

# **TÉLÉCOLLABORATION ASYMÉTRIQUE ENTRE APPRENANTS DE FRANÇAIS ET D'ANGLAIS : AVANTAGES ET ENJEUX**

**Krastanka Bozhinova et Martine Derivry-Plard**

American University in Bulgaria ; Université de Bordeaux - LACES EA 7437

## **Mots-clés**

télécollaboration interculturelle – éducation plurilingue – enseignement supérieur – stratégies de communication – autonomie

## **Keywords**

intercultural telecollaboration – plurilingual education – higher education – communication strategies – autonomy

## **Résumé**

Les échanges collaboratifs à distance entre apprenants de L2 s'appuyant sur le numérique présentent de nombreux atouts mais suscitent également des réserves. Des asymétries de différentes natures influent souvent sur l'ingénierie pédagogique, telles que le niveau de langue cible et source, l'âge et les objectifs d'apprentissage. Cette étude fait le bilan d'une télécollaboration bilingue entre étudiants qui apprennent l'anglais en France et des étudiants qui apprennent le français en Bulgarie. Malgré les asymétries importantes entre les deux groupes et les difficultés liées aux technologies, la présente expérience donne des résultats positifs concernant l'étayage réciproque pour apprendre les deux langues, les ouvertures culturelles et interculturelles, ainsi que le développement de l'autonomie d'apprentissage.

## **Abstract**

Online collaborative exchanges among L2 learners based on digital technologies have many advantages but also raise concerns. Different kinds of asymmetries often affect the pedagogical design, such as the level of the target and source language, age and learning goals. This study reports on the results of a bilingual telecollaboration project between students learning English in France and students learning French in Bulgaria. Although the two groups are significantly asymmetrical and have difficulties related to the used technology, the experiment gives positive results, particularly regarding mutual support for language learning, cultural and intercultural perspectives and the development of learner autonomy.

## Introduction

Grâce au développement du numérique, la télécollaboration (ou les échanges collaboratifs à distance) entre apprenants de langues et de pays différents se sont multipliés, y compris par le biais de projets européens et internationaux. Ils permettent de sortir des limites spatio-temporelles de la classe traditionnelle et d'élargir les possibilités de collaborer avec des locuteurs natifs ou non de la(des) langue(s) en cours d'apprentissage.

Des asymétries entre les statuts des partenaires (dans notre contexte, jeunes étudiants en Bulgarie et enseignants-stagiaires ou en formation continue en France) et entre les objectifs et l'organisation des formations sont cependant relativement fréquentes (Bouyssi et Nissen, 2013). Elles pourraient rebuter les pédagogues car elles sont sources potentielles de problèmes mais ce sont justement ces asymétries qui semblent intéressantes à confronter dans la mesure où les échanges sociaux sont constitués d'inégalités que la classe de langue chercherait peut-être trop à éviter ou à ignorer. L'objectif de cette étude est de dresser le bilan d'une télécollaboration bilingue qui présente plusieurs aspects asymétriques. La question centrale est de savoir quels sont les atouts et les défis de ce type d'échange influencé par des asymétries à plusieurs niveaux lors de la réalisation de tâches collaboratives.

Quelques principes didactiques qui sont à la base des projets de télécollaboration en langues seront examinés, en particulier ceux qui concernent l'enseignement supérieur, avant de décrire le contexte de l'étude empirique, le dispositif mis en place et la méthodologie de recherche. Les résultats seront ensuite analysés et discutés pour répondre à la question de recherche et pour proposer quelques pistes de développements ultérieurs.

### 1. Projets de télécollaboration en langues dans l'enseignement supérieur

#### 1.1. Objectifs, avantages et écueils

De nombreuses expériences de télécollaboration en langues affichent à la fois des objectifs langagiers et interculturels (voir par exemple, Hoffstaedter et Kohn, 2016 ; Potolia et Stratilaki, 2017 ; Schenker, 2017). Cependant, l'adjectif « interculturel » gagne en importance, et devient évident dans des titres d'ouvrages consacrés à la télécollaboration, à savoir *Online intercultural exchange* (échange interculturel en ligne) (O'Dowd, 2007) ou « La télécollaboration interculturelle » (Derivry-Plard et Lenoir, 2017). En fait, la possibilité de se décentrer, de relativiser et d'évaluer de manière critique ses propres croyances et pratiques culturelles est considérée comme un des atouts les plus importants des échanges à distance entre apprenants (Castro et Derivry-Plard, 2016 : 80-81). Dans l'enseignement supérieur, la valeur ajoutée de tels projets concerne les objectifs liés à l'éducation générale (capacité à travailler et inter-réagir avec d'autres), à l'internationalisation des formations, au développement de la littératie numérique et de l'autonomie dans tous les apprentissages.

Parmi les avantages de la télécollaboration en langues, O'Dowd (2007 : 31) mentionne les possibilités d'apprentissage en interaction qui se distinguent de celles de la classe traditionnelle par les contacts directs avec des locuteurs utilisant la langue cible et

l'exposition plus intense à des données langagières produites dans l'interaction synchrone et asynchrone, grâce aux technologies. En outre, la multimodalité des échanges permet aux apprenants d'observer et de repérer des aspects langagiers et culturels plus variés. Ces nouvelles pratiques préparent les étudiants à devenir des citoyens du monde en développant à la fois leur sensibilité culturelle et leurs compétences en langues et en *lingua franca*.

Toutefois, la recherche met en garde contre certains dysfonctionnements inhérents aux expériences de télécollaboration. L'écueil principal à éviter consiste à considérer les possibilités qu'offre l'outil de communication comme une garantie de réussite dans l'apprentissage. En effet, dans une perspective socioconstructiviste, il convient de comprendre l'ensemble complexe de facteurs qui sont en jeu dans tout contexte d'apprentissage (O'Dowd, 2007 : 32) :

*These [factors] can include, firstly, physical aspects of the social environment, such as levels of student access to technology and location of computer rooms and buildings; secondly, common online practices, which refers to how often students use technology, what communication tools they prefer to use and for what purposes they use them; and thirdly, common attitudes to technology, which include the importance with which they are attributed in education and what is considered online activity.*

Même si la communication par le biais des outils et les possibilités d'alterner les canaux et les modalités sont favorables à la collaboration, il serait important de choisir les technologies « en dernier, une fois que le public, les objectifs et les tâches auront été suffisamment défini(e)s » (Aguilar Rio et Narcy-Combes, 2017 : 8). Dans ce cas, le rôle des enseignants et des tuteurs est de suivre la création de liens et de gérer les éventuelles réticences et résistances de manière bienveillante (*ibid.* : 9). Nous pouvons également poser d'emblée le dispositif télécollaboratif comme un ensemble d'outils nécessaires, d'utilisation variable, mais dont l'articulation sert un projet pédagogique se construisant en situation. C'est cette dimension de la potentialité authentique de l'échange langagier et interculturel (les projets TILA et TECOLA pour le secondaire<sup>1</sup>) que nous avons retenue pour mettre en place notre dispositif d'enseignement et de recherche.

## **1.2. Modalités d'utilisation des langues dans les échanges télécollaboratifs**

Habituellement, les projets de télécollaboration dans le cadre de cours universitaires se déroulent dans deux langues. Les membres de chaque groupe sont à la fois experts de leur L1 et apprenants de la langue de leurs partenaires (Ware et Kramsh, 2005 : 192 ; Schenker, 2017 : § 8). Les échanges étant fondés sur le principe de la réciprocité en ce qui concerne l'aide à l'apprentissage, les interactions doivent donc se faire en alternant les deux langues à parts égales.

---

<sup>1</sup>Projets européens : TILA (2012-2015) <http://www.tilaproject.eu/> et TECOLA (2016-2019) <https://sites.google.com/site/tecolaproject/>

Certains projets, tels que *Cultura*<sup>2</sup> privilégient l'utilisation de la L1 par chaque groupe dans les forums de discussion. En revanche, les langues sont utilisées de manière plus souple dans les échanges par visioconférence et chat. De cette façon, les participants mettent en place des pratiques translangagières (*translanguaging*) en puisant dans leur répertoire plurilingue en fonction de leurs besoins de communication (Cenoz et Gorter, 2015). Ces pratiques qui représentent la transposition dans le milieu éducatif des pratiques communicatives quotidiennes des locuteurs plurilingues sont censées « renforcer les capacités de production en L2 ou L3 dans certaines conditions » (Bozhinova 2017 : 183).

Une seule langue est utilisée dans certains projets, tels que « Le français en première ligne » où des étudiants en master FLE à l'Université de Besançon échangent avec des apprenants de français L2 en Australie (Dejean-Thircuir et Manganot, 2006 : 2). Les échanges se font également par le biais d'une *lingua franca* lorsque la télécollaboration est centrée à la fois sur le développement des compétences langagières et interculturelles, ainsi que sur la co-construction de connaissances disciplinaires (Castro et Derivry, 2016 : 80).

### 1.3. Effet des asymétries dans les échanges télécollaboratifs

En plus des modalités d'utilisation des langues, les projets de télécollaboration diffèrent sur la base d'autres critères. Le plus souvent, les échanges en ligne sont classés comme symétriques ou asymétriques par rapport au critère relatif au statut des participants (Bouyssi et Nissen, 2013 : 1). Dans le cas où les groupes d'interlocuteurs sont composés uniquement d'apprenants de langues, la télécollaboration est symétrique. Elle est, en revanche, asymétrique, par exemple lorsqu'il s'agit d'un groupe d'apprenants mis en relation avec un groupe de tuteurs (cf. par exemple, Dejean-Thircuir et Manganot, 2006 : 2).

Cependant, l'asymétrie représente un aspect inhérent à la majorité des projets de télécollaboration et concerne « des facteurs socio-institutionnels et pédagogiques (le cours et ses objectifs) qui influencent l'ingénierie du projet de télécollaboration » (Bouyssi et Nissen, 2013 : 1). Par conséquent, il est nécessaire de prendre en compte, entre autres, la compétence technologique et interculturelle des participants, leurs représentations plus ou moins « stéréotypées » des partenaires, le type d'évaluation, le calendrier académique et la valorisation institutionnelle des échanges télécollaboratifs. Il convient également de s'intéresser aux orientations et aux objectifs des cours, aux statuts des participants (par exemple, apprenants de L2 ou étudiants qui suivent un Master en didactique des langues), à leur niveau de langue et à leur motivation, ainsi qu'aux approches pédagogiques des enseignants (*ibid.* : 2).

Tous ces facteurs peuvent avoir des implications sur les relations entre les partenaires et créer des inégalités, ainsi qu'une insécurité linguistique entre eux, notamment concernant leurs rôles dans l'interaction pour réaliser des tâches.

---

<sup>2</sup> Projet initié par le Département de français au *Massachusetts Institute of Technology* aux États-Unis en 1997 (<https://cultura.mit.edu/>).

#### 1.4. Médiation dans les projets de télécollaboration

Selon les théories socioconstructivistes et interactionnistes qui sous-tendent les projets de télécollaboration, l'apprentissage d'une langue suppose un développement médié, tout comme les autres formes de réflexion de niveau supérieur (Vygotsky, 1986 [1934] : 35 ; Ellis, 2012 : 238). Le langage s'acquiert dans l'interaction sociale, surtout lorsque l'apprenant participe à des échanges verbaux qui font du sens dans un milieu socioculturel. Dans la classe de langue « traditionnelle », il s'agit du suivi ou de l'interaction avec l'enseignant mais aussi de la collaboration avec des pairs plus compétents.

En ce qui concerne l'écrit, la recherche a discuté de la valeur plus ou moins importante des deux types de rétroaction (celle des pairs et celle de l'enseignant) mais aujourd'hui, l'interaction entre pairs et la rétroaction de l'enseignant sont considérées comme complémentaires (O'Brien, 2004 : 9).

La recherche soulève néanmoins des questions au sujet de la rétroaction de l'enseignant. Certaines tâches qui encouragent l'interaction entre les pairs et le travail collaboratif sont censées mieux assurer le repérage linguistique que les interactions traditionnelles en classe de langue (Pica, Kang & Sauro 2006 : 301). Lorsqu'il y a interaction en ligne avec d'autres apprenants ou des locuteurs natifs, la question pour l'enseignant est de savoir quand et sur quoi il peut intervenir pour ne pas dénaturer les objectifs des échanges (Loisy, Charnet & Mompean, 2011 : 65).

Selon Bouyssi et Nissen (2012), un des objectifs de la télécollaboration pourrait consister à « rompre la routine du dialogue didactique entre un enseignant et les apprenants », en proposant un cadre d'interaction plus souple entre pairs ayant des relations non hiérarchiques. Dans ce cas, les interlocuteurs peuvent négocier à la fois le sens de leurs messages et leurs rôles en fonction des consignes données. L'aspect positif des pairs est également, plus souvent que chez les enseignants, d'être « bienveillants », de ne pas corriger si la communication reste intelligible.

Toutefois, des problèmes peuvent surgir avec la rétroaction de la part des pairs. Ils concernent d'une part, leur capacité à expliquer les erreurs et d'autre part, l'effet que ce type de correction peut avoir sur les relations entre les partenaires (O'Dowd, 2007 : 10). L'« expertise » des locuteurs de L1 ou d'autres pairs n'est pas comparable à celle d'un enseignant car leurs explications, bien qu'utiles, ne doivent pas toujours être généralisées en tant que règles (*ibid.* : 48). De plus, l'utilisation des éditeurs de texte collaboratifs qui permet l'interaction sous forme de « contributions péritextuelles contextualisées » (c'est-à-dire de « commentaires pouvant prendre la forme d'échanges »), même si elle joue un rôle important pour co-élaborer des objets de savoir, établit des relations de pouvoir complexes susceptibles d'imposer des limites au travail collectif (Ollivier 2016 : § 26). Certains apprenants se montrent en effet réticents à l'égard de l'écriture collaborative et de la relecture critique mais ces pratiques évoluent lorsqu'un entraînement approprié est proposé (Bozhinova, 2015 : 7-8).

## 2. Un projet de télécollaboration asymétrique en trinômes bilingues

### 2.1. Problématique et hypothèses

La mise en place d'un projet de télécollaboration qui repose sur le principe du e-tandem bilingue encadré est motivée par des études qui rapportent des effets positifs sur le développement des compétences langagières et interculturelles des apprenants, ainsi que sur leur motivation et sur leur intérêt à la mobilité (cf. par exemple, Ware et Kramsh, 2005 : 198-203 ; Schenker, 2017 : § 21-25). L'interrogation principale à la base de cette recherche est de savoir quels sont les avantages et les limites de la télécollaboration bilingue anglais/français où les partenaires ont des rapports asymétriques (voir 2.2.1.). Nous nous sommes intéressées en particulier aux modalités de collaboration mises en place par les apprenants pour réaliser des tâches de production orale et écrite.

En ce qui concerne l'écrit, quels gestes correctifs mettent-ils en œuvre et y a-t-il une différence entre le comportement des groupes en fonction de leur âge et de leur statut ? Comment les apprenants des deux groupes perçoivent-ils la télécollaboration orientée vers la compréhension mutuelle dans les deux langues ?

L'expérience repose sur l'hypothèse globale que les apprenants feraient des efforts pour pratiquer la langue cible et qu'ils seraient directement en prise avec la relation « enseignement/apprentissage » en réciprocité pour mieux apprendre et faire apprendre. Par ailleurs, à l'hypothèse globale d'enseignement/apprentissage en réciprocité s'adjoint une hypothèse de découverte à l'altérité et à la diversité intra et inter groupes dans la mesure où les échanges pédagogiques semi guidés favorisent les adaptations réciproques pour la réalisation de tâches.

### 2.2. Dispositif

#### 2.2.1. Contexte de l'étude et participants

L'étude a été réalisée pendant un semestre (février-avril 2017) avec des apprenants de français L2 de l'*American University in Bulgaria* (AUBG) et des apprenants d'anglais L2 de l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE) de Bordeaux.

Douze étudiants de l'AUBG âgés de 18 à 25 ans et 24 étudiants de l'ESPE âgés de 27 à 57 ans ont pris part au projet. Les apprenants de l'AUBG, dont 11 femmes et un homme, suivaient des cursus universitaires variés au niveau licence (gestion, journalisme, science politique, études européennes et informatique). Leurs nationalités étaient différentes : cinq bulgares, deux albanaises, une russe, une macédonienne, un allemand, une roumaine et une kazakhe. Ils avaient tous un niveau avancé d'anglais L2, utilisé comme langue d'enseignement à l'université. Les apprenants de l'ESPE, dont quatre femmes et 20 hommes étaient inscrits en Master d'enseignement et, soit enseignaient, soit se préparaient à enseigner des matières en lycée professionnel (bâtiment, menuiserie, chauffagiste, plomberie, conducteur d'engins).

Le cours de français pour l'AUBG était de niveau B1 d'après les maquettes d'enseignement (niveau A2 à B1+ en réalité), tandis que le cours d'anglais pour l'ESPE était officiellement de niveau B2 (niveau A2 à B2+ en réalité).

On distingue donc des asymétries très importantes entre les deux groupes en matière d'âge, de statut académique et professionnel, d'objets d'étude dans le supérieur,

de niveau de compétence dans les langues dont ils sont experts et apprenants, d'organisation de leurs cours de langue, et d'objectifs en matière de télécollaboration. De plus, la majorité des étudiants de l'AUBG avaient déjà vécu dans plusieurs pays<sup>3</sup>, alors que les étudiants français avaient dans l'ensemble une expérience de la mobilité réduite à différentes régions de France, ce qui signifie que les degrés d'exposition à l'international différaient également entre les deux groupes.

Le dispositif de télécollaboration était conçu pour :

- collaborer à distance en mode synchrone et asynchrone afin d'améliorer la compréhension et la production orale et écrite, ainsi que l'interaction dans les deux langues cibles ;
- développer la compétence d'ajustement aux niveaux de langues, aux rôles d'enseignants à apprenants et inversement, aux cultures éducatives, à l'échange sur des positions de vie et des positions du monde différentes ;
- pour le groupe de l'ESPE, élargir leur compétence pédagogique dans le cadre de ces échanges à distance.

Étant donné le nombre inégal de participants par groupe, des trinômes composés d'un étudiant de l'AUBG et de deux étudiants de l'ESPE ont été formés afin de permettre à un étudiant de niveau A2 en anglais de ne pas être perdu lors de l'interaction avec l'étudiant de Bulgarie grâce à son partenaire français de niveau supérieur en anglais. Pour ce public, il est nécessaire de veiller aux trajectoires langagières des uns et des autres afin de construire les compétences à partir des réalités et non pas d'objectifs affichés.

### 2.2.2. Tâches et déroulement

Trois tâches ont été proposées aux trinômes. Chacune contenait une phase synchrone pendant laquelle les trinômes se rencontraient par visioconférence pour discuter sur un sujet déterminé à l'avance. Ces rencontres devaient être divisées en deux parties de 30 minutes en alternant les deux langues. Les échanges se poursuivaient ensuite en mode asynchrone : chacun devait résumer par écrit dans sa langue cible ce qu'il avait appris de son (ses) partenaire(s) et communiquer avec lui (eux) par email pour améliorer son texte. De plus, chaque texte devait être remis en deux versions au format *Word* : la première, annotée par les partenaires et la version finale, auto-corrigée.

Les trois tâches que les trinômes ont eu à accomplir consistaient à :

- faire connaissance en se présentant à l'aide d'un objet personnel ;
- présenter la vie étudiante / l'université dans son pays et sa propre université ;
- discuter de l'Europe et de son impact sur la vie des participants.

Ce dispositif était intégré dans le cours de français langue étrangère des étudiants bulgares mais ces tâches ne constituaient qu'une partie de son contenu. En revanche, ce dispositif faisait partie inhérente du cours d'anglais pour les étudiants français en intégralité. Le rythme et le nombre de cours en présentiel étaient différents dans les deux établissements. Pour l'AUBG, il s'agissait d'un cours d'une durée totale de 37 heures 30

---

<sup>3</sup> Certains venaient d'autres pays pour étudier à l'AUBG, d'autres avaient pris part à différents programmes à l'étranger.

min. réparties en 30 séances en présentiel de 75 min. chacune. Pour l'ESPE, le cours était de 16 heures uniquement, c'est-à-dire quatre séances en présentiel de quatre heures chacune.

Pour encourager la réflexion sur l'échange, les participants devaient également compléter un journal d'expérience personnelle. Inspiré du carnet de bord, ou du journal d'apprentissage, le journal d'expérience cherche à développer la réflexivité non seulement sur l'apprentissage de la langue et de la culture ou des cultures des interlocuteurs, mais sur leur propre expérience de l'échange collaboratif comme échange interculturel.

### *2.2.3. Conditions de mise en place du dispositif*

Les conditions de mise en place de ce dispositif ne sont guère faciles. Les salles de classe avec leur rangées de tables pour une vingtaine d'apprenants en présentiel à l'ESPE, ainsi que les 12 apprenants en ligne en Bulgarie ont eu une incidence sur le niveau sonore qui entravait la communication. Par ailleurs, certaines salles informatiques sont encore moins adaptées à ce type de dispositif car l'on ne peut déplacer les postes et les ordinateurs ne disposent pas de caméras, ce qui réduit l'intérêt de la communication immédiate que tout un chacun peut expérimenter en dehors de l'université. Les étudiants à Bordeaux utilisaient donc leurs propres ordinateurs ou des tablettes<sup>4</sup> plus mobiles. Les casques étaient reliés entre eux par un adaptateur ce qui permettait aux binômes français d'interagir ensemble avec leur partenaire de l'AUBG (voir Photo 1).



**Photo 1.** Échange en ligne dans la salle de classe à l'ESPE

---

<sup>4</sup> L'ESPE d'Aquitaine permettait le prêt de tablettes.



Le dispositif est hybride à plus d'un titre. En effet, le travail en présentiel s'organise selon des moments enseignant-classe, des séances entre binômes ainsi que d'autres séances synchrones ou asynchrones en ligne avec les partenaires. En dehors du présentiel, les étudiants gèrent également ces moments synchrones et asynchrones avec leurs partenaires afin de réaliser les tâches selon le calendrier proposé.

### 2.3. Données recueillies

Les conversations, médiées par *Skype*, n'ont pas été enregistrées pour ne pas ajouter de stress aux apprenants qui participaient pour la première fois à des échanges en ligne avec des locuteurs plus compétents qu'eux dans leur langue cible. Par conséquent, le corpus de la présente étude est constitué des données écrites produites par les étudiants et rassemblées par les deux enseignantes-chercheuses dans un but d'analyse et de comparaison. Deux types de données sont analysés et discutés :

- des copies de textes rédigés après les échanges par *Skype* en deux versions (la première version annotée par les partenaires et la version finale corrigée par les apprenants eux-mêmes) ;
- les journaux individuels complétés par la majorité des étudiants à plusieurs reprises au cours de l'expérience.

La première partie du corpus est constituée :

- d'un échantillon des productions écrites rédigées dans les deux langues par six binômes pour la première tâche collaborative ;
- de 18 textes écrits en français par les étudiants de l'AUBG dans le cadre des trois tâches collaboratives.

La longueur moyenne des textes en français analysés est de 273 mots (entre 98 et 562 mots), tandis que celle des textes en anglais, de 222 mots (entre 76 et 446 mots).

Les paramètres de la deuxième partie du corpus composée des écritures dans les journaux d'expérience des deux groupes sont résumés dans le tableau 1 :

	Étudiants de l'AUBG	Étudiants de l'ESPE
n. de journaux remis	10	22
n. moyen de mots	372	903
n. minimum de mots	213	331
n. maximum de mots	686	1720

**Tableau 1.** Écritures dans le journal d'expérience personnelle

Le niveau des étudiants influence la longueur de leurs productions écrites mais ce n'est pas toujours le cas car des étudiants de niveau équivalent ne s'impliquent pas de la même façon dans les tâches. Il faut remarquer également que les étudiants plus faibles ré-utilisent des éléments des tâches précédentes dans leur écrit plus fréquemment que ceux d'un niveau plus élevé qui arrivent à s'affranchir des tâches et écrivent une petite narration.

## 2.4. Méthodologie d'analyse des données

Dans un premier temps, sont analysés les gestes correctifs à l'écrit qui se présentent sous la forme de corrections directes accompagnées le plus souvent d'indices qui aident les auteurs des textes à repérer ou à mieux comprendre leurs erreurs. En effet, selon la conception d'Ellis (1997 : 128), pour progresser, l'apprenant doit prendre conscience des écarts dans ses connaissances et focaliser son attention sur ce qui pose problème dans le discours :

*Learning only occurs when there is a gap in knowledge that leads to mis- or non-understanding. Learning becomes possible when the learner admits responsibility for the problem and so is forced to pay close attention to the input. (1997 : 128).*

Notre démarche constituait à vérifier comment les deux groupes avaient suivi la consigne d'aider leurs partenaires à améliorer leurs textes. Nous vérifions également si cette rétroaction est influencée par les asymétries :

- entre les objectifs des cours suivis et la situation d'étudiants ayant ou non de l'expérience dans l'enseignement d'une matière non-linguistique ;
- de tranches d'âges différentes ;
- de niveau de compétence dans la langue étudiée et la langue dont ils étaient « experts » ;
- d'expériences en termes de mobilités internationales.

Afin de relever les différents types de rétroaction, un échantillon de textes issus de la première tâche (faire connaissance en se présentant à l'aide d'un objet personnel) réalisée par six trinômes a d'abord été étudié. Les annotations ont été classées dans des catégories de rétroaction récurrentes, le critère principal étant dans quelle mesure l'indice fourni représente une aide au repérage ou à la compréhension de l'erreur. Les données, réparties en six catégories selon ce critère (voir point 3.1.1.) ont fait l'objet d'une analyse quantitative. Dans un premier temps, le nombre des occurrences concernant chaque catégorie a été transformé en pourcentage pour observer son poids par rapport au nombre total des gestes correctifs mis en place par chacun des groupes. Dans un second temps, ces pourcentages ont été comparés entre les deux groupes de participants.

Afin d'examiner la fonction des commentaires plus détaillés faits par les étudiants bordelais, nous avons ensuite étudié 18 textes écrits par les étudiants de l'AUBG dans le cadre des trois tâches. L'analyse quantitative a consisté à relever les catégories d'explications récurrentes selon leur fonction pour comprendre l'erreur ou améliorer le texte et à recenser leurs occurrences. Ces occurrences ont été analysées également de manière qualitative, en étudiant des exemples de chaque catégorie relevée (commentaires métalinguistiques explicites, détails sur le contenu et clarification d'informations mal comprises lors de la conversation par Skype).

Les journaux d'expérience ont fait l'objet d'une analyse de contenu qui a révélé comme principaux thèmes de réflexion la collaboration pour se comprendre mutuellement dans les deux langues, ainsi qu'une sensibilisation à l'altérité et à une certaine réflexivité interculturelle. Ces trois thèmes apparaissent bien tous à des degrés divers dans

l'ensemble des journaux d'expérience. C'est l'entrée par l'expérience qui focalise donc la production des étudiants ainsi que notre analyse. L'étude a porté plus particulièrement sur :

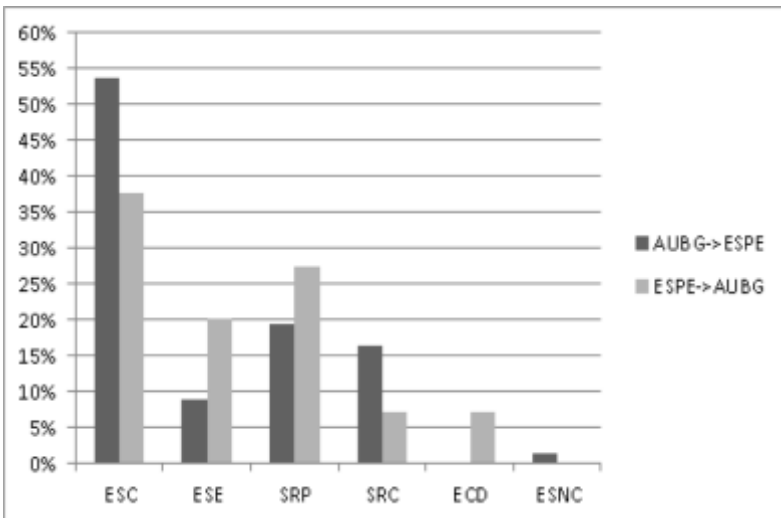
- les stratégies de communication, notamment la manière dont les apprenants s'adaptaient l'un à l'autre pour surmonter les obstacles à se comprendre et à s'exprimer en langue cible (parler lentement, répéter, préparer des questions, focaliser leur attention, ou bien passer par l'écrit) ;
- les épisodes qui illustrent l'ouverture à l'altérité, dans ses composantes culturelles et interculturelles, concernant en particulier, les points de vue des partenaires sur les styles de vie, les vies universitaires en France et en Bulgarie, ainsi que les opinions sur l'Europe ;
- les difficultés et les limites du dispositif, telles qu'elles ont été perçues par les participants, à savoir les difficultés techniques, la différence d'âge et les contraintes d'ordre temporel.

### 3. Résultats

#### 3.1. Collaborer pour améliorer la production écrite dans les deux langues

##### 3.1.1. Comparaison des gestes correctifs des partenaires

Les étudiants des deux groupes ont corrigé la grande majorité des erreurs ou maladresses tout en fournissant des indices qui aident à leur repérage ou à leur compréhension (67 interventions faites par les apprenants de l'AUBG et 69, par les apprenants de l'ESPE).



**Schéma 1.** Comparaison des formes de rétroaction des deux groupes

Six catégories de gestes correctifs sont identifiées (voir Schéma 1) :

- erreur signalée et corrigée (ESC) ;
- erreur signalée et expliquée (ESE) ;
- segment reformulé pour préciser le contenu (SRP) ;
- segment reformulé pour complexifier le texte, par exemple en ajoutant des connecteurs ou des expressions idiomatiques (SRC) ;
- erreur corrigée directement sans que l'étudiant doive la reprendre (ECD) ;
- erreur signalée non corrigée (ESNC).

Le geste le plus fréquent consiste à proposer la forme correcte en l'accompagnant d'une aide au repérage (ESC). Il correspond à plus de la moitié des rétroactions des étudiants de l'AUBG (54%), tandis que chez les étudiants de l'ESPE, à 38% de leurs rétroactions. En outre, les étudiants de l'ESPE se sont servis de formes plus variées d'aide au repérage (voir Tableau 1).

Pratiques des étudiants de l'ESPE	Pratiques des étudiants de l'AUBG
- surlignage ;	- surlignage ;
- texte en couleur différente ;	- commentaire en marge.
- italique ;	
- commentaire en marge ;	
- commentaire entre parenthèses ;	
- notes de bas de page.	

**Tableau 2.** Formes d'aide au repérage de l'erreur

Le deuxième geste le plus fréquent chez les étudiants bordelais est de reformuler certains segments pour préciser ou compléter le contenu qui a été mal interprété ou partiellement compris (SRP), comme dans cet exemple :

*E1AUBG : « E7ESPE ... fait d'études [...] de technicien des systèmes énergétiques »<sup>5</sup>.*

*E7ESPE : « E7ESPE [...] forme des techniciens d'installation ou de maintenance de systèmes énergétiques. »*

Les étudiants de l'AUBG, pour leur part, ont utilisé environ deux fois plus fréquemment que leurs partenaires des reformulations qui visent à rendre l'expression plus complexe ou plus idiomatique (SRC), par exemple :

*E4ESPE : « She was also in US for working travelling. »*

*E7AUBG : « This summer she is going to the USA for 'work and travel' program. »*

La nécessité de réécrire les textes pourrait donner lieu à un repérage de ces nouvelles formes. Les présentations et les discussions orales en présentiel sont une autre occasion de les réemployer et ainsi, de renforcer les chances d'acquisition.

<sup>5</sup> Les exemples donnés dans les analyses contiennent les écrits authentiques des étudiants sans correction de leurs erreurs.

Vingt pour cent des rétroactions des étudiants de l'ESPE sont accompagnées d'explications (ESE), tandis que chez les étudiants de l'AUBG, elles ne représentent que 9%. Certaines explications métalinguistiques sont très brèves, par exemple « Pluriel : obligés » (E11ESPE). D'autres sont plus détaillées et contiennent des informations socioculturelles :

*E4AUBG* : « Il enseigne l'énergie, la mécanique, la physique à l'école. »

*E7ESPE* : « 'au lycée' [Ici on a 4 niveaux de formations : l'école maternelle jusqu'à 10 ans environ, ensuite le collège jusqu'à 14 environ, puis vient le lycée où l'on passe le baccalauréat au bout de 3 ans pour entrer enfin à l'université.] »

Ces gestes focalisent l'attention de l'apprenant et l'aident à comprendre en quoi ses productions ne correspondent pas aux normes de la langue cible.

Dans l'échantillon analysé, une seule occurrence d'ESNC est relevée, un apprenant de l'AUBG ayant souligné la partie qui lui semblait mal formulée par son partenaire bordelais :

*E6ESPE* : « After this presentation, she showed me the object to which she is attached : It is a silver chain that she wears around her neck. »

Ce type de rétroaction, bien que pratiqué rarement, représente en effet un geste positif : dans le corpus complet de textes recueillis, sur les 13 erreurs, 11 sont corrigées par les étudiants.

### 3.1.2. Fonction des explications accompagnant les gestes correctifs

Nous avons analysé de plus près la fonction des explications dans les textes annotés par les étudiants de l'ESPE qui ont pratiqué beaucoup plus fréquemment ce geste. Il s'agit de 18 textes rédigés en français par les apprenants de l'AUBG qui contenaient des traces plus nombreuses des corrections proposées par les partenaires de Bordeaux, à savoir huit textes issus de la première tâche, huit, de la deuxième et deux, de la troisième.

Parmi les 53 occurrences d'explications, la plupart correspondent à des commentaires métalinguistiques explicites (voir Tableau 2).

Fonction des explications des erreurs	N. d'occurrences	Pourcentage
Commentaire métalinguistique	42	79%
Détails sur le contenu	6	11%
Clarification d'informations mal comprises	5	10%

**Tableau 3.** Fonction des explications des erreurs

Dans la plupart des cas, le métalangage attire l'attention de l'auteur du texte sur des catégories linguistiques, telles que les verbes (conjugaison) ou les noms, ainsi que le genre, le nombre et l'ordre des mots. Cependant, certaines explications sont données dans un langage non spécialisé, c'est-à-dire sans utiliser la terminologie dont se servent d'habitude les enseignants de langue dans leurs explications métalinguistiques :

*E6AUBG* : « écrire le cours »

*E11ESPE : « Il y en a plusieurs : les. »*

D'autres remarques portent sur le lexique et sur le sens de certains mots et expressions. Parfois, les étudiants français passent par la traduction en anglais ou bien par la comparaison avec cette langue pour expliquer certaines erreurs :

*E9AUBG : « ils tous ont »*

*E17ESPE : « Reverse order for these two words: not like English. »*

Des procédés pour faciliter la compréhension sont également observables : utilisation presque exclusive de l'anglais par E17ESPE ou simplification des commentaires :

*E9AUBG : « Il est un professeur »*

*E17ESPE : « 'un' : Not necessary. »*

Des modalisateurs ou de l'humour sont aussi utilisés par les deux groupes d'apprenants:

*E6AUBG : « elle est obligée de venir à l'université le vendredi est jeudi »*

*E11ESPE : « plus joli dans le bon sens : le jeudi et le vendredi »*

*E9AUBG : « Il enseigne à un lycée professionnel. »*

*E17ESPE : « 'dans' : French's bizzar. »*

Il est intéressant de voir que ce procédé se rencontre aussi dans les annotations des étudiants de l'AUBG :

*E11 et 12ESPE : « She is a camper : she is living at university. »*

*E9AUBG : « Maybe more appropriate to say she is living in the university campus. »*

L'asymétrie due à l'âge différent des partenaires pourrait avoir des implications sur ce type de comportement. Les étudiants de l'AUBG, étant plus jeunes, pourraient avoir omis de corriger certaines erreurs grammaticales récurrentes ou qui n'altéraient pas la compréhension du texte rédigé par leur partenaire par politesse envers les étudiants plus âgés à l'ESPE de Bordeaux.

Il est possible que les étudiants de l'ESPE qui sont aussi (futurs) enseignants, même s'ils ne sont pas des enseignants de langues, procèdent à une correction plus systématique de presque toutes les erreurs rencontrées et fassent des efforts pour les expliquer et pour préciser le contenu. En même temps, ils essaient de ne pas paraître intrusifs, en utilisant parfois des modalisateurs, voire de l'humour. Les étudiants de l'AUBG ont donc profité de ce retour plus détaillé qui attire l'attention sur les problèmes langagiers et sur les informations socioculturelles fournies par leurs partenaires.

### **3.2. Collaborer pour comprendre et se faire comprendre : le point de vue des apprenants**

#### *3.2.1. Stratégies de communication*

Une des difficultés que les apprenants de français ont mentionnée dans leurs journaux d'expérience est qu'ils ne se sentaient pas très sûrs de leur capacité à s'exprimer oralement en français, du moins au début de l'expérience, ce qui les rendait inquiets :

»

*E7AUBG : « J'ai me dit que je parle français très bien mais j'ai été un petit peu »*

Les apprenants d'anglais avaient les mêmes craintes et ce d'autant plus que ces étudiants étaient plus matures car ils étaient en formation continue professionnalisante : certains n'avaient pas fait d'anglais depuis la secondaire et d'autres avaient pu plus ou moins pratiquer mais dans des circonstances diverses :

*E2ESPE : « I realized that my English vocabulary was very poor, not having spoken any more for quite a long time. I said to myself that I need to work hard. »*

*E4ESPE : « Things get complicated for me from then on, we are going to make an oral exchange of questions and answers with our fellow, I was very stressed before this exercise, and finally happily we were entitled to our notes so I could follow E3ESPE without losing me too much. »*

La différence des niveaux ou les compétences limitées en français et en anglais étaient rarement perçues de manière négative, heureusement car ces perceptions entravent non seulement la communication mais aussi l'apprentissage de la langue cible :

*E1AUBG : « Malheureusement nous parlions beaucoup plus anglais que français, parce qu'ils avaient des problèmes à me comprendre en français. »*

*E7ESPE : « I found it difficult this Exchange since E10AUBG had a hard match in French and so we communicate that to the majority of the time in English. »*

D'autres étaient rassurés par le fait de se trouver en situation d'apprentissage et percevaient ces différences sans tension. Ils ont mis en œuvre plusieurs stratégies pour surmonter les obstacles dans la communication, à savoir : parler lentement, répéter, préparer et échanger des questions, être attentif au partenaire et à la tâche, ou bien passer par l'écrit.

La volonté de collaborer était perçue également dans le comportement des partenaires que les apprenants ont trouvé « gentils », « attentifs », « polis » et, de manière générale, préoccupés de se faire comprendre et faire en sorte que leurs interlocuteurs se sentent à l'aise pour parler en français ou en anglais.

Le dispositif de réciprocité des langues était bien compris. Il semble également que le binôme français constitué d'un étudiant d'un niveau plus élevé en anglais avec un étudiant de niveau plus faible ait été rassurant pour les étudiants de niveau inférieur. Cette « insécurité linguistique » en L2 est cependant souvent compensée par la « sécurité linguistique » en L1 pour les étudiants de Bordeaux et l'assurance d'un niveau élevé, voire bilingue, en anglais pour les étudiants de Bulgarie. Par exemple, comme le présente l'étudiant dans l'extrait ci-dessous, il *apprend* l'anglais mais il *enseigne* le français dans cette expérience et cela équilibre en quelque sorte la relation :

*E7ESPE : « I find this very rewarding experience, it has allowed me to improve my oral expression in English, but also it has had the effect of find this position of teacher. Since we learn English and we teach the French. »*

La possibilité de préparer des questions avant la conversation et d'en poser d'autres pendant les échanges a été mentionnée le plus fréquemment par l'ensemble des étudiants. La préparation contribuait à réduire le stress, à rester focalisé sur la tâche et à s'approprier des stratégies d'apprentissage simples comme l'anticipation des questions, voire des réponses :

*E6ESPE : « She gave information about her studies at the university and presented to her family. We did the same thinks for the presentations.*

*The following week, I sent emails to communicate. It was easier for me. I prepared my questions with a little time at home.*

*She replied a few days later. I sent him my work with information that I had understood. She answered and corrected words. She did the same think on her side. She has made many grammatical errors in the construction of sentences. »*

Tous les étudiants ont pu utiliser des stratégies de communication multimodales en se servant par exemple de Skype, de courrier électronique, de chats, ainsi que de dictionnaires et de traducteurs en ligne en même temps qu'ils s'exprimaient oralement.

### 3.2.2. Ouvertures culturelles et interculturelles

L'analyse des journaux d'expérience a permis de comparer également les réflexions des participants sur les sujets socioculturels débattus au cours de la réalisation des trois tâches. Trois thèmes sont ressortis de cette analyse, à savoir les points de vue sur les styles de vie des uns et des autres, les vies universitaires en France et en Bulgarie et les opinions sur l'Europe.

#### 3.2.2.1. Styles de vie

Au début, les étudiants sont mis en communication pour un travail commun de présentation : chacun se « dévoile » en ce qui concerne son niveau de langue, ses intérêts, ses motivations pour étudier et pour se retrouver *hic et nunc* à converser, selon une tâche semi-guidée ancrée dans un cadre d'apprentissage. Ce type de mises en relations est assez improbable même dans nos réalités hyper-connectées. En effet, sur les réseaux sociaux, les participants parlent le plus souvent à leurs semblables et se soucient peu des questions de langues et de cultures. Il y a donc une mise en relation médiée par les enseignants qui permet de travailler sur l'altérité en prenant appui sur la familiarité des réseaux sociaux des étudiants. Ainsi l'échange rendu possible par la médiation enseignante et le dispositif permet de leur faire découvrir, d'utiliser et de travailler sur leurs L1, les langues cibles, la réflexion métalinguistique sur cette expérience d'apprentissage mais aussi sur leurs cultures. L'échange rendu possible par cette expérience de travailler ensemble stimule leur curiosité pour d'autres façons de faire et de penser et encourage ainsi la réflexion métaculturelle.

Dans ce cadre, les étudiants ont ce point commun d'étudier les uns à l'AUBG et les autres à l'ESPE mais les réalités sont bien différentes. L'altérité la plus forte fut l'âge : jeunes étudiants pour l'AUBG et étudiants matures ayant déjà eu une carrière d'enseignants dans les lycées professionnels du côté de l'ESPE. Par ailleurs, pour se présenter, les étudiants de l'AUBG ont montré à leur(s) partenaire(s) des objets de leur vie quotidienne ou des cadeaux qui leur avaient été offerts. Les étudiants de l'ESPE, en revanche, ont choisi des objets qu'ils avaient fabriqués eux-mêmes ou qu'ils utilisaient pour leurs loisirs. Une partie des étudiants de l'ESPE a donc voulu mettre en avant ses qualités professionnelles et se présenter de manière plus originale. Ainsi dès le premier contact par visioconférence, les interactions étaient effectivement inscrites dans de multiples asymétries. Ces objets ont cependant aidé les participants à faire connaissance



plus facilement, pour pallier les blancs d'une première rencontre et favoriser la démarche du projet télécollaboratif.

### 3.2.2.2. Vies universitaires

Si la vie étudiante est rythmée par l'enchaînement des cours, des travaux à faire et des examens, cela fait partie des similitudes que les étudiants de Bulgarie et de Bordeaux ont bien retrouvées. En revanche, les conditions d'accès à l'université ont été sources de nouveautés et de curiosités de part et d'autre.

Tous ont pris conscience du coût relativement faible des frais d'inscription à l'université française par rapport à l'AUBG :

*E3AUBG : « Les études universitaires sont payantes 300 euros par an sans l'hébergement. En France ils ont de la chance les études ne sont pas chères. »*

Les Bordelais ont appris que l'AUBG était de fait plus internationale que l'Université de Bordeaux, plus de langues parlées parmi les étudiants, et plus de choix pour apprendre les langues à l'université. Ces étudiants avaient même développé des stratégies pour une éducation « internationale » de qualité, leur permettant de travailler l'été en *summer jobs* aux États-Unis pour financer en partie les frais d'inscription de l'université. Les étudiants de l'AUBG, pour leur part, ont découvert les parcours de leurs partenaires et comment ils réussissaient à combiner leurs études avec leur vie professionnelle et familiale. Passer des concours, avoir des cours en amphithéâtre, faire du covoiturage ne représentent qu'une partie de la réalité en France à laquelle ils ont été sensibilisés.

Une autre différence que les partenaires ont découvert concerne l'expérience de la mobilité : en Bulgarie, les étudiants sont dans des trajectoires de mobilités fortes (pays, langues et diplômes) alors que les étudiants en France sont dans une trajectoire de développement professionnel pour rester dans la région Aquitaine. Les différentes expériences de la mobilité, ainsi que le fait d'être monolingue ou au contraire plurilingue deviennent, dans ce dispositif de télécollaboration, des sources de curiosité, de réflexion et de désir de voyager pour connaître mieux le pays de l'autre et pratiquer encore plus la langue étudiée (voir 3.3).

### 3.2.2.3. L'Europe

Les opinions sur l'Europe ont été particulièrement riches car les étudiants étaient curieux de connaître les positions des uns et des autres sur ce sujet. Cette tâche est d'ailleurs à l'initiative des étudiants qui ayant terminé la tâche de comparaison de leurs vies universitaires souhaitaient poursuivre l'échange sur la question européenne. Nous avons donc discuté des questions à poser et sommes arrivés aux questions suivantes :

- Que pensez-vous de l'Union européenne ?
- Vous sentez-vous Européens ?
- Que pensez-vous du programme d'échange Erasmus et avez-vous été étudiants Erasmus ?
- Que pensez-vous du Brexit? Quelles en seront les conséquences pour les étudiants européens ?
- En France, il y aura des élections présidentielles en avril. Comment cela affectera l'Europe d'après vous ?

- Comment voyez-vous l'avenir de l'Europe dans les domaines de la politique, de l'économie et de la culture ?

Tous les étudiants n'ont pas posé les questions de façon systématique en français et en anglais à leurs partenaires et dans ce type d'échanges, c'est bien la langue dominante du groupe qui a été choisie, soit le français, soit l'anglais pour aller en quelque sorte au bout de la position des uns et des autres. Les étudiants de l'AUBG étaient dans l'ensemble plus « pro » Européens que les étudiants de Bordeaux, ce qui a amené un certain nombre d'étudiants bordelais à revoir leurs positions vers une vision plus européenne. Les étudiants de l'AUBG, de leur côté, ont compris les raisons des attitudes critiques et du pessimisme de certains de leurs partenaires concernant l'Europe. Après les discussions, la plupart d'entre eux ont conclu que leurs opinions ne différaient pas beaucoup et qu'ils étaient tous conscients tant des avantages que des défis auxquels l'Europe est confrontée :

E

*E8ESPE : "We have the same ideas. We think that Europe in the sense of a community can survive only if it modernizes its institutions, while protecting the existing differences, while while (sic) protecting the existing differences in every nation."*

La mise en pratique du dispositif ayant coïncidé avec la campagne présidentielle en France de 2017, ce sujet a attiré également l'attention même de ceux qui se disaient moins intéressés par la politique :

E

Par conséquent, cette discussion a contribué à une réflexion critique chez les deux groupes, à certaines prises de conscience, parfois à certains rapprochements des points de vue des participants au-delà des langues et des cultures et parfois même à un changement d'opinions comme pour E8ESPE qui l'a exprimé oralement lors des discussions avec ses partenaires, ce qui a donné son résumé très consensuel dans son journal d'expérience.

### 3.3. Développement de la motivation et de l'autonomie d'apprentissage

La télécollaboration a eu un impact positif sur la motivation des apprenants, par exemple en les rendant plus confiants dans leurs compétences langagières et en leur donnant de nouvelles idées pour apprendre et utiliser les langues en autonomie à l'avenir :

E

*E4 AUBG : « je compris que je veux améliorer mon niveau de français. En travaillant sur la première tâche je me suis rendu compte je devais un but d'aller en France ou en Belgique [...] to improve my skills in such stressful way :) »*

*E3ESPE : « As for me, it was a real pleasure to have conversations in English by Skype. I think it's a real digital tool to learn a foreign language or to improve. Like E1AUBG, I learned English at school but I did not practice either. Now I will continue to improve myself in English through exchanges on social networks, Skype . »*

L'asymétrie concernant les statuts des étudiants n'a donc pas été un obstacle à créer des liens stimulants pour l'apprentissage des deux langues.

### 3.4. Difficultés et limites du dispositif

Le plus grand obstacle au bon déroulement du projet a concerné les problèmes techniques. Les difficultés étaient dues surtout aux problèmes de connexion pendant l'échange en mode synchrone entre les deux classes et au fait que certains n'avaient pas de compte Skype. En revanche, avec l'aide des enseignantes, tous les étudiants ont réussi à se contacter en dehors du cours pour réaliser les tâches.

La différence d'âge a elle aussi parfois posé problème, perçue par certains comme un obstacle à la communication :

»

*E6ESPE : « I think this experience was more interesting for other students in the group. For me, it has been difficult. E10AUBG is a young student, it's difficult to have commonalities with her. E20ESPE and I have a family life with children. We are older. »*

D'autres ont été simplement un peu surpris mais soit n'en étaient pas gênés, soit ont trouvé ces échanges tout de même enrichissants :

*E9AUBG : « Mais ils sont des gens de que je peux apprendre, et ils ont beaucoup d'expérience dans leur vie. »*

*E1AUBG : « Généralement, la communication entre jeunes est moins difficile. Ils savent bien parlés l'anglais, donc parler l'anglais avec eux, est plus facile et moins embarrassant. Étant donné que mes partenaires étaient âgés et ne savaient pas parler très bien anglais, il était plus facile de parler en français. »*

La question de l'âge est sans doute un rapport à l'altérité qu'il faudrait bien considérer. Travailler l'altérité ne s'arrête pas à la langue et il serait intéressant et pertinent de mettre en relation des populations d'âge différent car le monde actuel cloisonne fortement les âges.

Dans l'ensemble, les apprenants ont aussi regretté de ne pas avoir eu le temps de parler suffisamment en langue cible pour des raisons de compréhension car s'assurer de bien comprendre ce qui est exprimé réduit le temps d'expression de part et d'autre. Les difficultés de connexion et le calendrier (modalités différentes des cours, vacances et examens à des moments différents) étaient également perçus comme obstacles à la communication en langue cible. Les étudiants de l'AUBG se sont plaints d'avoir dû travailler plus que d'habitude en dehors du cours :

*E6AUBG : « Ce que je n'ai pas aimé le projet, c'est que nous sommes censés faire simultanément un autre projet, contrairement au groupe français, alors ils ont tout ce temps consacré à ce projet. »*

Les rythmes différents de déroulement du travail à distance prévu pour améliorer les productions écrites posait en effet problème à plusieurs trinômes. Cependant, savoir gérer le temps imparti, son propre agenda et celui des partenaires s'avère procéder d'une compétence sociale essentielle dès qu'il s'agit de négocier la prise d'un rendez-vous. De même, tout le travail en commun de réalisation de tâches, du respect des dates de remise de ces dernières s'inscrit dans des négociations pertinentes pour le développement de compétences professionnelles.

### Conclusion et perspectives

Dans l'ensemble, les résultats de ce projet de télécollaboration bilingue mettent en lumière des effets positifs sur le développement des compétences langagières et interculturelles et d'une motivation réelle pour apprendre et pour pratiquer la langue cible en autonomie. Les gestes correctifs pour améliorer les écrits diffèrent en fonction du statut et de l'âge des partenaires, par exemple, les pédagogues les plus matures veillaient non seulement à corriger systématiquement les erreurs de leur(s) partenaire(s) mais aussi à faciliter leur compréhension. La rétroaction des étudiants plus jeunes était en comparaison moins détaillé et moins systématique mais contenait également des aides pour reformuler et complexifier les productions de leur(s) partenaire(s). Les deux groupes ont témoigné d'une attitude bienveillante pour l'entraide réciproque malgré leurs caractéristiques asymétriques, les objectifs des apprenants de langue étant généralement similaires. Les étudiants ont mis en œuvre diverses stratégies de communication pour surmonter l'anxiété lors des discussions en langue cible (humour, retour à la langue mieux maîtrisée, explications, reformulations etc.).

Enfin, tout en pratiquant la langue, en développant des stratégies diverses de communication, les étudiants se sont inscrits dans une démarche d'aide réciproque à l'apprentissage, leur permettant de relativiser leurs erreurs et en essayant d'apporter une aide pertinente à celles de leur partenaire. Cette démarche d'entraide, de non jugement négatif par rapport aux erreurs commises, est certes soutenue par le dispositif pédagogique, mais elle devrait pouvoir se transférer lors de leurs échanges alloglottes en situation non pédagogique. De même, la communication authentique, laissée libre sur les contenus des tâches, mais guidée par le format pédagogique requis (travail en commun de présentation de soi, de sa vie universitaire et de son opinion sur l'Europe, avec un travail de réflexion en groupes sur les points communs et les différences) a permis aux étudiants de se confronter à d'autres univers de vie et de pensées grâce à la relation interpersonnelle que le dispositif proposait. Dans cet environnement, il ne s'agit pas de voir des styles de vie ou d'entendre des opinions autres par le prisme de documentaires télévisés ou sur Internet ou même par des documents pédagogiques ciblés et discutés en classe, mais bien de vivre de réelles relations interpersonnelles alloglottes par un dispositif soutenu par les enseignantes.

Le trio "langue, communication, interculturel" comme objectif fondamental de l'enseignement des langues a été mis en place et validé par les gestes correctifs des étudiants, par leurs stratégies de communication et par leurs réflexions communes sur leur propre présentation d'eux-mêmes, de leur vie universitaire et de leurs opinions sur l'Europe.

Les difficultés de ce type de dispositif sont liées surtout aux technologies disponibles dans les établissements, à la synchronisation des cours et des programmes, ou plus exactement à la possibilité ou non d'élaborer un dispositif complexe entre deux institutions, et sur la valorisation du travail effectué dans les évaluations de part et d'autre. Il est évident que ce type de dispositif fonctionne mieux lorsqu'il est entièrement intégré au programme de cours des participants comme ce fut le cas pour les étudiants de Bordeaux. En effet, s'il est très motivant pour les étudiants, il reste très exigeant en temps-étudiant, non seulement en classe mais aussi en dehors de la classe (Castro et Derivry-Plard, 2016 : 81 ; Chi et Derivry, 2010 : 64). Les impératifs de programmes de cours des

enseignants ne permettent en effet que rarement qu'ils puissent se consacrer pleinement à ce type de dispositif, même à l'université, et même si la liberté pédagogique est une composante essentielle des enseignements. Par ailleurs, la contrainte du temps, 14 heures communes aux deux groupes, ne permet pas de mesurer les développements en termes de progrès en langue, communication et interculturel. Toutefois, l'implication des étudiants dans les tâches collaboratives demandées et les journaux d'expérience permettent de valider la démarche pédagogique en ce qui concerne la confiance en soi dans l'apprentissage des langues, la relativisation des erreurs comme processus d'apprentissage, l'aide réciproque dans les apprentissages langagiers, communicationnels et d'ouvertures, voire de bienveillance à l'altérité. En ce sens, nous pouvons affirmer la pertinence de ce type de dispositif qui devrait pouvoir s'inscrire dans des programmes de langues dans la mesure où il prend en compte pleinement le trio fondamental « langue, communication, interculturel ». La multiplication de ce type de modules non seulement s'accommode des nouveaux apprenants nés avec les outils numériques mais leur permet dans un cadre pédagogique de développer leurs compétences langagières et sociales en toute sécurité pour les transférer dans leurs expériences et parcours quotidiens de la vie dans et hors de l'école ou de l'université (Derivry-Plard, 2015).

Par conséquent, les équipes pédagogiques ne devraient pas considérer les relations asymétriques dans les dispositifs de télécollaboration interculturelle comme des obstacles car elles participent aux situations de la « vraie » vie où l'on rencontre d'autres dans leurs diversités, celles des pays, des langues, des cultures, des statuts professionnels et sociaux, des genres et des âges. Ce type de dispositif, aussi limité et modeste soit-il, participe au renouvellement de l'enseignement des langues. Il s'inscrit non seulement dans de nouvelles pratiques pédagogiques qui cherchent à multiplier les potentialités d'apprentissage en langue, communication et interculturel mais il est également en prise directe par l'analyse des dispositifs et des productions des apprenants avec de nouvelles recherches sur l'optimisation des apprentissages en langues et en cultures. La dimension culturelle et interculturelle n'est plus négligée ou minorée dès lors que le dispositif de télécollaboration propose des tâches de réflexion commune étroitement liées aux réalités asymétriques des partenaires.

## Bibliographie

- Aguilar Rio, J. I. & Narcy-Combes, J.-P. (2017). Télécollaboration en formation initiale des enseignants de langue : Retour d'expériences sur des partenariats inter-universitaires. *Les Langues Modernes*, 1, 22-30. Récupéré de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01494051> [Page consultée le 25 novembre 2018.]
- Bouyssi, C. & Nissen, E. (2013). Asymétrie dans la télécollaboration: raisons ingénieriques et conséquences interactionnelles. In : C. Dejean-Thircuir, F. Mangenot, E. Nissen et T. Soubrié (coord.), *Actes du colloque Epal 2013 (Échanger pour apprendre en ligne)*, Université Grenoble Alpes [en ligne : <http://epal.u-grenoble3.fr/pdf/epal2013-bouyssi-nissen.pdf>].
- Bozhinova, K. (2017). *Apprendre le français après l'anglais: développement de la production écrite à l'aide du numérique*. Paris : L'Harmattan.
- Bozhinova, K. (2015). Gestion de l'imprévisibilité dans un dispositif hybride pour l'apprentissage de la production écrite en français L3 dans un contexte universitaire bulgare. In : C. Dejean-Thircuir, F. Mangenot, E. Nissen et T. Soubrié (coord.), *Actes du colloque Epal 2015 (Échanger pour apprendre en ligne)*, Université Stendhal, Grenoble [en ligne : <http://epal.u-grenoble3.fr/pdf/epal2015-bozhinova.pdf>].
- Castro, P. & Derivry-Plard, M. (2016). Multifaceted dimensions of telecollaboration through English as a Lingua Franca (ELF) : Paris-Valladolid intercultural telecollaboration project. In : S. Jager, M. Kurek et B. O'Rourke (Dirs.), *New directions in telecollaborative research and practice : selected papers from the second conference on telecollaboration in higher education*, Dublin, Ireland; Voillans, France : Research-publishing.net, 77-82. [en ligne : <https://doi.org/10.14705/rpnet.2016.telecollab2016.492>].
- Cenoz, J. & Gorter, D. (Dirs.) (2015). *Multilingual Education between Language Learning and Translanguaging*. Cambridge University Press.
- Chi. H. & Derivry-Plard, M. (2010). Médiations culturelles à travers une expérience d'e-twinning franco-taïwanaise. *Actes du Colloque de l'ACEDLE : Les langues tout au long de la vie*, 2010 : 56-66. Récupéré de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.670.4799&rep=rep1&type=pdf> [Page consultée le 25 novembre 2018.]
- Dejean-Thircuir C. & Mangenot F. (2006). Pairs ou tutrices ? Pluralité des positionnements d'étudiantes de maîtrise FLE lors d'interactions en ligne avec des apprenants australiens. *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 40, 75-86.
- Derivry-Plard, M. & Lenoir, P. (coord.) (2017). La télécollaboration interculturelle. *Les Langues Modernes*. Paris : APLV.
- Derivry-Plard, M. (2015). *Les enseignants de langues dans la mondialisation. La guerre des représentations dans le champ linguistique de l'enseignement*. Paris : EAC/PLID.
- Ellis, R.S. (2012). *Language Teaching Research and Pedagogy*. John Wiley & Sons, Ltd.
- Ellis, R.S. (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford : OUP.
- Hoffstaedter, P. & Kohn, K. (2016). Cooperative autonomy in online lingua franca exchanges : a case study on foreign language education in secondary schools. In : S. Jager, M. Kurek et B. O'Rourke (Dirs.), *New directions in telecollaborative*

- research and practice : selected papers from the second conference on telecollaboration in higher education, Dublin, Ireland; Voillans, France : Research-publishing.net, 291-296. [en ligne] : <https://doi.org/10.14705/rpnet.2016.telecollab2016.520>].
- Loisy, C., Charner, C. & Rivens Mompean, A. (2011). Pratiques d'écriture en ligne pour l'apprentissage des langues. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 8(1-2), 58-68.
- O'Biren, T. (2004). Writing in a foreign language: teaching and learning. *Language Teaching*, 37(1), 1-28.
- O'Dowd, R. (2007) (dir.). *Online intercultural exchange. An introduction for foreign language teachers*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ollivier, C. (2016). Gestion du pouvoir dans la co-construction de savoirs. *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 15, URL : <http://dms.revues.org/1558> ; DOI : 10.4000/dms.1558
- Pica, T., Kang, H.-S. & Sauro, S. (2006). Information gap tasks: Their multiple roles and contributions to interaction research methodology. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(2), 301–338.
- Potolia, A. & Stratilaki, S. (2017). Editorial. *Alsic* [En ligne], 20(2), URL : <http://journals.openedition.org/alsic/3223>.
- Schenker, T. (2017). Synchronous Telecollaboration for Novice Language Learners : Effects on Speaking Skills and Language Learning Interests. *Alsic* [En ligne], 20(2), URL : <http://journals.openedition.org/alsic/3068> ; DOI : 10.4000/alsic.3068.
- Vygotsky, L. S. (1986 [1934]). *Thought and language*. Cambridge : Massachusetts Institute of Technology Press.
- Ware, P. D. & Kramsch, C. (2005). Toward an Intercultural Stance : Teaching German and English through Telecollaboration. *The Modern Language Journal*, 89(ii), 190-205.