnement de la formation dans son ensemble. Ce rôle est joué principalement par les formateurs, mais nous remarquons également des médiations horizontales entre pairs.

La dimension de tutelle se concentre sur le scénario de formation et sur la co-construction des connaissances ; elle comprend toutes les interventions médiatrices, encore une fois de la part de tous les participants (tuteurs/formateurs et sujets en formation), en vue de la réalisation des phases prévues pour atteindre les buts de la formation.

La troisième dimension est liée aux supports matériels grâce auxquels les participants sont mis en condition d'interagir ; cette dernière dimension est particulièrement importante dans un environnement communicationnel à distance, où le dispositif technique participe à part entière au processus de médiation entre le sujet et les buts de son action.

### **La médiation au centre du travail collaboratif de formation professionnelle : une étude de cas avec la plateforme Galapro<sup>4</sup>**

Dans la perspective de l'agir social, le scénario communicatif ne peut être pensé comme une maquette rigide où les acteurs sociaux jouent des rôles unidirectionnels dans des conditions préalablement fixées : il est plutôt dynamique et dépendant de tout changement de la mise en scène, lorsque les acteurs sociaux définissent eux-mêmes, les uns avec les autres, le but de la rencontre et alternent leurs places dans l'interaction. Ces caractéristiques du scénario communicatif, qui ont des incidences majeures sur les comportements langagiers des sujets, notamment pour ce qui est des activités de médiation, valent pour la communication en face-à-face, de même que pour la communication électronique.

A l'heure actuelle, où les technologies communicatives sont, elles aussi, des agents de rapprochement virtuel entre des interlocuteurs de plusieurs provenances linguistiques et culturelles, les interactions médiées (ou médiatisées) par ordinateur (à l'aide de chats, forums de discussion, blogs ou e-mail) constituent d'une part un contexte particulier d'échange et d'apprentissage des langues et d'autre part un objet d'étude privilégié en Didactique des Langues-cultures, qui s'interroge sur l'impact de ce type de communication sur le développement des compétences de communication, voire de médiation, des sujets dans ces nouveaux contextes langagiers. Notons que la co-présence (ici virtuelle) des interlocuteurs-acteurs est un des ingrédients du contexte qui ouvre sur un éventail d'activités de médiation susceptibles de se réaliser : rôles, statuts, langues-cultures, dispositions, savoirs, expériences et attitudes, sont des éléments potentiellement déclencheurs de situations de médiation, du fait même que tous ces aspects peuvent d'un côté, introduire des tensions communicatives,

implicites ou explicites, et de l'autre, contribuer à des situations de découverte engendrées par la rencontre.

Pour pouvoir analyser ces activités de médiation dans une situation de formation professionnelle à distance, nous allons présenter tout d'abord *Galapro*, une plateforme plurilingue de formation *pour et par* l'intercompréhension entre langues romanes.

#### *Buts et fonctionnement de la plateforme*

*Galapro* est une plateforme de formation de formateurs, conçue autour de deux axes principaux : formation à la didactique de l'intercompréhension (IC) et constitution d'une communauté professionnelle plurilingue de pratique de l'IC. L'IC est ainsi à la fois le but et le moyen de la formation, les sujets étant sollicités à utiliser leurs langues (romanes) pour se former et s'informer à propos de cet objet didactique.

L'enjeu majeur est de pouvoir répercuter ensuite, auprès de différents publics en situation d'apprentissage des langues, les savoirs, les démarches et les outils développés dans le cadre de la formation, grâce aux compétences théoriques, méthodologiques et pratiques acquises par les sujets en formation, qui pourront ensuite diffuser l'utilisation de ces outils et intervenir de façon consciente et réfléchie sur leurs propres terrains éducatifs.

Le parcours de formation proposé par *Galapro* s'organise autour de quatre principes de formation qui mobilisent co-action et co-réflexion à travers le travail collaboratif entre les participants, issus de différentes provenances géographiques, linguistiques et culturelles :

- diversification et flexibilité : création d'outils et de parcours de formation adaptés aux différents publics et contextes ;
- développement professionnel : connaissance de l'IC et de ses enjeux ; auto-connaissance et auto-réflexivité en ce qui concerne ses propres convictions, attitudes, représentations ;
- plurilinguisme : contact avec plusieurs langues et cultures et découverte de leur présence dans la vie quotidienne et professionnelle des sujets ;
- diffusion : expansion des principes et des approches de travail acquis au cours de la formation dans les contextes d'éducation linguistique.

L'inscription à une session de formation se fait en ligne à partir de la plateforme ([www.galapro.eu/sessions](http://www.galapro.eu/sessions)), sous l'impulsion de formateurs œuvrant dans différents pays, notamment les pays européens partenaires du projet et les pays associés de langue romane en dehors de l'espace européen. Chaque session de formation se développe au long de 5 phases (voir [Tableau 1](#)) : une *étape préliminaire* où les sujets

**Tableau 1** : Phases d'une session de formation.

Phase	Objectifs	Activités principales	Produits
<b>Phase 0 ou préliminaire :</b>	Découverte : - du projet (ses principes, ses objectifs), - du scénario général, de la plateforme et de ses fonctionnalités, - des <b>participants</b> à la session.	Les participants des Groupes Institutionnels (GI) remplissent leurs profils d'entrée (langagier et professionnel) et réfléchissent sur leurs besoins en matière de formation à l'IC.	Profil personnel : langagier et professionnel. Une entrée dans le « cahier de réflexion » : - mes compétences ; - mes attentes ; - mes besoins de formation ; - mes objectifs à atteindre ; - mes peurs.
<b>Phase 1. Nos questions et dilemmes</b>	Constitution de Groupes de Travail (GT) plurilingues autour des problématiques et besoins de formation identifiés dans la phase précédente.	Discussion sur les problématiques et les besoins formatifs. Formation des GT plurilingues.	Constitution des groupes de travail (GT). Définition de la problématique Une entrée dans le « cahier de réflexion » : - mes dilemmes, défis ou questions ; - les points forts et faibles de ma participation à cette phase ; - mon appréciation du déroulement de la phase.
<b>Phase 2. S'informer pour former</b>	Définition d'un plan de travail.	Elaboration d'un plan de travail dans ses aspects méthodologiques, conceptuels et organisationnels.	Plan de travail en fonction du produit final à réaliser (séquences didactiques, analyses de matériels pédagogiques, fiches de formation, synthèses de concepts, etc). Une entrée dans le « cahier de réflexion » : - les raisons de mes choix par rapport à la problématique.
<b>Phase 3. En formation</b>	Réalisation du plan de travail.	Concrétisation du plan de travail en vue de la réalisation	Réalisation du produit final. Une entrée dans le

*(continued on next page)*

**Tableau 1.** (continued)

Phase	Objectifs	Activités principales	Produits
		du produit final. Exploitation des ressources mises à disposition par la plateforme (fiches d'autoformation ; fiches de description de matériels pédagogiques sur l'IC ; fiches d'analyse de publications sur l'IC).	« cahier de réflexion » : - les raisons de mes choix par rapport au produit final.
<b>Phase 4. Evaluation et bilan</b>	Validation et publication des produits des différents GT.  Evaluation du fonctionnement des groupes et de la formation en tant que telle (processus et produits).	Évaluation et bilan du fonctionnement et des produits des groupes de travail. Validation et publication des différents GT. Auto-, hétéro- et co-évaluation des dynamiques de fonctionnement et des produits de tous les GT.	Publication des produits de chaque plan de travail. Une entrée dans le « cahier de réflexion » : - l'accomplissement de mes objectifs ; - les acquis de cette expérience pour mon développement professionnel ; - mon ressenti par rapport à l'expérience de formation ; - mes projets pour l'avenir.

en formation, encadrés dans des équipes locales (GI-groupe institutionnel) remplissent leur profils professionnels et langagiers, rencontrent les autres participants sur la plateforme et découvrent les principes et les objectifs de la session. Pendant la *phase 1*, les participants choisissent une problématique à développer en fonction de leurs besoins et constituent des groupes de travail à distance plurilingues (GT-groupe de travail). Ces groupes définissent ensuite leur plan de travail en *phase 2* puis le mettent en œuvre en *phase 3*, en s'appuyant sur les outils et ressources de la plateforme. La *phase 4* constitue le moment de bilan et d'(auto-, co- et hétéro-)évaluation des produits et du processus de travail.

Tout au long des sessions une équipe de formateurs (F) anime d'abord les groupes locaux<sup>5</sup> (GI) puis un groupe de travail (GT) en



fonction de leurs compétences spécifiques et des thématiques choisies par les participants en phase 2.

Nous allons maintenant détailler les espaces et les outils mis à disposition par la plateforme.

*Les espaces et les outils de formation offerts par la plateforme*

La plateforme *Galapro* offre aux utilisateurs des ressources et des espaces diversifiés qui permettent des activités d'auto-formation, ainsi que la participation aux phases de formation collaborative. Afin de développer des capacités réflexives, les participants remplissent tout au long de la session un *Dossier de Formation* articulé en deux sections :

- Le *Profil (linguistique et professionnel)*, portant sur l'identité des sujets et sur ses circonstances de construction ;
- Le *Cahier de Réflexion*, qui encourage les participants à s'interroger sur leurs motivations initiales, sur les représentations concernant l'objet d'enseignement et le métier d'enseignant, ainsi qu'à évaluer tout le dispositif formatif et à s'auto-évaluer.

Pour le travail en autonomie les participants peuvent également consulter des ressources (des matériels pédagogiques et des publications scientifiques), ainsi que réaliser des *Fiches d'Autoformation*, tout ce matériel étant déposé dans la *Bibliothèque*.

Par ailleurs, la plateforme dispose de plusieurs outils de communication synchrone et asynchrone (chat, forum de discussion et messagerie interne), ainsi que d'un espace d'écriture collaborative ; ces outils sont inclus dans les bureaux (personnels, des GI et des GT), ainsi que dans l'espace public de tous les groupes. La messagerie interne (système d'e-mail de la plateforme) est plutôt utilisée pour des questions d'organisation et de fonctionnement pragmatique de la session ; l'usage des chats remplit des fonctions de socialisation et d'organisation du travail au sein de groupes.

Les expériences déjà menées et évaluées sur cette plateforme ont permis de constater que le forum de discussion se révèle être l'espace et l'outil central de la session de formation, quelles que soient la phase en cours et la modalité de travail : grand groupe, GI ou GT. En effet, le forum ouvre un espace discursif assez souple où se réalise le déroulement des phases du travail à différents niveaux : il permet de faire connaissance, de partager les attentes et de discuter les problématiques (aussi bien théoriques et empiriques que techniques) liées à la formation, de créer des produits de façon collaborative, d'évaluer ces travaux et les démarches suivies, ainsi que d'organiser la participation du GI à la session ou d'établir le fonctionnement du travail du GT.

Le scénario communicatif des interactions étant ainsi cadré, nous passerons maintenant à la présentation et à l'analyse de notre corpus, en nous basant sur la définition du concept de médiation spécifique au domaine de la Didactique des Langues-cultures ci-dessus exposée.

### **Caractéristiques et dynamiques des activités de médiation dans les forums de discussion d'une session de formation Galapro**

#### *Corpus, public et méthodologie*

Notre analyse se penchera sur 4 forums de discussion de la 4<sup>ème</sup> session de formation *Galapro* (octobre-décembre 2011, [Tableau 2](#)) et spécifiquement : 1 des deux forums de la phase préliminaire (corpus 1), 2 forums d'un des GT (GT 6 – *IC et langues-cultures d'origine*) (corpus 2a et 2b) et 1 des forums de la phase finale de bilan et de réflexion (corpus 3).

Le tableau ci-dessous synthétise les caractéristiques de ces forums.

Notre choix porte sur ces forums, relativement restreints quant au nombre de messages et de participants,<sup>6</sup> pour deux raisons : l'une est méthodologique et l'autre pratique.

En premier lieu, le fait qu'ils se placent à trois moments significatifs de la session, le début, la phase d'organisation et d'exécution du travail et la fin. Cela permet de relever les changements éventuels dans le type de préoccupations exprimées par les participants à la suite de l'expérience de formation et dans les styles de communication entre participants. Ensuite, la taille plus limitée des corpus nous permet d'avoir une vision d'ensemble plus immédiate.

Les publics impliqués œuvrent dans des contextes de travail très diversifiés : étudiants de master en Didactique des Langues, TICE et Sciences du Langage, enseignants en formation initiale, enseignants en service, professeurs des universités, collaborateurs experts linguistiques dans les centres de langues, chercheurs, doctorants. En revanche, ils partagent un certain nombre de caractéristiques : il s'agit d'un public en majorité très motivé, déjà sensibilisé aux thématiques liées au plurilinguisme et à l'interculturalité, qui a choisi de suivre cette formation, souvent non institutionnalisée, et qui vit aussi l'enthousiasme de participer à un projet pionnier dans son genre.

Notre approche s'inscrit dans le champ de l'analyse sociolinguistique interactionnelle des forums de discussion. Parmi les comportements observables des participants à la formation, il sera alors question d'identifier, dans ce corpus, les thématiques récurrentes, les catégories significatives, et les éléments linguistiques et discursifs qui rendent compte d'une activité de médiation, telle que nous l'avons

Tableau 2 : Présentation du corpus

Corpus	Phase et participants	Nom du forum	N° participants	N° messages déposés	Langues utilisées	Objectifs poursuivis
<i>Corpus 1</i>	Phase 0 Tous les participants à la sessions	<b>A aventura está a começar... O que esperam desta sessão?</b> (13-31 octobre 2011)	26	50	4 langues (Espagnol, Français, Italien et Portugais)	Se faire connaître et connaître les autres participants ; exprimer ses propres attentes par rapport à la session de formation
<i>Corpus 2a</i>	Phase 2 les participants du GT 6 – <i>IC et langues-cultures d'origine</i>	<b>Al lavoro!</b> (novembre-décembre 2011)	18	168	4 langues (Espagnol, Français, Italien et Portugais)	Définir et élaborer le plan de travail en fonction de la thématique choisie.
<i>Corpus 2b</i>	Phase 3 les participants du GT 6 – <i>IC et langues-cultures d'origine</i>	<b>Tutorial – Colocando o Plano de Trabalho em prática</b> (novembre-décembre 2011)	21	418	4 langues (Espagnol, Français, Italien et Portugais)	Réaliser le plan de travail.
<i>Corpus 3</i>	Phase 4 : Evaluation et bilan Tous les participants à la sessions	<b>Quelques remarques sur la session Galapro</b> (décembre 2011)	9	15	3 langues (Espagnol, Français et Portugais)	Proposer des thèmes de réflexion rétrospective sur la session terminée

définie plus haut : ces activités ont comme objectif l'échange et la mise en commun des savoirs (linguistiques et professionnels), l'éclaircissement de doutes, l'encouragement à la participation et à l'expression personnelle, le traitement des frustrations, la facilitation de la communication horizontale, l'aide à l'utilisation des ressources, la gestion de points de vue (éventuellement conflictuels). Pour ce faire, nous considérons comme macro-catégories d'analyse les 3 dimensions présentées dans la première partie de cette contribution : la dimension de soutien relationnel et socio-affectif (), la dimension de tutelle pédagogique () et la dimension des artefacts et de tutorat technique (Le dispositif technique).

Nous ne présenterons, à titre illustratif, que quelques exemples choisis dans le corpus. Dans la citation des exemples nous indiquerons par un (F) les interventions déposées par les formateurs et par un (P) celles des sujets en formation.

#### *Analyse des activités de médiation*

##### La dimension de soutien relationnel et socio-affectif

Pour exprimer leurs attentes en début de session, les sujets racontent leurs parcours et leurs histoires de vie professionnels, intégrés dans les contextes de leurs pays ; comme le montrent les exemples suivants, cet enchaînement des interventions introduit une dimension (inter) culturelle importante dans l'échange : la rencontre entre les différents parcours professionnels et les valeurs qui leur sont rattachées.

Cette manifestation de « soi » donne de la visibilité aux motivations, aux attentes, aux problématiques de chacun ainsi qu'aux caractéristiques des différents contextes d'intervention. Ainsi, pour que l'intersubjectivité des participants et leurs différentes cultures de travail entrent en contact, une première activité de médiation s'impose : chacun doit se poser en informateur compétent, interprète, voire *médiateur*, de ses propres conditions de vie et de travail. Dans la première phase de la session de formation, en effet, les interlocuteurs doivent s'efforcer de découvrir les principes de communication et de construire une culture éducative partagée (Freeman et Johnson, 1998 ; Cicurel, 2003 ; Cadet, 2006) sur la base de la culture que chaque participant s'est formée « à partir des discours courants tenus dans les lieux d'éducation – famille et institutions scolaires – dans lesquels les individus ont évolué et qui renvoient aux habitus qu'ils y ont acquis, par l'inculcation de règles, de normes et de rituels » (Cadet, 2006 : 46).

Dans ces exemples il est également possible d'observer que dans cette phase initiale les interventions des sujets en formation et des formateurs remplissent des fonctions différentes. Regardons, à ce propos, le dernier exemple du [Tableau 3](#).

**Tableau 3** : Exemples Corpus 1.

Buts de l'interaction-médiation	Corpus	Formateurs (F)	Sujets en formation (P)
Exprimer ses attentes en début de session ; partager les parcours et histoires de vie professionnels de chacun ; construire une culture éducative partagée.	Corpus 1	Message 2 « <i>Je travaille en effet seule, sans port d'attache institutionnel précis, dans un pays qui en plus, n'est pas le mien. Un atome libre, tentant de se frayer un chemin . . . Voilà, en un mot, Galapro est généreuse, joyeuse, bon enfant, j'aime cet espace, j'y vis vraiment ce que Geneviève Zarate nomme « la proximité lointaine ».</i>	Message 15 « <i>Mi trayectoria intercomprensiva no ha sido tan larga como las que he visto publicadas sin embargo tengo muchas ganas de continuar en esta línea no sólo de forma práctica sino académica. . . .Estoy muy feliz de ver que cada uno tiene experiencias diferentes con la IC y que es una buena manera de poder aprender de los demás y compartir nuestra lengua y nuestra cultura ».</i>
	Phase 0	Message 5 « <i>¿Por qué estoy acá? (. . .) Fui formada para enseñar una sola lengua extranjera, el francés, y en esa perspectiva trabajé durante mucho tiempo. Luego, razones de políticas lingüísticas en mi país me llevaron a formarme en español lengua materna y a sumar esa perspectiva a mi trabajo. . . . En esta sesión espero dialogar, crecer, sumar. ¿Me ayudan? »</i>	Message 17 ( <i>En réaction à AE</i> ) <sup>1</sup> « <i>Compartilha, parece a palavra certa! Realmente aprende-se muito com a troca de palavras, de ideias, de experiências, de culturas. Para mim, quem vive pregado a uma só língua, não sabe sonhar com outros lugares ».</i>
Conforter les sujets lorsqu'ils manifestent leurs incertitudes, insécurités et anxiétés	Corpus 1	Message 22 ( <i>En réaction à H.</i> ) <i>H., será um prazer fazer esse caminho consigo! :) Para evoluir, temos mesmo é de ter a coragem de sair dessa zona de conforto, experimentar outras formas de ser e de fazer, aventurar-se! :)</i>	Message 9 <i>H. Olá a todas, como principiante que sou, introduzo-me com timidez. Estou em plena descoberta! Confesso que cada passo se torna apaixonante, cá está o « amor » a nascer!!!</i>
	Phase 0		

Si tous les participants expriment leur compréhension des craintes d'un des sujets en formation (H., Message 9), par le dévoilement de leurs propres sentiments, le formateur, pour sa part (*Message 22*), se

pose en véritable médiateur entre celui-ci et le processus de formation lui-même : l'emploi du *nous* dans ce cas sert à souligner sa disponibilité à prendre en charge les problématiques personnelles de tous les participants, à les accueillir et à les guider (*será um prazer fazer esse caminho consigo*) dans une perspective de changement possible grâce à la capacité d'oser, de dépasser ses limites, d'accepter l'aventure<sup>7</sup> (notamment l'aventure plurilingue).

Dans le but de la construction du lien affectif et social, un autre aspect intéressant à analyser est la recherche du consensus, afin de stimuler ou de maintenir la motivation et l'engagement du groupe. Ainsi, par exemple, dans la dernière phase (d'évaluation et de bilan), l'analyse des formes discursives du *Corpus 3* (Tableau 4) montre une certaine crainte de la part des participants de blesser leurs interlocuteurs, le processus d'évaluation résultant de cette façon assez artificiel.

Notons, en effet, que la plupart des réactions à l'amorce du forum (Message 1) convergent vers l'expression d'un accord de base avec les propos tenus par L. (*Boas noites, qué debate tan productivo y constructivo!, Excelente espaço este, L. que permite apresentar abertamente a nossa opinião sobre esta sessão, Oui L. merci beaucoup pour toutes ces remarques pertinentes*, Message 19), mais n'entrent pas dans le mérite du sujet. L'emploi de l'adjectif « inattendue » dans le message 5 témoigne d'ailleurs de la surprise des participants face à des comportements qui en fait avaient été évités : l'expression de jugements critiques ou l'évaluation négative des produits des groupes de travail. Seule une formatrice cherche à analyser les raisons de cette attitude trop consensuelle en vue de la modifier éventuellement dans les sessions à venir (Message 2).

On assiste donc à une sorte de paradoxe : les situations de conflit potentiel où l'activité de médiation devrait se réaliser de façon plus éloquente sont celles où l'on préfère en effet adopter des stratégies d'évitement. Or, médiation ne peut signifier éluder les thèmes sensibles (Araújo e Sá, de Carlo et Melo-Pfeifer, 2010a) : promouvoir une conscience critique dès le début de l'interaction peut être un processus délicat à gérer, mais cela s'avère nécessaire pour bâtir un espace de communication et de confort durable pour tous les interlocuteurs, à plus forte raison en situation de communication plurilingue et interculturelle, où se confrontent et se mettent en partage répertoires linguistiques, systèmes de valeurs, représentations, codages des affects, présupposés et attentes différents.<sup>8</sup>

L'évaluation de l'efficacité des situations de formation professionnelle collaborative à distance est donc un terrain encore à explorer, vu les enjeux existants aux niveaux identitaire et relationnel.

**Tableau 4** : Exemples Corpus 3

Buts de l'interaction-médiation	Corpus	Formateurs (F)	Sujets en formation (P)
Exprimer un sens d'insatisfaction vis-à-vis d'un comportement tenu par les participants à la formation.	Corpus 3 Phase 4		Message 1 « <i>J'ai été heureuse de constater que de nombreux participants ont évalué notre PF (produit final, n.d.r.), cependant il m'a semblé que le climat de profonde cordialité et sympathie qui a régné sur les échanges Galapro depuis le début de la session, a bloqué les participants et les a empêché de se livrer à une véritable critique, incluant des points positifs et négatifs. . . Les éloges et compliments sont essentiels car tout professeur/apprenant a besoin de retours positifs sur son travail, mais nous sommes tous des personnes adultes et je pense que des critiques un peu plus « directes » auraient été les bienvenues »</i>
Exprimer son accord.	Corpus 3 Phase 4		Message 10 « <i>Boas noites, què debate tan productivo y constructivo! Voy a contribuir un poquito, porque lo merece :) Considero que las mejores intervenciones son aquellas que aunan respeto y comentarios constructivos, como demostras L. en este foro, creo que es la prueba de que los comentarios, como en la heteroevaluación, pueden arrojar luz sobre aspectos que creemos mejorables sin herir, . . .</i> »

(continued on next page)

**Tableau 4.** (continued)

Buts de l'interaction-médiation	Corpus	Formateurs (F)	Sujets en formation (P)
<p>Trouver des explications pour le phénomène mis en évidence par la première intervention ; Proposer des procédés pour éviter le danger dénoncé, dans les sessions à venir</p>	<p>Corpus 3 Phase 4</p>	<p>Message 2 <i>Concordo quando refere que reinou um clima cordial na FASE 4, muitos poucos participantes fizeram verdadeiras críticas e sugestões aos produtos finais. . . talvez fosse pertinente refletir sobre isso. . .</i> <i>Terá sido mera cordialidade e medo de ferir suscetibilidades? OU Será que não se sentiam com "competência" para o fazer (afinal, muitos dos formandos contactaram pela primeira vez com a IC nesta sessão)? OU Será que houve tempo para se fazer uma análise aprofundada e refletida dos produtos finais que permitisse uma crítica consciente? OU Terá sido transmitida alguma mensagem inadvertidamente, como sugere a Lauranne, que tenha levado os formandos a pensarem que a FASE 4 é um "exercício um pouco artificial", não preparando os formandos para lidar com críticas negativas? . . . Talvez, em próximas sessões, tenhamos de insistir neste aspeto!</i></p>	<p>Message 5 <i>« . . . la proposition de M. N. me semble très pertinente : un mini-groupe pour évaluer un PF [produit final] Je participe avec plaisir à cette discussion inattendue et intéressante. . .</i> <i>. . .</i> <i>Que penseriez-vous d'une autre forme : . . . »</i></p>

### La dimension de tutelle pédagogique

Comme nous l'avons évoqué plus haut, une approche interactionnelle de la notion de médiation nous semble la plus adéquate à rendre compte des activités qui se réalisent dans notre contexte d'intervention et de recherche. Nous nous rapprochons alors du concept de « Zone of Reflective Capacity » élaboré par [Tinsley et Lebak \(2009\)](#) (cf. *supra*), qui postule la nécessité de fonder les actions de formation sur



la réflexion collaborative et la compréhension réciproque des participants.<sup>9</sup> Dans notre corpus, tous les participants, s'appuyant sur leur capacité communicative, sur leurs savoirs pédagogiques et didactiques et sur leurs expériences de terrain préalables, participent à la construction de savoirs et de savoir-faire communs, comme illustré à l'aide des exemples présentés dans le [Tableau 5](#).

C'est surtout dans les phases centrales que la collaboration se réalise : les activités de médiation dans ces phases se concentrent sur le projet de travail, sur le produit à réaliser, sur la méthodologie à suivre, sur la distribution des tâches à accomplir. Dans l'ensemble des exemples des *Corpus 2a* et *2b* il apparaît de façon évidente que tous les participants s'engagent à obtenir les résultats poursuivis par le groupe : ils partagent des points de vue, confrontent des contextes d'enseignement posant des problèmes semblables (*Estou na mesma situação*, Message 10), organisent leur travail (*Assim repartimos os esforços ; Penso que poderemos dividir tarefas*, Message 15) et proposent d'accomplir les tâches prévues pour réaliser le produit final du groupe. Ici aussi le formateur s'engage dans une intervention de médiation entre des interprétations divergentes du thème à développer, exprimées par les participants, pour favoriser la construction d'une convergence des énergies (*Siamo tutti d'accordo su questo o vogliamo fare altre cose?*, Message 34).

Les exemples du *Corpus 3* présentés dans le [Tableau 4](#) (phase finale d'évaluation et bilan), que nous avons déjà observés sous le prisme de la construction du lien social et affectif, nous permettent maintenant de mettre en évidence les modalités relationnelles de tutelle pédagogique de cette session : l'incitation à la participation active, le processus d'autonomisation, la légitimation croissante de la prise de parole de tous les sujets et l'évitement du conflit entre formateurs et formés. Ici, pour la première fois au cours de la session, une jeune participante ouvre un forum de discussion (Message 1), ce qui diffère considérablement des comportements interactionnels des autres forums, dans la phase 2 notamment.<sup>10</sup> Une modification s'opère donc au long de la session quant à la prise de décision et d'initiative de la part des participants et au développement de leur autonomie.

D'autre part, la thématique abordée par les messages de ce forum nous amène à réfléchir sur une caractéristique des environnements éducatifs à distance déjà évoquée (La dimension de soutien relationnel et socio-affectif) : la difficulté à exprimer ouvertement le désaccord et la tendance à rechercher le consensus. L'argument soulevé dans l'amorce pour son ouverture concerne précisément l'expression de la critique pendant la session de formation et sa gestion en situation d'évaluation ; les formateurs et tous les participants ont été dès lors

**Tableau 5** : Exemples Corpus 2a et 2b

Buts de l'interaction-médiation	Corpus	Formateurs (F)	Sujets en formation (P)
Proposer des solutions à des problématiques communes.	<i>Corpus 2a</i> Phase 2		Message 110 ( <i>En réaction à J.</i> ) <i>Tenho pensado como vou colocar em prática o nosso trabalho. Estou na mesma situação. Tenho 7 turmas e trabalho em horário extra-curricular com alunos de várias idades (6 a 11 anos) e oriundos de várias escolas. . .</i>
Proposer une distribution du travail.	<i>Corpus 2a</i> Phase 2		Message 55 ( <i>En réaction à D</i> ) <i>já coloquei nos nossos documentos a tradução da parte que pediu em castelhano</i> <i>Bom trabalho, D. Penso que poderemos dividir tarefas, já que acabámos por apresentar dois questionários em espanhol. Agora, qual é a versão do conto que vamos trabalhar com os alunos? A do R. ou a que a D. apresentou?</i>
Éclaircir différents points de vue issus du débat ; Proposer un point de contact entre les différentes interprétations.	<i>Corpus 2b</i> Phase 3	Message 34 ( <i>En réaction à Cl</i> ) <i>Scusate, non voglio reprimere la discussione e le opinioni di tutti, però mi sembra che Cl. pone una domanda importante : SU CHE TERRENO STIAMO CERCANDO DI OPERARE? . . . Siamo tutti d'accordo su questo o vogliamo fare altre cose?</i> <i>R. per fare il plan de travail, bisogna che siamo d'accordo su cosa vogliamo fare esattamente. Cl. credo però che le attività proposte da R. possono essere adattate</i>	

(continued on next page)

Tableau 5. (continued)

Buts de l'interaction-médiation	Corpus	Formateurs (F)	Sujets en formation (P)
		<i>all'obiettivo, dipende dalle lingue presenti in classe, a turno una di queste lingue è la lingua madre di alcuni alunni, e il fatto che diventi una lingua di apprendimento ha il doppio effetto di essere valorizzata all'interno della classe e di funzionare da passerella verso altre lingue per gli apprendenti che la parlano.</i>	

sollicités à réfléchir sur la problématique évoquée et se sont efforcés de proposer des solutions (voir [Tableau 4](#)).

L'analyse des modalités appréciatives des messages déposés – que ce soit au début de la session, comme forme d'encouragement et d'accueil, ou à sa fin, afin de valoriser les travaux réalisés – permet de mieux comprendre les commentaires critiques de l'auteur du Message 1. Nous observons, en effet, deux phénomènes récurrents : la tendance à exprimer des appréciations subjectives (présence du *je* et de verbes d'opinion ou de sentiment) et à la polarisation favorable (*Adoro trabalhar com plataformas virtuais de aprendizagem* (P) ; *todos neste Gt são estu-pendos. Temos uma equipe COLABORATIVA! . . . O jogo é totalmente conduzido pelos formandos que estão fantásticos* (F)).

Ces comportements semblent être caractéristiques des plateformes éducatives où, à la différence d'autres types d'espaces technologiques de rencontre, les participants se sentent très liés par des contrats de communication (explicites ou implicites) qui rendent très difficile l'expression directe du désaccord (cf. [Carpi et De Carlo, 2009](#) ; [Melo-Pfeifer, 2011](#)). Tout signe de bonheur et de collaboration, surtout entre formés, est par contre valorisé afin de maintenir la face des participants, d'œuvrer à la cohérence du groupe et de soutenir le flux de travail.

### Le dispositif technique

Nous illustrerons ici comment le dispositif technique de Galapro joue en faveur de la construction de la médiation.

Les activités de médiation, dans ces ambiances interactionnelles, passent par la construction d'une parole plurielle et de l'histoire communicative du groupe. Dans notre corpus, ceci se met en place, entre

autres, par la (re)prise de parole de l'autre, grâce au recours à trois stratégies :

- la citation (rendue possible et visible par le dispositif technique, et signalée par la mention « *en réaction à* ») ;
- la paraphrase, qui sous-entend une (re)interprétation de la parole de l'autre (*Las palabras de M.-N. me han interesado. Y de ellas, retengo tres cosas : . . .*) ;
- l'allusion, qui suggère la prise en compte de la parole de l'autre pour avancer ou faire avancer la formation (*Olá pessoal!! Utilizo essa frase de C. para "tentar" explicar um dos principais motivos que me fizeram participar desta formação*).

Retenons notre attention sur la fonction technologique « citer et répondre ». Intégrée dans le forum, les utilisateurs peuvent, avec l'aide de cette fonction, sélectionner un message (ou une partie de message) précédent et réagir dans un nouveau message. Ce dispositif montre l'importance de la cohérence entre les conditions technologiques et le projet de formation dans les communautés de pratique. En effet, par rapport à d'autres formes de reprise de la parole d'autrui (paraphrase, reformulation, allusion), la citation s'avère être la plus performante dans le cadre spécifique de la communication plurilingue à distance. Compte tenu du contrat communicatif entre les participants (utilisation de leurs langues maternelles), grâce à la citation (et au dispositif technologique la rendant possible), on peut multiplier la composante plurilingue des messages, valoriser la parole de l'autre, faciliter la compréhension et assurer la cohérence discursive. Dans une analyse de l'usage de ce dispositif, nous avons pu montrer comment la citation permet et constitue un indice de la polyphonie plurilingue interactionnelle qui s'instaure au cours de la session (Araújo e Sá, de Carlo et Melo-Pfeifer, 2012). La reprise de la parole des autres participe alors à la construction d'un sentiment d'appartenance à une communauté professionnelle plurilingue et se pose comme l'un des moyens de création, *in loco*, de cultures de recherche et de pensée collaboratives.

### Conclusion

Dans cette contribution, nous avons défini la notion de médiation pour l'appliquer comme clef de lecture et d'analyse des échanges déposés sur une plateforme de formation à l'intercompréhension, où l'interaction plurilingue est le but et le moyen de la formation. Les interactions sur la plateforme ont permis aux participants de se bâtir un « espace tiers de formation » partagé, où les rôles de formateurs et de sujets en formation et les parcours de formation individuels et

collectifs ne sont pas étanches ni définis préalablement, mais co-construits et reconstruits : c'est en effet la rencontre entre les différentes langues et cultures de travail qui a permis la réalisation de nouvelles expériences professionnelles.

Dans ce contexte spécifique, nous avons dégagé des caractéristiques de l'activité de médiation, prenant en compte la dimension relationnelle et socio-affective, la dimension de tutelle et la dimension des artefacts avec l'influence des TICE sur l'échange éducatif. Notons, à ce propos, que la notion d'artefact, dans une perspective vygotkienne, reprend l'idée de construction et produit social à fins diverses, mettant en évidence la nature culturelle des apprentissages (ceux-ci étant construits à l'aide de ces mêmes outils culturels ou artefacts). Cette dernière dimension est particulièrement intéressante, car elle rend compte de l'impact spécifique du support digital (un outil culturel) dans la situation de communication, et cela à trois niveaux : l'expression de l'affectivité, l'explicitation du conflit et le choix de modalités de (re)prise de la parole de l'Autre.

À la différence de croyances communes qui attribuent à la communication à distance des risques de déstructuration du tissu social et d'appauvrissement de l'interaction, le fait d'interagir avec des interlocuteurs inconnus amène les participants à consacrer une extrême attention au choix des mots et aux nuances linguistiques pour construire une communauté de parole (Maccoccia, 2001), compte tenu du fait que « the language of interaction, as presented on the screen, is all other group members have to go on » (Crystal, 2001 : 172).

De même, la présence du texte écrit (en plus écrit dans plusieurs langues) comme seule ressource communicationnelle impose aux interlocuteurs un effort initial et une participation constante pour la création et le maintien de la relation ; de plus l'interaction à distance permet une liberté dans l'expression des sentiments, que la présence en face-à-face de l'interlocuteur risquerait d'inhiber (Walther, 1992).

Dans cette situation de communication particulière, tout participant doit alors s'efforcer de jouer le rôle de médiateur et se poser comme :

- *multiplicateur des moments d'entente*, à travers la valorisation des apports de chacun, de ses expériences et de son « paysage émotionnel » ;
- *intermédiaire relationnel*, à travers la construction d'un espace humain et professionnel pluriel ;
- *garant de la coopération et du travail collaboratif*, à travers le soutien personnel et l'engagement dans le travail qui est en train de se dessiner.

La réticence à exprimer ouvertement des jugements négatifs vis-à-vis des résultats obtenus, du processus de formation ou du dispositif

dans son ensemble, pourrait alors être interprétée en fonction de ces exigences relationnelles et contextuelles d'un public majoritairement non captif, en l'absence d'unité de lieu et de temps, mais aussi et surtout de langue et de culture communes. Deux pôles difficiles à harmoniser constituent un défi de la formation à distance : d'une part l'importance de préserver la face de tous les participants et d'assurer à chacun, dans cette ambiance si particulière et exigeante, un espace d'accueil et de reconnaissance ; d'autre part, la nécessité d'éviter une vision idéalisée de cet espace, qui le priverait de son authenticité et de sa force trans-formatrice.

Être capable de gérer les sources potentielles de tension ou même de conflit, tout en respectant la diversité des points de vue, s'avère alors une condition incontournable dans tout projet éducatif et de formation ayant le but de développer une compétence stratégique et pragmatique en situation de communication plurilingue et interculturelle, où chacun se sent co-responsable et co-auteur. Ceci dit, cette co-responsabilité et co-création sont atteintes ici à travers la participation discursive des sujets dans plusieurs langues : ainsi, la formation à l'Intercompréhension à travers la pratique de l'Intercompréhension n'acquiert de sens que par le croisement des diverses voix (pour reprendre la notion de « dialogisme »). Le tissage dialogique des voix et des langues (langues qui ne sont pas thématiques, dans cette formation, en tant que sources de problèmes), des cultures et des expertises, participe à la construction du consensus et aux dynamiques de médiation.

La correspondance devrait être adressée à **Sílvia Melo-Pfeifer**, Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (Research Centre for Didactics and Technology in Teacher Education), Universidade de Aveiro, Campus Universitário de Santiago, 3810-193 Aveiro, Portugal.  
Courriel : [smelo@ua.pt](mailto:smelo@ua.pt).

## Notes

- 1 Nous ne considérons pas la distinction entre « médiatio » et « médiatisation » telle qu'elle a été proposée par [Rézeau \(2002\)](#), pour indiquer deux processus différents : le premier se référant à l'action de mettre en relation l'apprenant et le savoir à apprendre ; le second concernant la mise en place d'instruments nécessaires à l'acquisition du savoir.
- 2 Les professionnels appelés à mettre en œuvre des actions de médiation ont largement témoigné de la difficulté qu'entraîne le fait de se sentir investis des attentes des acteurs sociaux mis en confrontation, ainsi que du pouvoir (de compréhension linguistique et culturelle, d'interprétation, de

persuasion) issu des rapports privilégiés entretenus par le médiateur avec chacune des deux parties. Dans le domaine social, pouvoir implique responsabilité, ce qui met en jeu des actions d'observation, d'évaluation, de choix ; or, ces activités ne se réalisent pas sous le signe de la neutralité.

- 3 Cette notion est en rapport avec celle de « Zone proximale de développement » (de Vygotsky) qui, elle aussi, met l'accent sur la construction sociale des connaissances, notamment entre sujets à des compétences déséquilibrées.
- 4 *Galapro* (Formation de formateurs à l'intercompréhension en Langues Romanes) est un projet (LLP) qui s'est déroulé entre 2008 et 2010, coordonné par Maria Helena Araújo e Sá, de l'Universidade de Aveiro (Portugal), à la suite des travaux des équipes *Galatea* et *Galanet*. Au-delà de l'institution coordinatrice, participent à *Galapro* 7 autres institutions universitaires : Université Stendhal Grenoble 3 (France), Universitat Autònoma de Barcelona (Espagne), Universidad Complutense de Madrid (Espagne), Università de Cassino (Italie), Université Lumière Lyon 2 (France), Université de Mons-Hainaut (Belgique) et l'Université « A.I.Cuza » (Roumanie). Pour plus d'informations, consulter [www.galapro.eu](http://www.galapro.eu).
- 5 Pour les groupes locaux la formation sur la plateforme peut s'alterner avec des moments de formation en présence.
- 6 Il faut préciser en effet que l'ensemble des forums compte 1346 interventions de la part de 135 participants, et que les langues utilisées sont l'espagnol, le français, l'italien, le portugais et le roumain.
- 7 Cependant, ce rôle privilégié du formateur, comme nous le verrons par la suite, se modifiera au fur et à mesure que la session avance et sera pris en charge aussi par des sujets en formation.
- 8 Pour des raisons d'espace, nous ne pouvons pas ici approfondir la question, mais il serait intéressant de mener une analyse de cette problématique à la lumière de deux dynamiques qui se montrent très efficaces dans les relations de tutelle : il s'agit de la « co-élaboration acquiesçante » et de la « co-construction sans désaccord ». Dans la « co-élaboration acquiesçante », un seul des sujets semble actif, l'autre se contente de suivre et paraît construire une réponse semblable à celle de l'autre sujet. Le rôle joué par le sujet le plus passif dans l'interaction paraît orienté vers le contrôle et le renforcement positif. Dans la « co-construction sans désaccord », les interventions de l'un complètent celles de l'autre, les paroles de l'un paraissant nécessaires au cheminement de l'autre (Soidet, 2006, p. 25).
- 9 « Through collaborative reflection, all members of the peer groups focus on communally agreed upon goals, which lead to cognitive development. The foundation for this development is formed by the collective knowledge and experiences of the group » (Tinsley et Lebak, 2009, p. 10).
- 10 Si l'on calcule, par exemple, le nombre de messages où l'on cite et l'on répond à l'intervention d'un autre participant, il est possible d'observer

que dans le forum d'ouverture du GT 6 (*Corpus 2a*), sur un total de 168 messages, 3 seulement reprennent la parole d'un autre sujet en formation ; dans tous les autres, la direction de la communication procède de façon monodirectionnelle du formateur > aux participants > au formateur. Dans le forum successif (*Corpus 2b*), sur un total de 418 messages, les citations et les réponses entre sujets en formation s'élèvent au nombre de 27. En termes de pourcentage, il s'agit d'une quantité de messages assez réduite mais cela peut se justifier par le fait que le nombre de messages déposés par les formateurs est forcément beaucoup plus élevé du fait de la variété de rôles et de tâches qu'ils doivent accomplir sur la plateforme (voir Araújo e Sá, de Carlo et Melo-Pfeifer, 2010b).

### Références

- Araújo e Sá, M.H., de Carlo, M., et Melo-Pfeifer, S. (2010a). "O que diriam sobre os portuguesas?????": Intercultural Curiosity in Multilingual Chat-Rooms. *Journal of Language and Intercultural Communication*, 10(4), 277-298. <http://dx.doi.org/10.1080/14708471003611257>
- Araújo e Sá, M.H., de Carlo, M., et Melo-Pfeifer, S. (2010b). Pratiques de communication en-ligne des tuteurs lors d'une formation de formateurs à l'intercompréhension : quelles retombées sur le développement professionnel des sujets en formation ? *Synergies Europe*, 5, 135-150. Page consultée à [http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe5/maria\\_helena\\_raujo.pdf](http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe5/maria_helena_raujo.pdf).
- Araújo e Sá, M.H., de Carlo, M., et Melo-Pfeifer, S. (2012). Un regard interactionnel sur la citation : un outil discursif de construction d'une communauté plurilingue et pluriculturelle. *Synergies Chili*, 7, 93-103. Page consultée à [http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chili7/maria\\_helena.pdf](http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chili7/maria_helena.pdf).
- Bruner, J.S. (1978). The role of dialogue in language acquisition. Dans A. Sinclair, R. Jarvella, et W.J.M. Levelt (Dir.), *The Child's Conception of Language* (pp. 241-255). New York : Springer-Verlag.
- Cadet, L. (2006). Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures : modèles ? Représentations? Culture éducative ? Clarification terminologique. *Les Cahiers de l'Acedle*, 2, 36-50.
- Carpi, E., et De Carlo, M. (2009). L'impatto del mezzo informatico nella costruzione di strategie di gestione dei conflitti. Dans M.H. Araújo e Sá et al. (coord.), *A intercompreensão em linguas románicas : conceitos, práticas, formação* (pp. 151-164). Aveiro : Oficina Digital.
- Caune, J. (2008, décembre). Les conditions pour penser la notion de médiation culturelle en France, ces cinquante dernières années. *Actes du Colloque international sur la médiation culturelle, Culture pour tous* (Montréal). Page consultée à [http://www.culturepourtous.ca/forum/2008/PDF/10\\_Caune.pdf](http://www.culturepourtous.ca/forum/2008/PDF/10_Caune.pdf).
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Cicurel, F. (2003). Figures de maître. *Le Français dans le Monde*, 326, 32-34.



- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Paris : Les Éditions Didier.
- Crystal, D. (2001). *Language and the Internet*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139164771>.
- Cuq, J.-P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris : Clé International.
- Dabène, L. (1990). Les langues vivantes : une discipline à part. *Les Cahiers pédagogiques*, n° spécial Langues étrangères, 284-285.
- De Briant, V., et Palau, Y. (1999). *La médiation : définition, pratiques et perspectives*. Paris : Nathan Université.
- Fichez, E. (2000). Dispositifs de formation médiatisés. Les avatars de la médiation éducative. *Recherches et communication*, 13, 21-37.
- Freeman, D., et Johnson, K.E. (1998). Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, 32(3), 397-417. <http://dx.doi.org/10.2307/3588114>
- Lévy, D., et Zarate, G. (coord.). (2003). *La médiation et la didactique des langues et des cultures*. Le Français dans le Monde, Recherches et Applications. Paris : Clé International.
- Marcoccia, M. (2001, juin 12-14). La communauté virtuelle : une communauté en parole. *Actes du 3<sup>ème</sup> Colloque International sur les Usages et les Services des Télécommunications : e-usages* (Paris, organisé par France Telecom R&D, ENST-Paris, IREST, ADERA) 179-189.
- Melo-Pfeifer, S. (2011). Marcas discursivas de co-construção de conhecimento : um estudo dos fóruns de discussão de uma comunidade de desenvolvimento profissional. In A.I. Andrade et A.S. Pinho (org.) *Línguas e educação : práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspetivas a partir de um projeto* (pp. 213-228). Aveiro : Universidade de Aveiro.
- Mondada, L., et Pekarek Doehler, S. (2000). Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 12. Page consultée à <http://aile.revues.org/947>
- Rézeau, J. (2002). Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au « carré pédagogique ». Page consultée à <http://asp.revues.org/1656>.
- Soidet, I. (2006). Un système descriptif d'analyse des interactions de tutelle entre adolescents. Stratégies tutorielles et dynamiques interactives. *Bulletin de Psychologie*, 482(2), 203-215. <http://dx.doi.org/10.3917/bupsy.482.0203>
- Tinsley, R., et Lebak, K. (2009). Expanding the zone of reflective capacity : Taking separate journeys together. *Networks*, 11, 1-11.
- Walther, J.B. (1992). Interpersonal effects in computer-mediated interaction : A relational perspective. *Communication Research*, 19(1), 52-90. <http://dx.doi.org/10.1177/009365092019001003>