

“QUANDO DOBBIAMO CONSEGNARE IL  
PROGETTO ?” “MERCREDI PROCHAIN.”  
“ATÉ O DIA 15 DE ABRIL.” “OK, PERFETTO,  
C’È TEMPO ANCORA.”

Développer des stratégies pragmatiques d’intercommunication  
par l’interaction plurilingue en ligne\*

---

Sandra GARBARINO, Géraldine LESPARE

**ABSTRACT • Developing Pragmatic Intercommunication Strategies through Multilingual Online Interaction.** In order to show how the UNITA context allows students to move on from intercomprehension to intercommunication in romance languages, this paper analyzes the use of pragmatic oral interaction strategies in intercomprehension by students in the context of a plurilingual and telecollaborative scenario.

**KEYWORDS •** Intercomprehension ; Intercommunication ; Plurilingual Interaction Training ; Frameworks ; UNITA.

**Introduction : de l’intercompréhension à l’intercommunication orale ?**

Dans un article désormais célèbre, issu des actes du colloque *Diálogos em Intercompreensão*, P. Balboni (2007) affirmait l’importance et l’urgence de passer de l’intercompréhension (dorénavant IC) à l’*intercommunication* entre locuteurs de langues romanes. Vingt-cinq ans plus tard, l’IC semble s’être installée de manière stable dans les pratiques didactiques de plusieurs formateurs, dans divers contextes et auprès de divers publics (Degache & Garbarino, 2017), elle semble avoir trouvé une place dans les curricula de plusieurs universités européennes et d’Amérique latine (Araújo e Sá & Calvo del Olmo, 2021) et semble commencer à différencier ses objectifs pédagogiques, en passant de “l’appropriation des langues/cultures à l’appropriation d’autres “objets” [...], en ciblant davantage non pas une seule langue mais le développement de savoir-faire et de com-

---

\* Cette recherche est le résultat de la collaboration des deux auteures pendant toutes les étapes de sa conception et de réalisation. En ce qui concerne la rédaction matérielle des différents paragraphes, Sandra Garbarino s’est chargée de l’Introduction et des paragraphes 1.1, 2, 1.3, 3.1, 3.3 ; Géraldine Lesparre a rédigé les paragraphes 1.2, 3.2, 3.4, 3.5 et la conclusion.

pétences, notamment la compétence de communication plurilingue. Et ceci tout en mettant en lumière les capacités de médiation des apprenants”. (Garbarino & Ollivier, 2020)

Ce passage d’une didactique de l’IC au service d’une langue en particulier et/ ou de la compréhension réceptive de plusieurs langues, à un apprentissage utilisé pour former les apprenants à la communication en IC a permis la création de parcours de formation visant le développement d’habiletés et stratégies spécifiques. Cependant, la plupart des scénarios didactiques se sont concentrés sur l’interaction écrite, notamment dans le cadre de projets tels que Galanet, Galapro ou Miriadi et ont nourri la réflexion sur les interactions écrites, synchrones et asynchrones (Álvarez Martínez, 2007 ; Álvarez Martínez & Degache, 2009 ; Cognigni, 2015 ; Garbarino, 2009 ; Melo & Araújo e Sá, 2010 ; Melo & Araújo e Sá, 2018).

Ce n’est que plus récemment que des formations visant le développement de stratégies d’interaction plurilingue orale ont commencé à paraître, associées à des recherches sur ces pratiques (Leone, 2018 ; Garbarino, 2019 ; Garbarino & Leone, 2020, 2021 ; Piccoli, 2015, 2016, 2017, 2018).

Certains contextes plus que d’autres ont permis l’évolution de cet enseignement en direction de la communication plurilingue orale, ceci grâce aussi à l’association avec la production de référentiels permettant de définir ces habiletés, ainsi que de programmer et évaluer l’apprentissage. En particulier, concernant les référentiels, deux instruments permettent aujourd’hui de décrire et évaluer les compétences en IC : le REFIC et les descripteurs du projet EVAL-IC (Bonvino & Garbarino 2022 : 68-77). Pour ce qui est des contextes, l’IC en interaction orale avait jusqu’ici été principalement développée dans le cadre de projets tels que Intermar, CINCO, PREFIC, MAJIC (qui ont exploité la communication en IC dans des contextes professionnels), ou du projet IOTT, qui l’a associée au télé-tandem (cfr. Bonvino & Garbarino, 2022 : 29-34).

Aujourd’hui un autre contexte, celui de l’université européenne UNITA<sup>1</sup>, nous permet de former à la communication orale en IC et de réfléchir parallèlement sur les stratégies utilisées par les étudiants lors de l’interaction en équipes multilingues. Dans cette recherche nous nous interrogeons en particulier sur les capacités liées à la dimension pragmatique. Nos questions de recherche seront les suivantes :

- Quelles stratégies pragmatiques les étudiants utilisent-ils afin de se faire comprendre par leurs interlocuteurs et favoriser l’interaction plurilingue ?
- Quel niveau de compétence ont-ils atteint à la fin de la formation ?

Afin d’obtenir des données chiffrées, nous tâcherons de répondre à ces questions à travers les échelles des descripteurs d’EVAL-IC (Bonvino & Garbarino, 2022 : 68) que nous appliquerons aux enregistrements des interactions orales des étudiants de l’*Atelier* d’intercompréhension UNITA ayant eu lieu entre février et avril 2022. Nous illustrerons le corpus de notre recherche plus bas, après avoir parcouru les scénarios didactiques locaux et le scénario de la session de travail collaboratif en ligne.

### **1. Contexte(s) et scénario(s) didactique(s)**

Depuis la rentrée 2021, plusieurs partenaires de l’université européenne UNITA organisent des cours d’IC «locaux» avec une grande majorité d’étudiants natifs du pays et par conséquent de langue maternelle souvent identique. De ce fait, les cours locaux prévoient peu de variété

---

<sup>1</sup> <http://univ-unita.eu/>

linguistique et culturelle (si on exclut les langues régionales et les étudiants Erasmus). Pour cette raison, notre but étant la formation à la communication en intercompréhension, nous avons décidé d'exploiter la richesse du partenariat et de rassembler par les moyens informatiques tous les étudiants afin de leur faire expérimenter la pratique de l'intercompréhension via la télécollaboration et le travail collaboratif en ligne en équipes multilingues.

Dans cette section nous allons d'abord présenter les scénarios didactiques locaux de deux partenaires, à savoir Pau et Turin, afin de tracer un profil des étudiants de ces deux universités qui ont participé aux formations. Nous allons également présenter les objectifs et les programmes des deux cours locaux, ainsi que le scénario que nous avons structuré pour l'activité interactive commune.

### 1.1. UNITO

La formation donnée à l'Université de Turin<sup>2</sup> a pris la forme d'un séminaire de 48h (6 crédits ECTS) dont 24h présentiellles et 24h distancielles, distribuées sur 8 semaines, au second semestre, entre le 18 février et le 8 avril 2022. Dans les sections suivantes nous illustrerons le profil du public de cette formation ainsi que les objectifs du cours.

#### 1.1.1. Le public à Turin

À l'Université de Turin le séminaire d'intercompréhension est destiné aux étudiants inscrits pour l'obtention d'une Laurea Triennale (Licence) en Langues et littératures modernes, Sciences de la médiation linguistique, Langues et cultures pour le tourisme ou d'un diplôme de Laurea Specialistica en Langues et littératures modernes, Communication internationale pour le tourisme, Langues étrangères pour la communication internationale ou en Traduction. En particulier, parmi les étudiants ayant participé le plus activement au cours nous avons :

- 7 étudiants en mobilité Erasmus
- 5 étudiants en Langues et littératures modernes
- 15 étudiants en Sciences de la médiation linguistique
- 10 étudiants en Traduction
- 1 étudiante en Langues et cultures pour le tourisme
- 1 étudiant en Sciences linguistiques

Les inscrits au séminaire étaient environ une cinquantaine au total mais 46 seulement ont rempli le questionnaire d'entrée. Le tableau suivant illustre leurs profils linguistiques :

LANGUES	LM/L1	L2	L3	L4	L5	TOT
<b>IT</b>	36	1	8	1	1	<b>46</b>
<b>EN</b>	3	26	11	3	3	<b>46</b>
<b>FR</b>	-	13	11	6	3	<b>30</b>
<b>ES</b>	2	4	10	10	3	<b>29</b>
<b>ALL</b>	1		2	11	4	<b>18</b>
<b>RO</b>	2					<b>2</b>
<b>CAT</b>	1					<b>1</b>
<b>GALICIEN</b>	1					
<b>RU</b>		1	1	4	1	<b>7</b>
<b>PT</b>			1	2	4	<b>7</b>
<b>ALBANAIS</b>		1				<b>1</b>
<b>POL</b>			2	1		<b>3</b>
<b>ARA</b>		1		1		<b>2</b>
<b>TOT</b>	<b>46</b>	<b>46</b>	<b>46</b>	<b>38</b>	<b>18</b>	

<sup>2</sup> [https://www.lingue.unito.it/do/corsi.pl/Show?\\_id=9cwa](https://www.lingue.unito.it/do/corsi.pl/Show?_id=9cwa)

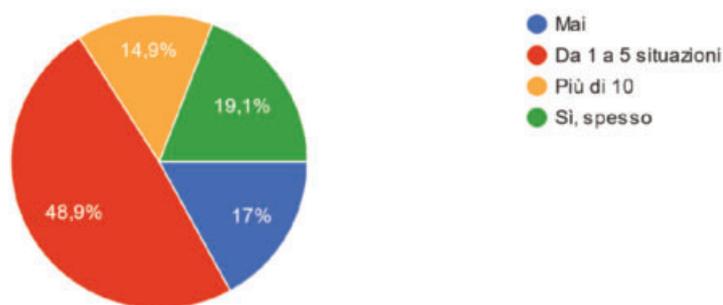
Comme les chiffres en témoignent, il s'agissait d'un public de spécialistes en langues avec des compétences avancées en 2 voire 3 langues étrangères : au total 43 étudiants avaient des compétences en anglais, qui ajoutées à celles des 3 personnes de langue maternelle anglaise, couvrent 100% des participants ; 30 apprenants connaissaient le français (62,5%), 29 l'espagnol (60%) et 18 l'allemand (37,5%). Nous les avons également interrogés sur leur connaissance éventuelle d'un dialecte de leur pays et 38 parmi eux (79%) nous ont répondu de manière affirmative - les réponses s'étalant de la connaissance de quelques mots isolés jusqu'à une compétence productive de niveau C1-C2 pour une dizaine de personnes.

Concernant la pratique de la communication plurilingue, nous avons demandé à ces apprenants s'ils avaient déjà eu un dialogue en face à face avec des personnes de langues différentes de celles qu'ils connaissaient et nous avons découvert, sans étonnement que 23 parmi eux l'avaient déjà fait entre 1 et 5 fois, 7 plus de 10 fois, 9 le faisaient souvent et seulement 8 ont déclaré ne l'avoir jamais fait, comme en témoigne le graphique suivant.

1) Hai mai dialogato faccia a faccia con qualcuno che parla lingue diverse da quelle a te note?

Seleziona una sola risposta.

47 risposte



Au-delà des chiffres statistiques, il est évident que la richesse des profils linguistiques de ces apprenants était telle que, pour la plupart d'entre eux l'anglais, le français ou l'espagnol n'étaient pas à considérer comme des langues inconnues ou inaccessibles et que leurs compétences méta-linguistiques étaient vraisemblablement très avancées, même si la plupart d'entre eux n'en étaient pas tout à fait conscients. Ces remarques sont fondamentales en rapport au profil du public des partenaires de Pau et seront certainement à prendre en compte au moment de l'analyse des données, en considérant aussi les objectifs et le programme du cours.

### 1.1.2. Les objectifs et le programme du cours local à Turin

Le scénario didactique du laboratoire d'intercompréhension à Turin prévoit une combinaison des différentes déclinaisons de cette approche, réceptive et interactive, écrite et orale, avec un focus sur les capacités de communication plurilingue et surtout avec l'objectif de former à la pratique du travail collaboratif, à l'écrit comme à l'oral, au sein de groupes plurilingues.

Pour atteindre ces objectifs nous sommes partis d'un focus sur les compétences des apprenants et sur leurs biographies linguistiques. Suite au questionnaire initial et à la lumière de leurs compétences en langues, nous leur avons demandé de rédiger une présentation d'eux-mêmes, en essayant de réfléchir, dès le départ, sur la manière de se présenter aux autres en rendant sa propre présentation accessible à un public romanophone. Compte tenu du fait que le cours était organisé en collaboration avec d'autres collègues (cf. infra), nous avons eu la possibilité d'inviter,

pour une brève intervention en ligne, les enseignantes des autres cours. Elles se sont présentées en utilisant leurs langues maternelles, le roumain et le français. La présence d'une collègue espagnole en visite à Turin nous a également permis de faire l'expérience de la présentation d'une personne hispanophone et d'interagir avec elle.

Nous avons, dès le départ mis l'accent sur les stratégies pour comprendre et pour se faire comprendre, à l'écrit comme à l'oral. Pour l'oral, la présence d'étudiants Erasmus et de natifs d'autres pays a permis de réaliser, à partir du 2<sup>e</sup> cours, des activités ludiques, telles que le jeu "taboo", qui ont obligé les étudiants étrangers à utiliser leur langue maternelle tout en soignant l'interproduction et en s'entraînant dans la recherche de synonymes et de manières de reformuler leurs propos afin de se préparer à la résolution de problèmes communicatifs.

Concernant plus en particulier les stratégies d'interproduction, le cours a prévu la réalisation de tâches visant la "simplification" de textes écrits, dans une perspective panromane. Les étudiants ont travaillé individuellement ainsi qu'en groupes multilingues, afin d'exploiter le potentiel linguistique de chaque groupe. Pour compléter leurs réflexions nous leur avons montré, avant et après leurs activités, des exemples de textes "intercompréhensibles", notamment des messages écrits dans des forums Galanet ou Miriadi. Pour l'interaction et surtout l'interproduction orale, nous avons analysé un certain nombre d'interactions issues du projet IOTT, en observant les stratégies qui permettaient d'avoir un échange réussi.<sup>3</sup>

A partir de la 3<sup>e</sup> semaine de cours, les apprenants ont commencé à interagir en ligne avec les autres étudiants des partenaires UNITA (cf. infra) et les activités présentiellelles ont pris la forme de séances de médiation et de réflexion sur la pratique de l'interaction plurilingue, d'abord écrite et ensuite orale.

Pour les activités en autonomie, les étudiants ont réalisé des compréhensions écrites et orales de textes monolingues en langues moins connues ou moins accessibles, telles que le roumain, le catalan, le portugais, le corse et le créole. Ils ont effectué des compréhensions de vidéos plurilingues, dans le but de s'exercer à la compréhension de l'oral en continu. Ils ont également travaillé, de manière réflexive, sur les stratégies d'accès au sens afin de développer leur conscience (*awareness*) de leurs compétences méta-linguistiques. Ils se sont exercés dans la rédaction de textes *intercompréhensibles* et ont réfléchi sur les stratégies utilisées pour la simplification. Afin de saisir l'avancement de leur apprentissage, ils avaient pour tâche de compléter un journal de bord<sup>4</sup> qu'ils remplissaient toutes les semaines et dans lequel ils notaient ce qu'ils avaient découvert par rapport à leurs compétences préalables, leurs acquisitions et leurs difficultés. A partir de la semaine 3, la plupart des journaux contenaient des témoignages au sujet des interactions avec les autres étudiants qui, associés aux remarques contenues dans les rapports finaux des étudiants, ont nourri cette recherche.

## 1.2. UPPA

L'unité d'enseignement (UE) optionnelle "Intercompréhension des langues romanes" proposée par l'UPPA a débuté le 8 février et s'est terminée le 22 avril. Cette UE comprenait 20h de formation, dont 10 en synchrone et 10h en autonomie, soit 1h30 de classe virtuelle et 30 minutes de travail en autonomie en moyenne chaque semaine. Quatre groupes ont été créés afin de rendre

---

<sup>3</sup> Au sujet des stratégies d'interaction cfr. Bonvino & Garbarino 2022, pp. 110-144.

<sup>4</sup> Les journaux étaient structurés en trois points (mon potentiel, mon apprentissage et mes difficultés) et ces trois points étaient à leur tour divisés en : savoir, savoir être et savoir faire.

cette UE accessible à tous et adaptable à tous les emplois du temps. Cela a également permis de constituer de petits groupes dans lesquels les étudiants étaient plus à l'aise pour s'exprimer.

### 1.2.1. Le public à Pau

Cette UE était ouverte à tous les étudiants inscrits à l'université de Pau, tous diplômés et toutes disciplines confondus. Ainsi, le public était hétérogène et issu de spécialités diverses :

- 5 étudiants en licence de droit
- 1 étudiant en licence d'histoire
- 1 étudiants en licence lettres classiques
- 1 étudiant en licence économie/gestion
- 8 étudiants en licence de Langues, littératures et civilisations étrangères et régionales (LLCER) ou Langues étrangères appliquées (LEA)
- 8 étudiants en Master Français langue étrangère, maîtrisant au moins une langue étrangère
- 5 étudiants en mobilité Erasmus
- 1 étudiant en Master physique et chimie des matériaux
- 1 étudiante en Licence Coopération transfrontalière et interterritoriale
- 1 étudiante en doctorat sciences humaines numériques

Nous pouvons voir que, contrairement au groupe d'étudiants de Turin, les étudiants de Pau ne sont, pour la majorité, pas spécialisés dans les langues étrangères. Certains d'entre eux les maîtrisent ; d'autres ont des compétences plus ou moins développées, mais seulement huit suivent des formations linguistiques. Huit autres se destinent à l'enseignement du français langue étrangère, diplôme pour lequel un niveau B2 dans une langue étrangère leur est demandé, même si tous n'ont pas encore atteint ce niveau.

Lors des inscriptions aux UE optionnelles, 42 étudiants ont émis la volonté de participer au cours d'intercompréhension, 32 étudiants ont suivi le cours local et ont été actifs lors des ateliers UNITA, et 27 ont participé activement aux projets plurilingues.

Même s'il s'agissait d'un cours local, organisé en interne à l'Université de Pau, le profil linguistique des étudiants est apparu assez riche. Sur 32 étudiants, 7 avaient une langue maternelle autre que le français, 9 possédaient des compétences avancées dans deux langues étrangères, souvent l'anglais, l'espagnol et le portugais, et 7 dans une langue étrangère. 5 étudiants parlaient une seule langue étrangère et une étudiante n'avait de connaissances dans aucune langue étrangère. Le tableau suivant illustre le profil linguistique du groupe de Pau :

LANGUES	LM/L1	L2	L3	L4	L5	TOT
<b>FR</b>	25	3	1	3		<b>32</b>
<b>AN</b>		16	5	1		<b>22</b>
<b>ES</b>	1	7	14	2	2	<b>26</b>
<b>PT</b>	2	1	1	1		<b>5</b>
<b>CAT</b>		1				<b>1</b>
<b>LET</b>	2					<b>2</b>
<b>IT</b>	1		2	4		<b>7</b>
<b>ALL</b>	1		2			<b>3</b>
<b>RU</b>		1	1			<b>2</b>
<b>basque</b>		1				<b>1</b>
<b>wolof</b>		1				<b>1</b>
<b>créole</b>		1				<b>1</b>
<b>Latin</b>			1			<b>1</b>
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>31</b>	<b>27</b>	<b>11</b>	<b>2</b>	

Comme nous pouvons le voir dans ce tableau, les étudiants de Pau, bien que non spécialistes des langues, possèdent déjà un bagage langagier non négligeable. En effet, 84% de ces apprenants ont des connaissances dans une troisième langue. Ce pourcentage chute à partir de la L4, où nous arrivons seulement à 34%, et enfin seulement 6.25% ont des connaissances dans une cinquième langue (contre 39% pour le public de Turin).

Au niveau des personnalités, les étudiants de Pau étaient dans l'ensemble réservés. Beaucoup ont souligné leur timidité et leur manque de confiance à l'oral. Nous avons pu constater lors du visionnage des enregistrements des rencontres que peu de Français étaient des éléments moteurs, dans la plupart des groupes, les Italiens menaient la conversation.

### *1.2.2. Les objectifs et le programme du cours local à Pau*

L'objectif de cette UE de 20h était d'initier les étudiants à l'intercompréhension réceptive dans un premier temps, puis interactive dans un second temps. Une compétence était développée à chaque séance : réception écrite, réception orale, interaction écrite, interaction orale, inter-production.

Nous avons pris le temps, lors de la première séance, de découvrir le profil linguistique de chacun. Bien qu'étant un cours local, constitué d'étudiants de spécialités diverses, la richesse culturelle et linguistique était bien présente. Les étudiants ont pu alors se rendre compte de leur répertoire langagier, ce qui leur permettrait par la suite d'utiliser ces connaissances pour comprendre des textes écrits dans de nombreuses langues romanes.

Avant d'entrer dans la phase d'interaction écrite, deux semaines ont été consacrées à l'intercompréhension écrite et orale. Durant ces deux semaines, nous avons travaillé sur les stratégies de compréhension et nous les avons mises en pratique grâce à des textes écrits, en essayant de varier au maximum les langues. Ainsi nous avons pu travailler l'espagnol, le roumain, l'italien, le portugais, le catalan, le corse et l'occitan. La variété des langues étudiées leur a permis de se rendre compte, grâce aux stratégies apprises, de leur niveau de compréhension, et ce même s'ils découvraient cette langue pour la première fois.

Dans le but de préparer les étudiants aux interactions écrites et aux interactions orales, des séances ont été consacrées aux stratégies à mettre en place afin de bien se faire comprendre à l'écrit puis à l'oral. Nous avons visionné des exemples de ce qu'il fallait et ne fallait pas faire, extraits des enregistrements réalisés lors de précédentes formations en intercompréhension. A partir de ces vidéos, nous avons rédigé un guide des bonnes pratiques, de cette manière les étudiants étaient préparés, et aussi rassurés, pour démarrer leurs futures rencontres virtuelles plurilingues.

Chaque semaine, les apprenants devaient également réaliser des activités en autonomie : des compréhensions écrites et orales accompagnées de quizz, et dont l'objectif était de les amener à réfléchir sur les stratégies utilisées pour comprendre un texte écrit dans une langue qu'ils ne connaissaient pas. Les interactions sur le forum plurilingue ont commencé la semaine 3 de notre cours local. A partir de ce moment-là, et maintenant qu'ils possédaient les stratégies pour réussir des échanges écrits, les étudiants devaient poster au moins trois messages chaque semaine. Pour ce faire, ils pouvaient soit proposer un sujet de conversation, soit répondre au message d'un autre étudiant.

Les étudiants ont également complété un journal de bord de façon hebdomadaire. Ce dernier était constitué de 3 questions simples :

- "aujourd'hui, j'ai appris ..."
- "j'ai bien aimé..."
- "j'aurais voulu..."

Les premières semaines, ils donnaient leurs impressions sur les cours locaux, puis ils ont commencé à parler des interactions avec les étudiants des autres universités. Nous avons fait le choix de limiter le questionnaire à trois questions, afin de ne pas décourager les étudiants.

### 1.3. Le scénario didactique de l'Atelier UNITA

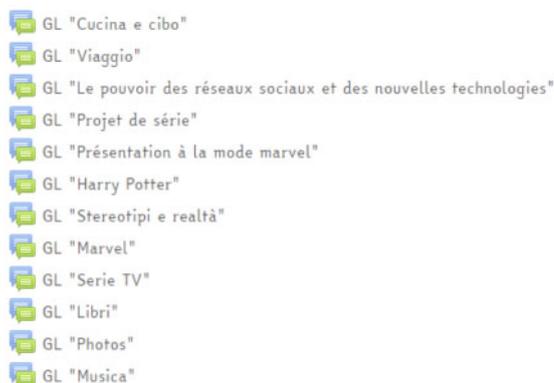
Parallèlement aux cours locaux, les étudiants de Pau et de Turin ont pu interagir en ligne avec ceux de l'Université Savoie-Mont Blanc et de l'Universitatea de Vest de Timisoara, sur la base d'un scénario actionnel conçu à partir du savoir-faire du partenariat «Gala-Miriadi» et du projet IOTT. Les activités ont été structurées :

- en GL (Groupe local : le cours se déroulant chez chaque partenaire, cfr. supra) ;
- en GI (Groupe international : un cours ouvert sur Moodle avec des forums) ;
- en GT (Groupe de travail : des tâches à réaliser en petits groupes plurilingues et à publier sur le cours commun sur Moodle).

Le module de formation a donc prévu :

- 8 à 12 semaines d'activités locales (selon le calendrier de chaque université) ;
- 6 semaines d'activités télécollaboratives écrites (asynchrones), sur le forum de la plateforme Moodle d'UNITA, structurées sur la base de 4 phases (scénario MIRIADI) et prévoyant une tâche finale par GT ;
- 3 rencontres en visioconférence pour chaque GT, gérées en autonomie et enregistrées, pour l'organisation du travail.

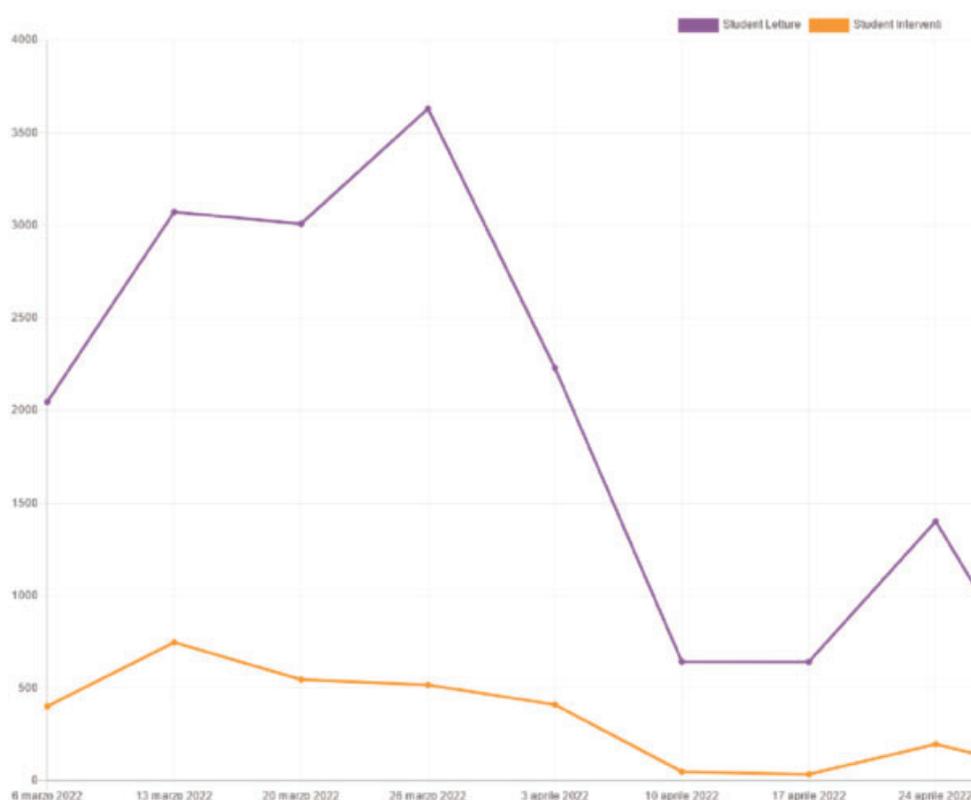
Dans le cours ouvert sur la plateforme moodle nous avons inscrit 163 utilisateurs dont 153 étudiants et 10 formateurs. Les statistiques nous indiquent qu'environ 100 étudiants ont participé de manière active aux interactions écrites. Pendant les 6 semaines d'activité les étudiants ont interagi selon les modalités typiques d'une session de formation à l'IC en ligne (Bonvino & Garbarino, 2022 : 111-115). Pendant la phase 1, ils se sont présentés et ont fait connaissance ; ensuite, pendant la phase 2, ils ont échangé sur des thèmes différents, en proposant des sujets pour des projets collaboratifs à réaliser en groupes multilingues. A partir de la phase 3, qui a duré une semaine, les étudiants ont été invités à créer leurs propres groupes de travail de façon autonome. Chacun pouvait proposer un thème ou rejoindre un groupe déjà créé. Les consignes étaient de ne pas dépasser les 8 étudiants par groupes et de prêter attention à la pluralité des langues, qui, idéalement, devaient être toutes représentées. A la fin de cette phase, les enseignantes sont intervenues en tant que médiatrices pour vérifier la composition des groupes. Nous avons retenu ceux qui respectaient au mieux les consignes, notamment le nombre de participants et la pluralité des langues. Sur les 16 thèmes proposés par les apprenants, nous en avons conservé 12.



Forums de la phase 3.2 : les groupes de travail retenus

La phase 3.2, d'une durée d'une semaine, a permis aux étudiants qui n'avaient pas encore de groupes d'en choisir un. Ils ont également commencé à échanger des idées de projet final et à fixer une date pour leur première rencontre en visioconférence. Beaucoup ont créé des groupes WhatsApp, afin que leurs échanges soient facilités et dynamisés. Nous leur avons demandé de poster les captures d'écran de leurs échanges pour nous permettre de suivre leurs conversations. Une fois les groupes définis et les contacts pris, la phase 4 a commencé. Durant celle-ci les étudiants ont moins échangé par écrit et se sont plutôt rencontrés par visioconférence pour réaliser leur projet final.

Dans le tableau suivant, la ligne violette indique le nombre de lectures et la ligne orange les interventions des apprenants. Comme on le voit, à partir de la phase 3.2., qui a débuté le 24 mars, les étudiants sont passés aux interactions orales en abandonnant l'écriture sur la plateforme.



Statistiques des activités des étudiants sur la plateforme : lectures et interventions

Les enregistrements des rencontres en ligne nous ont permis de comptabiliser au total 68 participants actifs distribués en 11 GT<sup>5</sup>. Ces étudiants ont eu deux semaines pour se mettre d'accord sur la forme de leur projet, se distribuer les tâches et finaliser le travail. Finalement, même si tous les groupes ont réalisé des travaux collaboratifs, ils n'ont pas tous réalisé trois enregistrements.

<sup>5</sup> Le GT Présentation à la mode Marvel n'a pas réalisé d'enregistrement vidéo car les trois membres étaient toutes dans le même cours à Pau

Par conséquent, nous avons choisi de prendre en compte uniquement les vidéos des groupes ayant effectué trois rencontres et en particulier, afin d'évaluer le résultat final des interactions, nous avons décidé d'analyser le dernier enregistrement de chacun de ces GT. Nous expliquerons mieux les détails dans la section suivante.

## 2. Méthodologie de la recherche

Pour tâcher de répondre aux questions à la base de notre recherche, à savoir quelles stratégies pragmatiques sont utilisées par les étudiants et avec quel niveau de compétences, nous avons porté notre attention sur les enregistrements de leur dernière interaction orale en groupes, que nous avons analysés à la lumière des descripteurs d'EVAL-IC. Plus en particulier nous avons analysé la troisième interaction de 7 groupes : *GT Cucina e cibo*, *GT Harry Potter*, *GT Stereotipi e realtà*, *GT Libri*, *GT Serie TV*, *GT Le pouvoir des réseaux sociaux* et *GT Musica*. Ces groupes ont rassemblé au total 51 étudiants issus des 4 universités ayant participé à l'Atelier et nous ont fourni environ 180 minutes d'enregistrements vidéo. Cependant, au final, seulement 45 étudiants ont été évalués car certains étaient absents lors du 3<sup>e</sup> enregistrement ou bien n'ont pas pris la parole pendant l'interaction.

Cette recherche se base sur des analyses quantitatives et qualitatives. Afin d'avoir des données quantitatives, nous avons évalué les participants aux interactions sur la base des descripteurs de la dimension pragmatique du référentiel EVAL-IC, en leur attribuant des points entre 1 et 6, selon les niveaux illustrés ci-dessous :

Critères	Descripteur	1	2	3	4	5	6
Étendue	<b>utiliser une circonlocution, une paraphrase et/ou une reformulation afin de combler, voire prévenir, des problèmes d'intercompréhension ; demander du feedback par rapport à ses formulations.</b>	Dès qu'il perçoit des problèmes d'intercompréhension, manifeste ses difficultés sans pour autant y trouver des solutions efficaces.	Demande éventuellement de l'aide à ses interlocuteurs pour résoudre des problèmes d'intercompréhension.	Utilise des stratégies de compensation assez réduites, quand directement sollicité par ses interlocuteurs.	Essaie de remédier aux problèmes d'intercompréhension, quand ceux-ci sont explicitement invoqués par ses interlocuteurs, en reformulant si sollicité.	Essaie de remédier aux problèmes d'intercompréhension, dès qu'il s'en aperçoit, en reformulant et efficacement son discours.	Utilise toute une diversité de possibilités (circonlocution, paraphrase et/ou reformulation ...) afin de prévenir des problèmes d'intercompréhension et de combler les problèmes les plus inattendus ; est attentif à toute sorte feedback par rapport à ses formulations.

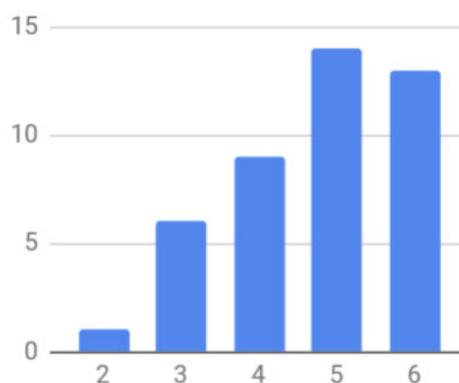
Tableau des descripteurs EVAL-IC : IC interactive orale, dimension pragmatique

Ensuite, en croisant nos évaluations avec le contenu des journaux d'apprentissage des apprenants, ainsi qu'avec les rapports finaux des étudiants turinois et les remarques que nous avons pu faire en transcrivant leurs interactions, nous avons sélectionné un certain nombre d'échanges qui nous paraissaient utiles pour illustrer les stratégies acquises et les étudiants qui les appliquaient. Ainsi nous avons retenu un certain nombre d'échanges auxquels nous avons appliqué les descripteurs de la dimension pragmatique et qui nous serviront d'exemples qualitatifs pour illustrer nos propos.

### 3. Résultats

#### 3.1. Etendue : utiliser une circonlocution, une paraphrase et/ou une reformulation afin de combler, voire prévenir, des problèmes d'intercompréhension ; demander du feedback par rapport à ses formulations.

En observant les vidéos nous avons remarqué que la plupart des étudiants utilisent une paraphrase ou une reformulation afin de combler ou prévenir des problèmes de compréhension. Très peu d'étudiants ne reformulent pas ou n'adaptent pas leurs manières de parler. Certains parmi eux réussissent même à anticiper les problèmes communicatifs et à prévenir les incompréhensions. Nos évaluations finales<sup>6</sup> nous ont en effet permis de remarquer que 13 étudiants (29%) se situent au niveau 6, à savoir utilisent toute une diversité de possibilités (circonlocution, paraphrase et/ou reformulation...) afin de prévenir des problèmes d'intercompréhension, de combler les problèmes les plus inattendus et sont attentifs à toute sorte feedback par rapport à leurs formulations ; 14 (31%) se situent au niveau 5 car ils essaient de remédier aux problèmes de compréhension dès qu'ils s'en aperçoivent, en reformulant spontanément et efficacement leur discours et 9 (20%) se placent au niveau 4, c'est à dire qu'ils essaient de remédier aux problèmes d'intercompréhension, quand ceux-ci sont explicitement invoqués par leurs interlocuteurs, en reformulant si sollicités.



Résultats des évaluations finales pour le descripteur "étendue"

Pour exemplifier nos évaluations, nous pourrions citer l'exemple suivant dans lequel les étudiants jouent au jeu "Taboo" et essaient de deviner des mots. Ici on voit bien que l'étudiante M. reformule à plusieurs reprises afin de se faire comprendre par ses collègues.

*HP3 - Bol - scodella (5 :06 - 7 :20)*

M : è un oggetto, quindi una cosa, eeh... che si usa in cucina... in casa, nella cucina ; e... ci si mettono le cose dentro [geste] per poi mangiarle [geste]. Ehm... Di solito è di plastica [espacé]. Per adesso questo, magari mi viene qualcos'altro in mente. [...] Quindi è una cosa che si usa in cucina, che si utilizza in cucina, e si mettono le cose dentro. E di solito è in plastica. Vediamo se... qualcuno ha qualche idea...

<sup>6</sup> Nous avons évalué les étudiants ensemble, en proposant des jugements pour chacun d'entre eux et en attribuant notre score sur ces bases.

A : un bolo ?

C : un objet en plastique ?

L : un bol ?

M : Sì, A., *bowl*. Come lo diresti in rumeno ?

A : bol

M : Invece, in francese ho sentito qualcosa ma non ho capito... non ho compreso la parola...C., hai detto qualcosa ma non ho sentito che cosa.

C : je crois que c'est un bol. Pareil.

M. articule bien, parle doucement, construit ses phrases sur la base de répétitions et en insérant des synonymes afin de se faire comprendre. Elle remplace par exemple le mot “oggetto” par “cosa”, ajoute “in casa” pour faire en sorte que ses collègues comprennent le mot “cucina”, remplace le verbe “usa” par “utilizza” et ensuite remplace le participe passé “capito” par “compreso”, comme nous l’avons expliqué en cours. M. utilise aussi beaucoup de gestes et, à la fin de l’interaction, elle montre un bol pour confirmer à ses collègues qu’ils ont bien compris.

A l’opposé se situe par exemple Va., étudiant de langue portugaise à Pau, qui choisit de s’exprimer en français (sans doute parce qu’il pense pouvoir être mieux compris par ses collègues ?) et qui parle à une vitesse de natif, articule peu, ne fait pas beaucoup de gestes, ne répète et ne reformule pas et n’est pas toujours compréhensible pour ses collègues italiens :

*C&C3 - Whatsapp (34 :30 - 35 :16)*

Ca : Allora... se non c’è altro ci salutiamo ?

Va : Du coup, Carlotta, tu l’envoies sur WhatsApp, c’est ça ?

Ca : Eeeeh...non ho capito. Ripeti di nuovo Valentin, scusa...

Va : c’que t’as noté sur ta feuille tu vas l’envoyer sur WhatsApp ?

Ca : Scrivo tutti i passaggi su WhatsApp eeee... magari li metto anche sul forum

Va : ah, oui, ok. Très bien.

Cri : sì, sì, tutt’e due è meglio...

Ca : Tutt’e due. Ok, forum e WhatsApp, lo faccio. Senza problemi.

Va : Euh, donc, après c’quon a à faire, c’est qu’on prépare cette recette commune et alors on se base sur les exemples qu’on a vus au début ? Les exemples...

Ca : sì, sulla baseeee... sul layout che abbiamo scelto, quello che ho messo in fondo in fondo...

Va : sur Canva...

Un autre exemple du fait que Va. n’est pas vraiment capable de simplifier ses phrases se trouve dans l’extrait suivant. Les étudiants discutent sur la division de la recette multilingue et sur le nombre de parties à réaliser. Va. parle rapidement, il utilise dans ses phrases le pronom impersonnel “on” qui n’est pas très clair pour Ca. (qui ne connaît pas le français et n’arrive pas à suivre) ainsi que les mots “huit” et “chacun” qui ne sont pas phonétiquement faciles pour un italoophone, s’ils ne sont pas expliqués.

*C&C3 - Huit (22 :14-24 :00)*

Ca : Per esempio, gli italiano fanno...

G : eh... quello...

Ca : il primo passaggio [geste 1] ; i francesi il secondo [geste 2] ; portoghese terzo [geste 3] ; rumeno quarto [geste 4]. Per dire... Perché... per la semplificazione ognuno lavora per sé, penso. Secondo me decidiamo l’organizzazione, quindi...

Va : on peut faire comme ça, mais comme on est huit, on peut l’diviser en huit aussi. Une partie chacun, par exemple.

Ca : Eh, puoi ripetere scusami ? Valentin, non ho capito.

Va : Excusez-moi, je disais que comme on était huit (.) à préparer la recette... euh... de la génoise, ou du pao de lo ou pan di spagna..

Ca. hmhm [geste oui]

Va : le diviser en huit, huit étapes.

Ca : ok, otto tappe, ok otto

Cri : ok, sì, una ciascuno

Mais Ca., qui a acquis toutes les stratégies d'intercompréhension, suit son interlocuteur, lui demande de répéter ("puoi ripetere scusami?"), en affirmant clairement qu'elle n'a pas compris ("non ho capito"). Suite à cette demande de clarification, Va. reprend sa phrase sans trop la reformuler ("comme on est huit" devient en effet "comme on était huit"), mais il comprend qu'il doit expliquer davantage et donc il complète en ajoutant "à préparer la recette", qui rend phrase plus compréhensible. Il faudra toutefois attendre le tour suivant pour qu'il complète le chiffre "huit" avec le mot "étape" qui permettra finalement à Ca. d'entendre ce que le collègue lui avait dit : "ok, otto tappe, ok otto" reformule-t-elle dans sa langue. Cette co-construction du dialogue est clairement guidée par Ca. qui a été notée 6 pour sa capacité de combler les problèmes de compréhension, mais aussi de surveiller le succès de l'interaction, de participer activement à la construction de l'interaction et de demander de l'aide, nous le verrons par la suite.

### 3.2. Adéquation : adapter la complexité textuelle et la densité informative à l'interlocuteur et aux finalités de la communication.

Au sujet de la complexité de leurs phrases et de la densité d'information, nous avons remarqué que la moitié des étudiants sont attentifs à ce qu'ils disent et à comment ils le disent : 14 (31%) se situent au niveau 6 et sont en mesure d'adapter leurs propos selon leurs interlocuteurs ; 9 (20%) se situent au niveau 5 parce qu'ils essaient de formuler des phrases claires et transparentes mais ont, de temps en temps, du mal à prendre en compte les compétences des autres étudiants. La plupart des autres (44%) participent au développement thématique de la conversation mais ont des difficultés à prendre en compte les besoins de leurs interlocuteurs : ils font des phrases plus complexes, surtout au niveau de la forme. Pour cela nous avons estimé qu'ils se situaient aux niveaux 3 ou 4 :



Résultats des évaluations finales pour le descripteur "adéquation"

Dans l'exemple suivant, l'étudiante Ly montre qu'elle a des difficultés à adapter son discours. Elle essaie d'expliquer, mais fait des phrases un peu trop longues, n'articule pas. Ainsi, S. lui demande de clarifier, mais elle répète sa phrase ("on garde le script en deux parties") deux fois et en complétant ses propos, au lieu de simplifier, elle complique les choses : "avec une partie où on a fait.. euh... où y a ton dialogue et une partie où on pose des questions". Cette fois-ci c'est I. qui intervient pour expliquer, en construisant deux phrases syntaxiquement très simples, basées sur la structure sujet-verbe-objet : "una parte... è il dialogo" ; "e l'altra parte è la lista".

S&R 3 - *Le script* (7 :40- 8 :46)

Ly : du coup on garde le script en deux parties ? C'est ça ?

S : come ?

Ly : mais du coup y a beauc... on garde le script en deux parties [geste] ? avec une partie où on a fait euh ... où y a ton dialogue et une partie où on pose des questions ? C'est ça ?

I : euh, allora, una parte [geste + pause] è il dialogo [geste + pause]

Ly : hmhmm

I : e l'altra parte [geste 1] è la lista [geste 2], quella che avevamo scritta prima

Ly : mais du coup il faudrait qu'on pose plus de questions pour les italiens non ?

Li : faudrait qu'on s'réponde

Ly : j'ai l'impression qu'y a beaucoup d'questions

S aaaah si si. euh che ...

M : non ho capito

S : abbiamo fatto la prima parte con le domande (geste + pause)

I : si. Si si

S : ma non abbiamo finito tutta laaa ...tutta la questione sopra...

M : ok

La deuxième partie du dialogue ci-dessus contient d'autres problèmes, sans doute liés au fait que les étudiants en groupe ont tendance à répondre aux collègues parlant la même langue et à oublier qu'ils doivent aussi être compris par les autres qui peuvent ne pas connaître leur langue. Ly. et Li. parlent entre elles, plutôt vite, et laissent de côté les autres : "mais du coup il faudrait... ", "faudrait qu'on s'réponde", "j'ai l'impression qu'y a...". Ainsi, M, étudiante qui ne connaît pas le français, signale un peu perdue qu'elle n'a pas compris ("non ho capito"). Ce sera S., qui a pris le rôle de coordinateur du groupe, prendra en main la situation en récapitulant.

D'autres étudiants - et non seulement des Français - ont du mal à adapter la rapidité et le contenu de leurs phrases. C'est notamment le cas de G., étudiant italien assez timide, qui parle peu et qui, lorsqu'il prend la parole, parle rapidement, en se superposant parfois aux autres.

C&C 3- *Quella comune* (19 :44-20 :30)

Ca : eeh... niente.. vogliamo provare a ...

G : fare quella comune ? [très rapide, superposé aux autres]

Ca : che facciamo ?

G : proviamo a fare quella comune, no ? [très rapide]

Ca : okkei, secondo me sì. Eeeh... da che lingua cominciamo ?

[silenzio]

V : en italiano ! hehe... [rire]

[rires]

Ca : noi italiani, siamo molto chiacchieroni [geste blabla], parliamo tanto. Cominciamo noi. Ok.

V : quelle police ?

[personne n'entend Valentin, personne ne répond...]

Ca : Ok. visto che avevamo detto di fare una torta di compleanno... non so, vogliamo fare anche un'introduzione ? qualcosa del genere ?

Dans l'extrait ci-dessus, G. termine la phrase de Ca. ("vogliamo provare a...") en ajoutant "fare quella comune". Il répète ensuite exactement la même phrase ("proviamo a fare quella comune") dans le tour suivant. Or, clairement le démonstratif "quella" n'est pas transparent pour les autres interlocuteurs. Le sujet de la phrase aurait dû être "la ricetta" car les étudiants sont en train de s'organiser pour rédiger une recette multilingue mais sans allusion directe au mot "recette", aucun étudiant étranger ne répond à G. Ce sera Ca. qui lui répondra deux fois et ce sera grâce à son intervention et à sa phrase "da che lingua cominciamo ?" que V., l'étudiant portugais, reprendra à interagir. Dans cet extrait, lors de l'intervention de G. la communication semblerait limitée aux seuls Italiens, au point que Ca. remarque, en reformulant : "noi italiani, siamo molto chiacchieroni [geste "blabla"], parliamo tanto".

Cependant, les échanges fonctionnent généralement plutôt bien étant donné qu'au moins la moitié des étudiants veillent à ce que les interactions réussissent et la communication passe. Nous le verrons dans la section suivante.

### 3.3. Disponibilité : surveiller le succès dans l'interaction, proposer des clarifications, des feedbacks et utiliser la méta-communication, si nécessaire dans une langue différente que la/les langue(s) utilisée(s) pendant l'interaction.

Pour ce qui est de s'assurer du succès de l'interaction, 10 (22%) d'entre eux surveillent attentivement le bon fonctionnement de la conversation en demandant si tout le monde comprend, ou en s'adressant à une personne en particulier, en proposant des feedbacks, des clarifications ou encore en employant la méta-communication (niveau 6). 15 (33%) sont attentifs au bon déroulement de l'interaction (niveau 5), sans que cela ne soit aussi régulier. Les autres apprenants se situent entre le niveau 3 et 4, ainsi ils se montrent collaboratifs dans les situations de difficultés de co-construction du sens mais ne trouvent pas toujours la solution pour les surmonter.



Résultats des évaluations finales pour le descripteur "disponibilità : sorvegliare il successo nell'interazione..."

Dans l'exemple suivant, trois italiens et une française font le point sur leur projet. Les Italiens échangent pendant près de deux minutes. Malgré les stratégies utilisées par les trois étudiants, Li, la française, ne parvient pas à prendre part à la conversation. S. s'en aperçoit et vérifie qu'elle comprend, et voyant que ce n'est pas le cas, il lui réexplique l'idée de façon plus claire et plus adaptée. Cette disponibilité de la part de S. permet à Li. de s'intégrer à la conversation.

S&R 3 - le script (1 :47- 2 :25)

S : Io ho cercato di farlo lungo più o meno [geste] come l'altro video [geste] cioè [pause+ geste]. Poi in realtà è meno [geste], perché abbiamo meno lingue. Lisa, [geste] tu stai capendo o ... ?

Li : pas tout ...

S : no

L : pas tout.

S : no... ok, hmmm... allora... forse un [geste1] solo script è sufficiente [geste]

Li : oui, pour tout le groupe [geste]

S : sì sì, quello sì

Li : ça oui

S : Ma l'idea originale [geste] era fare due script [geste], però se uno è sufficiente, facciamo bene questo [geste : "basta, terminé"] e abbiamo fatto tutto.

D'autres groupes sont formés par une majorité d'Italiens, notamment le GT Serie TV qui, lors de la 3<sup>e</sup> rencontre ne voit participer qu'un Français, une étudiante d'origine albanaise vivant en Italie et deux autres Italiennes. Dans ce cas-là, c'est Ket. qui prend sur elle le rôle de coordinatrice du groupe et qui demande à Max s'il a compris ce qu'ils ont dit pendant l'échange.

STV 3- capito ? 18 :35- 19 :09

Max : K. Tu choisis *Pretty little liars* et A. *Sex education*... C'est bien ça ?

Ket : no, ehm... A. ha visto [ralenti] *Pretty little liars*

Max : oui..

Ket : e la conosce meglio

Max : d'accord

Ket : e io ho visto *Sex education*, tutti i stagioni... e ovviamente non ho visto *Pretty little liars*... solo due episodi... Hai capito ?

Max : Je pense, oui.

[rire collectif]

Ket : perfetto.

Celui-ci est un vrai aboutissement. En effet, la disponibilité vers une communication en IC de ce GT n'était pas donnée : lors de la première rencontre l'étudiante d'origine albanaise, Ket, dans un souci extrême de compréhension, avait commencé la conversation en parlant en anglais et avait proposé, à Max, le Français, de parler anglais pendant les échanges pour être sûr de se comprendre. La réaction de Max est intéressante :

STV1 - In English... ? (0-1 :02)

Ket : [parle rapidement] Perfect, so... em... let's start brainstorming... What do we wanna do... ? Like, em... you said... Do... do you have any idea... If I'm not wrong you said that it was something about to write a text about novellas, right ?

Max : firstly... em... do you... do you refer using Italian and French ?

Ket : Yeah, we can use them both, like...

Max : at the same time as English ? Because in... It was... It was the aim of the lesson, so it's better if... it's better if... you... we use them.

Ket : Yes, of course. So we... Like... We write the text in English and then we translate it or re-write it in French and in italian...

Pour un laboratoire interactif d'IC en langues romanes, le début n'était pas des plus prometteurs, surtout parce que ces étudiants avaient déjà eu plusieurs cours sur l'approche IC et ses dynamiques. Ainsi, en faisant quelques recherches sur Moodle, nous avons remarqué que l'étudiante Ket., qui n'avait jamais participé au cours en présentiel, s'était connectée au Moodle de l'Atelier très peu de fois, elle n'avait posté qu'un bref message dans le forum pendant phase

d'interaction écrite et n'avait jamais réalisé aucune des activités en autonomie prévues par le laboratoire. Sa compétence d'IC n'avait donc jamais été exercée, ni en présence, ni à distance. Les trois rencontres en vidéo représentaient ses seules activités pour le développement de ses stratégies d'IC.

Heureusement, donc, ce GT prévoyait une étudiante italienne, Mat., qui était en train de suivre le laboratoire à distance et qui était plutôt active au niveau de la participation à la formation<sup>7</sup>. Quand elle a rejoint la rencontre en ligne, l'anglais n'a plus été une certitude :

*STV1 - In IC ? (1 :19- 4 :17)*

Ket : Ok, M.B. is coming in...

Max : Yes.

Ket : So, let's write down... Like, you... When you mean like..

Max : M... M is here!

Ket : Yes, yes M. is here. Ciao M.!

Mat : Ciaooooo!

Max : Bonjour!

Mat : Perché non mi si vede ? Aspettate! Scusate... Eccomi! Ciaoooo!

Ket : So, we were thinking this...

Mat : Bonjour!

Ket : Because we are different internationalities and to make it easier for all of us we were thinking like we can talk in English to brainstorm and put our ideas to paper and in the main chat we just write in our main languages...

Mat : allora quindi quest... [se déconnecte] si può anche... ah, ehm... tranquillamente

Ket : so, I started recording and what I was thinking is... Max had this idea to write a text about a novella and writing it down first in English and then in French and then in Italian [...] Ok, what can we do ?

Max : Do you have any ideas... Est-ce que tu as des idées ?

Mat : Io ? [geste]

Max : Yes, Mat...

Mat : no... non ho nessuna idea...

Ket : So what should we do ?

Mat : Però... però secondo me l'idea di Max di fare, diciamo, un'opera con i vari dialoghi nelle proprie lingue, può essere un'idea

Ket : sì, allora

Mat : ora vediamo anche le altre, le altre persone...

Ket : non sono ancora entrati... Ok. Allora Rachele dice che "arrivo"... Cioè arriverà adesso. Io comunque ho iniziato a fare il recording giusto perché, vabbè... erano le 16 :30... Quindi ok, Rachele è qua.

Mat : Comunque io penso che la registrazione... diciamo... serva per poi mettere questo video su... il... il laboratorio, sul forum. Quindi penso che si debba proprio parlare nelle nostre lingue e... ed è questo proprio lo scopo. Cioè riuscire a capirci con la nostra lingua

Ket : mmm... [regard perplexe]

Mat : lo so, può essere molto difficile... perché dobbiamo parlare un po' lentamente, gesticolando [gestes accentués] magari e facendo tutta la mimica...

Ket : okay.

---

<sup>7</sup> Les statistiques des deux cours Moodle montrent qu'elle a réalisé plusieurs exercices en autonomie, qu'elle a rédigé son journal d'apprentissage et qu'elle a posté quelques messages dans le forum de l'atelier.

Il a fallu quatre bonnes minutes d'interaction et l'arrivée d'une italienne bien participative, qui avait saisi la "philosophie" de l'approche IC pour que ce groupe d'étudiants inscrits à un laboratoire d'IC bascule vers une communication *en IC*, en laissant de côté l'anglais langue unique, du moins temporairement. En effet, si le passage aux langues romanes a été plutôt naturel avec l'arrivée de Mat., Ket. demeure réticente. Elle affirme qu'elle ne comprendra pas le français et essaie de persuader les autres que la communication orale en anglais reste la seule solution possible, accompagnée, si les autres le souhaitent, de l'écriture sur le tchat en la L1 de chacun :

*STV1 - Non capisco nulla del francese (4 :34 - 5 :02)*

Ket : Perché io non capisco nulla del francese. Cioè Max può parlare in francese, io sono proprio... nulla... ehm... morta. Cioè... Per questo motivo... Max, I don't know if you understood any of the things that we said... ? No ?

Max : I'm lost. Honnet...honestly I'm lost but I try to understand.

[...]

Ket : Ok, I'm gonna say it in English so we can all understand it. I'm ok with the fact that we can talk, each and everyone, with our own languages, like Italian, French or Polish, but I'm afraid that we are not going to be able to do everything on time... Like to... share ideas. Because.. Max can be sharing ideas in French and I will not understand it, and we can share ideas in Italian and he will not understand it. So it will be a kind of a mess. It will be chaotic. So I was thinking that maybe we can talk in English during the videos, like the meetings, and record it and put it on the form.. Like, upload it on the form. And in our main chat we can start talking, writing in our own languages, 'cause obviously we need to finish all this in time.

Du coup Ket. reste accrochée à l'anglais, mais Mat. prend une position ferme en disant qu'elle parlera en italien, ou au pire en français, mais qu'elle ne va surtout pas parler anglais car elle ne se sent pas à l'aise avec cette langue. Ce sera l'arrivée d'une quatrième étudiante, Ra., qui mettra un point ferme quand elle expliquera que l'objectif n'est pas de réaliser un travail plurilingue mais de le faire en apprenant à comprendre les autres. Ket. reste perplexe et veut écrire à l'enseignante pour trancher sur la langue à utiliser, mais Max souligne à son tour qu'il faut interagir en IC et qu'une des consignes données par son enseignante en France était de parler dans sa langue et d'utiliser des gestes pour se faire comprendre, si nécessaire. Au bout de huit minutes, le groupe est formé et la communication bascule, finalement, vers l'IC.

Cette perspective semble acquise lors de la troisième vidéo quand Ket, qui a enfin un peu appris ce que c'est que l'IC (du moins par la pratique de ces rencontres en visioconférence), parvient à affirmer qu'elle pense être en train d'apprendre le français :

*STV3 - Mi sa che sto imparando... (3 :16)*

Mat : l'altra volta, sabato, abbiamo pensato di ... eehh... non solo presentare queste serie TV ma magari, se abbiamo tempo, se riusciamo poi a fare tutto, di, diciamo... fare una sorta di... scambio di opinioni riguardo a queste serie TV. Tipo dialogo.

Ket : hmhm

Mat : una sorta di dialogo

Max : oui, après la présentation des séries, on pourrait - oui, c'est une bonne idée - faire une sorte de dialogue pour... pour aller plus loin dans le thème de l'intercompréhension.

Aga : Ok, sì.

Max : confronté aux langues

Ket : Ok, quello l'ho capito [rire]. Mi sa che sto imparando il francese [rire].

[Tout le monde sourit]

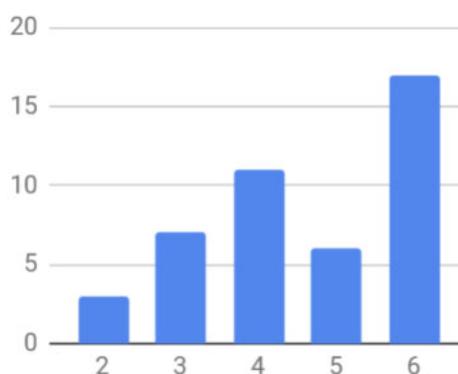
Cela nous semble témoigner clairement que sans une "formation" à cette approche, la "disponibilité", critère de la dimension pragmatique que nous sommes en train d'analyser, n'est

pas si facile à acquérir, surtout pour ces personnes qui ne pensent pas qu'une communication plurilingue soit efficace car elles estiment ne pas pouvoir comprendre d'autres langues sans les avoir apprises auparavant et qui ont parallèlement des représentations très fortes au sujet de l'anglais comme langue de communication unique (Bonvino & Garbarino, 2022 : 65).

Il est vrai cependant que l'approche IC n'exclut pas du tout l'anglais, ni les stratégies telles que le translanguaging, le code-switching ou le code mixing. Et la métacommunication dans une langue différente par rapport aux langues utilisées pendant l'interaction est acceptée par ce descripteur d'EVAL-IC. Cependant l'utilisation d'une seule troisième langue de communication, différente des L1 des interlocuteurs n'est certainement pas une stratégie favorisant l'IC, ni une manière de se montrer disposé à participer activement à l'interaction plurilingue, un descripteur que nous analyserons dans la section suivante.

#### **3.4. Disponibilité : participer activement à l'interaction plurilingue, contribuant à la discussion et tenant en compte son rôle socio discursif.**

En règle générale, les apprenants pris en compte dans cette étude ont tous participé aux interactions, certains étaient toutefois plus actifs que d'autres. Ainsi, 16 étudiants (35,5%) ont atteint le niveau 6, et se sont montrés particulièrement actifs : le côté plurilingue de la conversation ne les mettait pas hors du débat, bien au contraire. Seulement 6 (13%) étudiants se situent au niveau 5, 11 au niveau 4 (24%) et 7 (15,5%) au niveau 3. Nous avons remarqué que les Italiens étaient plus actifs que les Français, en général : pendant les 180 minutes d'interactions observées, ce sont souvent eux qui mènent la conversation, alors que les Français restent en retrait et sont plus timides.



Résultats des évaluations finales pour le descripteur "disponibilité : participer activement à l'interaction..."

Dans l'exemple suivant, extrait de l'enregistrement du groupe "Le pouvoir des réseaux sociaux", nous pouvons voir que chacun est actif dans l'interaction, et que chacun tient son rôle socio-discursif à cœur, et tous les locuteurs apportent leur part de contribution, faisant avancer la discussion. Alex. fait une proposition à ses camarades, qui valident cette proposition, Jo. exprime un doute et G. et I lui expliquent. La discussion se fait naturellement :

RS3- le script (10 :40 - 11 :56)

Alex : Du coup, on parle du podcast ? J'arrête cet enregistrement là ? ou ...

G : hmhm

[tout le monde fait oui de la tête]

Alex : ou est-ce qu'on continue [geste] cet enregistrement-là [geste] et j'en fais un nouveau [geste] au moment où on veut vraiment faire le podcast [geste] ?

[acquiescement des autres]

I : ok

Ales : sì, secondo me, sì.

Alex : ça vous va ? Vous voulez que je répète ?

J : Un dubte : primer de iniciar el podcast, les demandes, les questions que el nom [geste] i la demanda [geste] esta demanda [geste] la fa esta persona [geste]

[acquiescement des autres]

J : pero, espera [geste] e... este ... este nom [pause+geste] respond a esta domanda, a esta demanda [geste] ?

Les autres : no

I : rispondi alla domanda della persona prima di te

G : di me [geste]

J : vale

G : quindi ... J. rispondi alla domanda de G.

I : la percezione della perfetta ... blablabla...

Parfois les apprenants sont moins actifs et laissent le meneur seul, comme dans l'exemple suivant, dans lequel Ca. est obligée d'aller chercher l'avis des autres pour éviter le monologue :

*C&C3 - les script ( 10 :12 - 12 :00)*

Ca : eeh... no... volevo chiedervi : riguardo alle pagine del libro [geste de page]. Secondo me, va bene che siano diverse perché comunque è un lavoro personale [geste] però se fossero più omogenee [geste] ....quindi più simili ...nei colori, quindi se scegliamo un colore ..., è meglio... perché altrimenti sembra che sia un libro troppo diverso [geste]. Però questa è una... è il mio pensiero, quindi...

G : io sono d'accordo... anche se...

Ca : potremmo non essere d'accordo... però per essere un libro più omogeneo ...se avesse un tema comune [geste 1], un colore comune [geste 1], ...secondo me sarebbe, insomma..., più semplice anche da vedere, da visualizzare. Non so gli altri che cosa pensano. G.mi dice... è d'accordo. Secondo voi [geste] ?

[silence]

A-I : Eu nu am nicio preferință... cum... cum stabiliți voi... Îmi este indiferent dacă este sau multicolor, sau dar una.

Cr : ok.

Cr : Sì, a me piaceva l'idea... appunto...come hai detto tu... una cosa personale. Però effettivamente rischia... con troppi colori... di essere un po', sì...

G : sì, stona un po'...

Cr : Sì... Carnevale.

Cam : J'suis tout à fait d'accord avec toi, Cr. Pareil, au début je pensais... assez personnel mais au final c'est vrai qu' ça fait trop...

Cri : carnevale

Ici Ca. est très active dans l'interaction, mais les autres ne le sont pas autant, et se laissent un peu mener. Elle va chercher leur opinion à plusieurs reprises : "Però questa è una... è il mio pensiero, quindi...", ce à quoi G. répond qu'il est d'accord, alors Ca. lui explique qu'ils peuvent la contredire et faire d'autres propositions "potremmo non essere d'accordo", puis elle demande une deuxième fois l'opinion du groupe "G. mi dice ... è d'accordo. Secondo voi?". Nous pouvons constater sa détresse, son besoin de confronter les idées, mais elle ne trouve pas le répondant qu'elle cherche auprès des autres. La question directe débloque la situation et pousse les autres à lui répondre. Ainsi, A-I lui répond en roumain qu'elle n'a pas de préférences, Cr. affirme apprécier son idée et Ca confirme qu'elle est tout à fait d'accord avec Ca.

Le fait que Ca n'obtienne pas de réponses de la part des autres peut aussi s'expliquer par le fait que certains n'ont pas compris ce qu'elle a expliqué. En effet, le fait que certains étudiants ne réagissent pas aux demandes des autres, ou qu'ils ne s'impliquent pas dans l'interaction, peut traduire une incompréhension de la conversation. Parfois les étudiants les plus timides, les moins à l'aise, n'osent pas demander de clarification ou d'explication lorsqu'ils n'ont pas compris. Nous avons aussi constaté que ceux qui ont les meilleurs résultats sont ceux qui savent demander des confirmations sur ce qu'ils ont compris ou non. Le dernier descripteur de la dimension pragmatique permet d'évaluer la capacité à vérifier le sens lorsqu'il ne sont pas certains de leur compréhension.

**3.5. Disponibilité : vérifier le sens en demandant une confirmation, clarification, simplification, exemplification, traduction, reformulation dans une autre langue commune, une retranscription des mots difficiles, un résumé des contributions antérieures dans les langues utilisées ou une autre langue commune.**

Comme nous l'avons annoncé dans les sections où nous avons présenté notre public, le profil linguistique très riche des étudiants italiens comme des français a certainement eu des retombées sur leur capacité de comprendre et d'échanger avec les collègues. Ceci au point que, pour une grande partie d'entre eux, les interactions se sont déroulées comme s'ils avaient à faire avec des personnes parlant leur même langue, ou presque. Pour cette raison nous avons classé au niveau le plus élevé (6) 17 étudiants (38% du total). Cependant, nous avons opté pour cette évaluation non pas parce qu'ils comprenaient tout sans avoir besoin d'une aide extérieure, comme l'affirmerait le descripteur, mais parce qu'ils étaient capables d'utiliser toutes les stratégies possibles et imaginables pour comprendre et se faire comprendre. En effet, même dans une conversation monolingue des incompréhensions peuvent se vérifier et l'habileté communicative de la personne réside dans sa capacité à surmonter les difficultés, même celles liées aux interférences techniques causées par une mauvaise connexion, par exemple. La réussite de la tâche, et donc l'attribution du niveau le plus élevé, réside dans la capacité d'animer une conversation réussie, en menant à bien toutes négociations et en co-construisant le dialogue. Onze étudiants (24%) ont ensuite été classés au niveau 5 car ils étaient capables de vérifier le sens auprès de leurs interlocuteurs et de demander des clarifications, confirmations, etc au bon moment et en appliquant les bonnes stratégies mais en donnant lieu à des interactions moins performantes. Les deux tiers des étudiants ont donc été capables de s'assurer qu'ils avaient bien compris et l'ont bien fait. Le tiers restant se situe entre le niveau 3 et 4 : ces apprenants ont sollicité de l'aide mais ont parfois utilisé des stratégies non adaptées qui n'ont pas permis à la conversation d'avancer correctement ou bien ont eu des difficultés à comprendre les solutions proposées et, dans ces cas-là d'autres collègues ont pu intervenir pour résoudre les problèmes.



Résultats des évaluations finales pour le descripteur "disponibilité : vérifier le sens en demandant une confirmation,..."

En étudiant attentivement notre corpus, nous avons remarqué que ce sont les étudiants les plus impliqués qui mènent la conversation et qui sont généralement les plus performants au niveau de la gestion de la communication plurilingue. Pour ce qui concerne les vérifications du sens, nous remarquons que la plupart du temps ce sont les plus actifs qui ont tendance à en demander ; les plus timides restent silencieux et sont généralement moins performants d'une part parce qu'ils n'osent pas intervenir et d'autre part parce qu'ils ne s'exercent pas et du coup n'arrivent pas à développer des stratégies efficaces.

Dans le GT *Harry Potter* c'est M. qui demande souvent des clarifications, des explications ou des reformulations. L'exemple qui suit en témoigne :

M : Invece, in francese ho sentito qualcosa ma non ho capito... non ho compreso la parola...Ca., hai detto qualcosa ma non ho sentito che cosa.  
 C : je crois que c'est un bol. Pareil.  
 M : in francese anche... cioè... si dice... come si, come si dice in francese.. ? sempre...  
 C : c'est un objet ?  
 M : annuisce  
 C : ton objet...  
 M : in italiano *bowl* sarebbe scodella. Questa [montre un bol]  
 C : bol.. hmhm. [acquiesce]

L'étudiante répète à plusieurs reprises, tout en reformulant ses mots : elle remplace *capito* par *compreso* et ensuite par *sentito* ("ho sentito qualcosa ma non ho capito" ; "non ho compreso" ; "hai detto qualcosa ma non ho sentito che cosa"). C. lui répond mais elle ne comprend (ou n'entend) pas sa réponse et du coup elle reformule en demandant comment on dit en français. La collègue lui demande si c'est un objet et l'échange se termine quand C. répète le mot *bol*, après avoir entendu l'anglais *bowl*.

Dans l'exemple suivant, Li est la seule Française dans un groupe de trois Italiens. Elle ne comprend pas toujours mais n'hésite pas à vérifier le sens de ce qu'elle entend en demandant une confirmation :

S&R3- *Lascerei* (2 :25 : 3 :11)  
 I : secondo me la parte che abbiamo scritto prima [geste] dello script, quindi tutti i vari punti [geste],  
 S : sì  
 I : io la lascerei [geste]  
 S : ah, perché no , certo...  
 I : cioè, lasciamo...  
 M : fa parte del processo...  
 Li : tu veux l'enlever ?  
 I : non, je veux [geste pour garder]  
 S : non non, au contraire  
 I : la lasciamo  
 Li : la liste des stéréotypes et des clichés, ouais... on l'intègre au script  
 I : si

Quand I. dit "io la lascerei", Lisa pense à "laisser" dans le sens "abandonner". Comme elle n'en est pas certaine, elle vérifie que c'est bien le sens de ce qu'a voulu dire I. Cette dernière, avec l'aide de S., lui explique alors que c'est le contraire, elle comprend alors que "laisser" a le sens de "garder".

Dans toutes ces occasions où les étudiants n'hésitent pas à vérifier le sens du message qu'ils ont entendu ou à exprimer clairement qu'ils n'ont pas compris, la discussion devient fluide et chacun se sent impliqué. Au contraire, ceux qui ne demandent jamais d'explications, qui ne

vérifient jamais le sens, s'isolent de la conversation au fur et à mesure qu'elle évolue. C'est le cas de S. dans le groupe *Cucina e Cibo*. Nous avons déjà constaté les difficultés de cette étudiante en intercompréhension réceptive lors du cours local. Cela réside principalement dans le fait qu'elle ne parle aucune langue étrangère et cela la complexe par rapport aux autres. Elle a souligné cela à plusieurs reprises lors des cours. Dans l'enregistrement de la troisième rencontre, la seule à laquelle elle a participé, nous pouvons constater par ses expressions et par sa passivité qu'elle ne comprend pas une grande partie de la conversation. La première raison est qu'elle a suivi de loin l'évolution du projet, la deuxième raison vient de ses difficultés à comprendre. En aucun cas elle n'intervient pour demander des clarifications, Excepté lorsque Ca. l'implique dans la conversation en lui donnant une tâche à réaliser :

*C&C4 - le script [32 :30- 33 :00 ]*

Ca : passaggio cinque, Sophie ? per te va bene ?

S : oui, confirmez-moi c'que je dois faire, chuis un peu perdue ...

Ca : parfait

S : Qu'est-ce que je dois faire ?

Ca : Sophie, passaggio cinque [geste]

So : oui, ça j'ai compris

Ca ... della ricetta de la génoise

S : ouiii

CR : Quella di V.

S. : Mais qu'est-ce que j'écris [geste] ?

Ca : Sulla base di quella ...

V. : on n'a pas vu encore ce qu'on devait écrire...

Ca : che ha scritto V.

V. : on l'a pas vu encore

S. : Ah d'accord

C'est l'unique fois où S. demandera une clarification, et elle l'a fait parce qu'elle a été interpellée par Ca. Avec ce dernier exemple, nous pouvons voir que ce descripteur, qui évalue la compétence à vérifier le sens de ce qui est entendu, est primordial dans le déroulé de l'interaction orale plurilingue. Si les apprenants n'utilisent pas ces stratégies-là, ils ne sont plus impliqués dans la conversation, à moins que quelqu'un ne leur tende la main et les aide à participer à nouveau. Cela nous renvoie alors au descripteur de la disponibilité : surveiller le succès dans l'interaction, proposer des clarifications, des feedbacks et utiliser la méta-communication, si nécessaire dans une langue différente que la/les langue(s) utilisée(s) pendant l'interaction.

## CONCLUSIONS

Pour répondre aux questions que nous avons posées au début de notre recherche, à savoir :

1. Quelles stratégies pragmatiques les étudiants utilisent-ils afin de se faire comprendre par leurs interlocuteurs et favoriser l'interaction plurilingue ?
2. Quel niveau de compétence ont-ils atteint à la fin de la formation ?

Nous pourrions affirmer que toutes les stratégies sont utilisées par les étudiants, à des degrés de compétences différents. Concernant leur niveau de compétence, si nous faisons les moyennes des notes de nos apprenants, nous pouvons voir que les étudiants de Turin ont une moyenne de 5,2, alors que les étudiants de Pau ont obtenu une moyenne de 4.

Il est évident que le profil de l'apprenant, en particulier les études, mais aussi le nombre d'heures de formation (54 heures à Turin vs 20h à Pau), jouent sur le résultat de la communication :

les étudiants de Turin, spécialistes en langues étrangères et ayant eu le double d’heures de cours (en présence et à distance), semblent plus à l’aise. Ils parlent davantage, sont plus décontractés, vraisemblablement parce qu’ils comprennent une grande partie de la conversation. Ils ont aussi tendance à utiliser davantage les stratégies de la dimension pragmatique. Cela leur permet, à plusieurs reprises, de “tirer vers le haut” pas mal d’étudiants moins performants ou plus timides.

Cependant nous avons aussi remarqué que certains étudiants spécialistes ne sont pas aussi performants qu’on pourrait l’imaginer : ils n’articulent pas, ils coupent la parole et ce encore lors de la troisième rencontre, dernière étape de leur parcours d’apprentissage. A l’opposé, les étudiants de Pau qui ont eu moins de formation et qui proviennent de filières non linguistiques ont des résultats plutôt encourageants.

Finalement, il nous semble important de souligner que la composition des groupes pourrait avoir joué négativement sur la participation des apprenants : les groupes étaient souvent trop grands et seules les personnalités les plus fortes ont émergé. Cela nous pousse à revoir la composition des groupes de travail en préférant un nombre moins important de participants, à savoir 4 étudiants par groupe au maximum, si possible de langues différentes et de spécialités différentes.

Une dernière remarque nous semble importante en vue d’une version 2.0 du scénario didactique et du programme : les programmes différents des enseignements pourraient avoir eu des résultats différents sur les apprenants. Un programme conjoint et différencié selon le profil des apprenants serait une piste à parcourir afin de tenter d’harmoniser les résultats finaux de la formation.

## BIBLIOGRAFIA

- Álvarez Martínez, Sara & Christian Degache (2009). Formes de l’oralité dans les interactions écrites synchrones sur la plateforme Galanet. In Marie-Christine Jamet (ed.), *Orale e intercomprensione tra lingue romanze : ricerche e implicazioni didattiche*, 197–203. Venezia : Cafoscarina.
- Álvarez Martínez, Sara (2007) Interactions synchrones dans un environnement pédagogique virtuel multilingue : quel intérêt pour l’apprentissage des langues ? In Filomena Capucho, Adriana Martins, Christian Degache & Manuel Tost (eds.), *Diálogos em intercompreensão. Actas do colóquio*, 459-472. Lisboa : Universidade católica editora
- Araújo e Sá, Maria Helena & Francisco Calvo del Olmo. 2021. Éléments pour le recensement de la curriculumarisation de l’intercompréhension en langues romanes à partir d’expériences menées par un groupe d’universités européennes et latino-américaines. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l’Acedle* 18(2).
- Balboni, Paolo (2007). Dall’intercomprensione all’intercomunicazione romanza. In Filomena Capucho, Adriana Martins, Christian Degache & Manuel Tost (eds.), *Diálogos em intercompreensão. Actas do colóquio*, 447–460. Lisboa : Universidade católica editora.
- Cognigni, Edith. 2015. Strategie di interproduzione nell’interazione plurilingue a distanza : il caso dei partecipanti italofoeni a Galanet. *RILA : Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*. (2/3) 55-70.
- Degache, Christian & Sandra Garbarino (eds.). (2017) *Itinéraires pédagogiques de l’alternance des langues : L’intercompréhension*. Grenoble : UGA Éditions
- Garbarino, Sandra. 2009. Le roumain est-il une langue voisine ? In Maria Helena Araújo E Sá, Raquel Hidalgo Downing, Sílvia Melo-Pfeifer, Arlette Séré & Cristina Vela Delfa (eds.), *A Intercompreensão em Línguas Românicas : conceitos, práticas, formação*, 197–212. Aveiro : Oficina Digital.
- Garbarino, Sandra. 2019. Sviluppare competenze in intercomprensione di livello avanzato. Il contributo dei descrittori del REFIC. *EL.LE* 8(1).
- Garbarino, Sandra & Christian Ollivier. 2020. Pratiques plurilingues et numérique – Perspectives pour la didactique des langues. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d’Information et de Communication* 23(2). <https://doi.org/10.4000/alsic.4866>
- Garbarino, Sandra & Paola Leone. 2020. Innovation dans un projet de télécollaboration orale en

- intercompréhension : bilan et perspectives du projet IOTT. Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication 23(2).
- Garbarino, Sandra & Paola Leone. 2021. "Je suis pas sûre d'avoir compris la dernière phrase..." Capirsi e collaborare in contesti di intercomprensione. Relazione al Convegno "Percorsi e strumenti per un'educazione plurilingue," Università Roma 3, 7-8 ottobre.
- Leone, Paola (2018). Processi di intercomunicazione tra parlanti di lingue affini : analisi di sequenze metalinguistiche. In S. Garbarino & C. Degache (Ed.), *Intercompréhension en réseau : scénarios, médiations, évaluations*, (pp. 187-197). Travaux du CRTT.. [https://www.miriadi.net/sites/default/files/ic2014\\_definitivo\\_2018\\_dic\\_2018.pdf](https://www.miriadi.net/sites/default/files/ic2014_definitivo_2018_dic_2018.pdf)
- Melo-Pfeifer, Sílvia & Maria Helena Araújo e Sá. 2010. La construction de l'intercompréhension dans l'interaction : images des langues et conscience plurilingue dans des clavardages romanophones. In Peter Doyé & Franz-Joseph Meißner (eds.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Projekte und Perspektiven*, 267–280. Tübingen : Gunter Narr Verlag.
- Melo-Pfeifer, Sílvia & Maria Helena Araújo e Sá. 2018. Multilingual interaction in chat rooms : translanguaging to learn and learning to translanguage. *International journal of bilingual education and bilingualism* 21(7). 867–880.
- Piccoli, Vanessa. 2015. Intercompréhension in praesentia : la reformulation dans une troisième langue comme repair au cours d'une rencontre en langues romanes. In Sandra Garbarino & Christian Degache (eds.) *Intercompréhension en réseau : scénarios, médiations, évaluations*. Lyon : Travaux du CRTT.
- Piccoli, Vanessa. 2016. "Comme s'appelle la ciliegia ?" : strategie di apprendimento collaborativo fra parlanti di lingue romanze, dall'uso spontaneo alla classe di lingua. *RILA - Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* (2/3). 43-60.
- Piccoli, Vanessa. 2017. Interactions plurilingues entre locuteurs romanophones : de l'analyse à une réflexion didactique sur l'intercompréhension en langues romanes. Université de Lyon/ Università degli studi di Bologna. Tesi di Dottorato.
- Piccoli, Vanessa. 2018. Plurilinguisme, multimodalité et compétence d'interaction : parler de nombres dans des interactions commerciales entre locuteurs de langues romanes. (Ed.) F. Neveu, B. Harmegnies, L. Hriba & S. Prévost. *SHS Web of Conferences* 46.

**SANDRA GARBARINO** • PhD is a Researcher at the University of Torino. Former Maître de Conférences in Italian and Romance Languages at the University of Lyon 2 where she coordinated the Italian and the Intercomprehension Departments, she led the MIRIADI Project after participating in other European projects on Intercomprehension, such as Galapro and Redinter, and is now member of the UNITA project. Her research interests focus on Language teaching, Intercomprehension and Translation theory and practice.

**E-MAIL** • [sandra.garbarino@unito.it](mailto:sandra.garbarino@unito.it)

**GERALDINE LESPARRE** • is a teacher at the University of Pau, involved in the UNITA project. She holds a Master's degree in French as a foreign language, and used to teach French at the Institute of french studies for international students. After training in Intercomprehension for teachers, she started to work for the UNITA alliance where she coordinates the intercomprehension and french courses at the University of Pau, training students, teachers, and staff and promoting multilingualism. She is about to start PhD studies in intercomprehension between romance languages.

**E-MAIL** • [lesparre.g@univ-pau.fr](mailto:lesparre.g@univ-pau.fr)