



Révisions transatlantiques : une expérience de télécollaboration entre l'Université Ca' Foscari et Bentley University

par Yannick Hamon

RÉSUMÉ : L'objectif de ce travail est d'exposer les tenants et aboutissants d'un projet de télécollaboration entre une université américaine (Bentley University) et l'université Ca' Foscari de Venise. Ce projet vise les compétences de production et de révision orales autour d'un objet langagier authentique, le CV vidéo. Entre Mars et Avril 2021 compris, l'auteur et une collègue de l'université américaine de la Bentley University ont mis en place un projet de révision collaborative de curriculum vitae au format vidéo entre 10 étudiant.es de FLE américains et 13 étudiant.es de l'université Ca' Foscari (niveau B1-B2 du CECRL). Après une phase de préparation engagée dès décembre 2020 des deux côtés de l'Atlantique, le dispositif a été mis en œuvre avec des phases de travail en modalité synchrone et asynchrone. Dans un premier temps, nous fournirons un cadre théorique concernant le recours à la télécollaboration médiée par ordinateur en didactique du Français Langue Etrangère. Ensuite, nous reviendrons plus en détail sur l'organisation, la mise en place du projet et les modalités, le déroulement des échanges et les outils utilisés. Nous présenterons enfin les premiers résultats obtenus par le biais de ce projet et soulèverons les problématiques qui ressortent de résultats mitigés.



ABSTRACT: The aim of this work is to present the ins and outs of a telecollaboration project between an American university (Bentley University) and Ca' Foscari University. This project targets oral production and revision skills around an authentic language object, the video CV. Between March and April 2021, the author and a colleague from Bentley University set up a collaborative video CV revision project between 10 American FLE students and 13 students from Ca' Foscari University of Venice, Italy (CEFR level B1-B2 for both groups). After a preparation phase started in December 2020 on both sides of the Atlantic, the device was implemented with work phases in synchronous and asynchronous modality. First, we will provide a theoretical framework concerning the use of telecollaboration mediated by computer for didactics of French as a foreign language. Then, we will go into more detail on the organisation, the setting up of the project and the modalities, the course of the exchanges and the tools used. Finally, we will present the first results obtained through this project and raise some issues about some negative outcomes.

MOTS CLEF : Télécollaboration ; Didactique du FLE ; Révisions croisées

KEY WORDS: Online telecollaboration; Didactics of French as Second Language; Cross-reviewing

Au sein du domaine le plus générique, la didactique du FLE et ses liens avec la linguistique, notre projet s'inscrit dans ce qu'il est aujourd'hui convenu d'appeler la télécollaboration¹. Le recours à des artefacts permettant la production et la communication à distance implique interroger le rapport entre les outils numériques et les modalités collaboratives de révision. Dès lors, un autre champ de recherche plus vaste, celui des ACAO (Apprentissages Collectifs par Ordinateur) vient compléter le cadre disciplinaire de notre projet scientifique et pédagogique. En didactique des langues et didactique du FLE, notre projet renoue avec les travaux qui avaient été effectués sur l'interlangue et l'intervention didactique (Corder ; Selinker). Entre Mars et Avril 2021 compris, l'auteur et une collègue de l'université américaine de la Bentley University ont mis en place un projet de révision collaborative de curriculum vitae au format vidéo entre 10 étudiant.es de FLE américains (niveau B1-B2 du CECRL) et 13 étudiant.es de l'université Ca' Foscari. Après une phase de préparation engagée dès décembre 2020 des deux côtés de l'Atlantique, le dispositif a été mis en œuvre avec des phases de travail en modalité synchrone et asynchrone.

¹ Le volume 20 numéro 2 de la revue *Alsic* (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication) intitulé « Regards croisés sur la télécollaboration/Exchanging views on telecollaboration » est entièrement consacré à la question (Potolia et Stratilaki)



CADRE THÉORIQUE

Springer propose une première approche des apprentissages collaboratifs qu'il situe dans le champ des sciences sociales et de la pédagogie socio-constructiviste. La démarche heuristique adoptée par le chercheur permet de soulever un certain nombre de questions :

Ne s'agit-il pas de préciser quels sont les mécanismes spécifiques à l'apprentissage collaboratif ? En quoi celui-ci diffère-t-il de l'apprentissage individuel ? L'intelligence n'est-elle qu'affaire individuelle ou peut-elle être aussi sociale ? (Springer 16)

Pour distinguer les apprentissages collaboratifs des apprentissages individuels, l'auteur souligne la nécessité d'une culture partagée, d'un objectif commun pouvant recréer au terme d'une tâche complexe menée collectivement, de nouveaux apprentissages socioculturels à même de refaçonner la culture de groupe initiale. Selon Springer, la collaboration se situe aussi bien au niveau cognitif qu'au niveau des relations interpersonnelles (respect mutuel, écoute, argumentation des choix d'intervention au sein d'une tâche langagière). En effet, selon lui « L'apprentissage collaboratif postule que le développement de l'intelligence individuelle se conçoit dans le cadre d'une cognition sociale plus large portée par une communauté » (Springer 22). Portine (44) propose quant à lui une typologie de collaboration fondée sur le rapport symétrique et asymétrique entre les acteurs du travail collaboratif lié à la Zone de Développement Proximale conceptualisée par Vygotski.² Alors que les collaborations verticales, transversales et obliques se situent dans un rapport asymétrique (la collaboration, dans un cadre institutionnel défini est le fait d'experts-enseignant ou pairs - aidant des novices à réaliser une tâche langagière). La collaboration conjointe participe quant à elle d'une relation symétrique, sans hiérarchisation des rôles ni écarts dans le niveau d'expertise des interactants. Sur le plan de la didactique des langues, les apprentissages collaboratifs relèvent du paradigme méthodologique aujourd'hui prégnant et déjà signalé par Puren dès le début des années 2000 : la perspective co-actionnelle faisant suite à l'approche actionnelle apparue quelques années plus tôt et qui s'est manifestée par une plus large prise en compte du travail collaboratif dans le cadre européen commun de référence et qui s'est ensuite traduite par des manuels privilégiant des tâches correspondant à des airs sociaux avérés. Le fait de donner à relire un texte ou d'effectuer des révisions sur une vidéo participe d'une pratique qui s'est affirmée depuis déjà longtemps mais qui est devenue plus courante dans les pratiques sociales grâce aux nouveaux moyens de communication et grâce à des technologies de plus en plus sophistiquées permettant des échanges de documents et un travail distant

² La notion de Zone de Développement Proximal (ZDP) a été développée en psychologie cognitive par Vygotski (1997) et désigne un processus d'intériorisation progressif des acquis de l'enfant, transmis dans un premier temps par l'adulte mais aussi dans certains contextes par les pairs, permettant chez le sujet une autonomisation des processus cognitifs par étayages successifs. La ZDP recouvre deux niveaux de développement : le niveau déjà atteint par le sujet et celui qu'il peut potentiellement encore atteindre. Chez Vygotsky, l'interaction joue un rôle moteur dans l'apprentissage et le développement.



à plusieurs mains. Cette médiation des instruments technologiques et le facteur de la distance nous conduisent à envisager la télécollaboration en Français Langue Étrangère (FLE) comme une modalité, une pratique et un objet de recherche distincts.

La télécollaboration s'inscrit historiquement dans le champ de la Communication Médiée par Ordinateur (CMO) qui s'est largement nourrie de la tradition socio-constructiviste vygostkienne, jusqu'à évoluer en une nouvelle dénomination et un nouvel acronyme : les ACAO (Apprentissages Collectifs Assistés par Ordinateur). Dans le champ francophone, les questionnements suscités les apprentissages collaboratifs ont été explorés par des chercheurs tels que Warschauer et Kern pour la Communication Médiatisée par Ordinateur, Zourou qui propose un état de l'art sur les différents champs qui intéressent les interactions à distance ou encore Mangenot qui se penche sur les degrés de guidage et d'autonomie des apprenants dans les dispositifs formels et informels d'apprentissage à distance. Ce champ de recherche prend du terrain en raison de la multiplication des échanges pédagogiques à distance. La télécollaboration constitue l'un des objets de recherche de ce champ qui s'intéresse tant au résultat de la communication entre sujets apprenants distants qu'aux affordances³ (Hamel et al 1) des instruments technologiques utilisés pour échanger. Les différentes éditions du colloque EPAL (Échanger Pour Apprendre en ligne) témoignent de la vitalité des recherches dans un domaine qui intéresse aussi bien la dimension (inter)culturelle, que les aspects langagiers, didactiques, technologiques et institutionnels. Belz définit ainsi la télécollaboration :

In telecollaborative partnerships, internationally-dispersed learners in parallel language classes use Internet communication tools such as email, synchronous chat, threaded discussion, and MOOs (as well as other forms of electronically mediated communication), in order to support social interaction, dialogue, debate, and intercultural exchange (Belz 2).

Selon Zourou ("Corrective feedback" 7), il faut ajouter à ces usages interactionnels et sociaux un aspect supplémentaire : l'asymétrie de savoirs et de savoir-faire doit conduire à une complémentarité porteuse de négociation du sens et de négociation de la forme. De plus, selon Potolia et Stratilaki, la télécollaboration peut également être conçue comme un moyen d'introduire de l'informalité dans les échanges dans un contexte formel et appelle une influence réciproque entre le contexte social et les apprentissages (Zourou, "Paradigmes" 50). Les habiletés développées lors des collaborations à distance peuvent enfin être conçues comme de nouvelles littéracies et appeler l'émergence de nouvelles compétences communicatives. En effet, à la distance physique peuvent s'ajouter des attentes discursives culturellement marquées qui peuvent influencer sur la façon dont s'opère la négociation de la forme et du sens (Belz et Thorne). Cette influence de la culture des participants se situe aussi bien au niveau des schèmes comportementaux que des cultures d'usage des outils de communication utilisés pour échanger. Forts de cet intérêt pour la dimension interculturelle et communicative, les projets de télécollaboration qui ont vu le jour et se sont multipliés

³ Le concept d'affordance élaboré en psychologie cognitive désigne ce qui dans les propriétés des objets induit chez l'utilisateur un usage spécifique et, par extension, ce que tel ou tel outil permet de faire.



depuis la fin des années 1990 et le début des années 2000 intéressent aussi bien des configurations en tandem (deux apprenants distants) que des configurations plus larges concernant un groupe ou plusieurs groupes d'apprenants. Des expériences ont été menées sur plusieurs années pour la formation des enseignants de FLE : tandis que le projet « Le Français en première ligne » vise surtout les modalités de tutorat de futurs enseignants de FLE, le projet Forttice, lui aussi à forte valence didactique, se focalise davantage sur la scénarisation de tâches pédagogiques (expérimentées à distance par des enseignants de différents pays) conçues par de futurs enseignants de FLE.

Dans le champ anglosaxon, Turula et Raith font observer que la plupart des publications sur la télécollaboration concernent avant tout des expériences réussies et rarement des échecs, totaux ou partiels. Pourtant, de nombreux facteurs (interculturels, techniques, technopédagogiques, psycho-affectifs) peuvent avoir une incidence sur la conduite et les résultats d'expériences de collaboration à distance en termes de non-participation, de tensions ou d'appréciations négatives (O'Dowd et Ritter 624 ; Turula et Raith 35). La nature de la tâche peut effectivement susciter d'éventuels écarts entre les objectifs scientifiques et pédagogiques visés et le travail obtenu. Cela peut d'ailleurs être le cas pour la révision collaborative de CV au format vidéo.

LA REVISION COLLABORATIVE

Dans le cadre de notre projet, la collaboration porte sur un objet abondamment traité en didactique des langues spécifique, la révision. Toutefois, les travaux portent principalement sur la production écrite (Cornaire et Raymond ; Oriol-Boyer ; Do ; Hidden). Pour l'écrit, il ressort des recherches que les pratiques de révision les plus efficaces sont celles qui privilégient les processus autonomisants où la rétroaction procède davantage par questionnements (Cornaire et Raymond 87). Hidden et Portine constatent pour l'écrit que les recherches mettent l'accent sur le feedback correctif et l'impact positif sur les productions d'étudiants. Le brouillon, également désigné sous le terme d'avant-texte, a d'abord fait l'objet de nombreuses recherches en didactique du français langue maternelle menées au prisme des traces collectives d'intervention sur l'avant-texte. Cornaire et Raymond signalent le caractère chronophage d'une rétroaction directe en correction opposée à une correction stratégique beaucoup plus autonomisante en ce qu'elle incite davantage au repérage et à l'identification des erreurs.

Ce caractère chronophage et inhibant d'une correction directe est également signalé par Mangenot pour la remédiation sur l'oral. D'une manière générale, les travaux sur la révision collaborative pour la production orale sont beaucoup plus rares probablement parce que les données de recherche sont beaucoup moins maniables qu'à l'écrit. En effet, l'absence de brouillon, la nécessité d'enregistrer et de transcrire les



enregistrements pour constituer un corpus d'apprenants⁴ au sens où l'entend Granger constitue un travail extrêmement chronophage.

Certains projets récents de recherche-action se sont centrés sur cette compétence mais en modalité synchrone (Canals 108 ; Meritan et Mroz 798).

Tomé fait état de tâches de production orale conçues et tutorées à distance par de futurs enseignants de FLE dans le cadre du projet *Le Français en première ligne* et signale des actions de remédiation portant avant tout sur les aspects micro-segmentaux (correction phonétique). Ce travail de rétroaction collaborative sur l'oral est jugé comme complexe et chronophage mais porteur sur le plan des stratégies métacognitives :

Les activités de correction collaborative se révèlent très efficaces pour favoriser la correction de la prononciation car les étudiants doivent réfléchir et se poser des questions méthodologiques afin d'améliorer leur prononciation. Ils doivent aussi appliquer leurs connaissances et compétences dans un contexte réel pour résoudre des problèmes (Tomé 38).

Qu'il s'agisse de l'oral ou de l'écrit, l'erreur, son identification et sa remédiation constituent l'objet du travail de révision. Jusque dans les années 1960, l'erreur a pu être envisagée comme un obstacle, une faiblesse de l'apprenant ou tout simplement ignorée voire exclue de l'apprentissage (Demirtaş 126). Couplés aux recherches constructivistes de Freinet en pédagogie, les travaux sur l'interlangue Corder et Selinker ont permis de concevoir l'erreur non seulement comme un phénomène inhérent à l'acte d'apprendre mais aussi comme un ressort de l'apprentissage, qu'il convient de comprendre et d'analyser. Justo-Meza souligne :

Sous l'approche écrit-parole, l'erreur est vue comme quelque chose de positif qui montre le niveau d'appropriation de la langue cible ; sous l'approche écrit-langue les erreurs sont pénalisées à la moindre petite apparition, elles sont une preuve des défaillances de l'apprenant (Justo-Meza 105).

La révision par les pairs constitue dès lors un moyen pour dé-hiérarchiser le processus et faire en sorte que le signalement de l'erreur ne soit pas perçu comme une sanction mais comme une facilitation visant à améliorer la qualité de la production. La révision par les pairs peut également enclencher la mise en place d'un questionnement réciproque sur la forme et le contenu du message. Pour ce faire, l'attitude adoptée par les pairs gagne à relever d'une tonalité bienveillante. Cette sérénité devant l'erreur non plus conçue comme sanction et facteur inhibant mais comme une rétroaction soucieuse de ménager l'estime de soi et la face des participant.es est encore plus nécessaire à distance pour que les pairs ne se sentent pas jugés par une personne qui par son statut d'expert pourrait finalement réintroduire une relation verticale au sein d'une communication à distance entre pairs non natifs de différentes nationalités. Si l'intention d'exprimer une observation avec bienveillance est louable, nous verrons

⁴ Il s'agit selon l'auteure de recueils électroniques de productions orales ou écrites d'apprenants de langue seconde ou étrangère (L2) analysés sous l'angle des erreurs, de l'acquisition langagière ou des traces de métacognition.



toutefois que la peur de froisser un partenaire distant peut inhiber les interventions des pairs sur la forme de la production.

PRÉSENTATION DE L'EXPÉRIENCE « RÉVISIONS TRANSATLANTIQUES »

En 2020, une tâche de télécollaboration a été menée entre 10 étudiants américains en MBA de l'université Bentley et 13 étudiants volontaires de l'université Ca' Foscari de Venise inscrits en licence de lettres, langues et cultures étrangères comparées. Côté italien, l'auteur de l'initiative et du présent article a impliqué dans le projet deux enseignantes chargées des travaux dirigés (TD) et proposé à des étudiants volontaires une tâche facultative de révision de CV vidéo réalisés en FLE. Des deux côtés, les étudiant.es (nous utilisons ce terme pour les situer par rapport à leur statut institutionnel universitaire) sont âgés de 22 à 26 ans. Les cursus des deux groupes distants d'étudiant.es sont différents : le monde de l'économie et des affaires rencontre celui des études linguistiques et littéraires. Alors que les 10 étudiants constituent l'effectif de départ initial à l'université Bentley, les 13 étudiant.es italien.nes sont des volontaires au sein d'un groupe plus vaste de 100 étudiants. Nous avons estimé à juste titre que ce type de projet n'attirerait pas beaucoup les étudiants littéraires souvent peu familiers des technologies. Aussi le processus de constitution du groupe sur la base du volontariat nous a permis d'obtenir deux groupes relativement homogènes en termes d'effectif. Compte tenu de la situation sanitaire dans les deux pays, l'ensemble du projet s'est déroulé à distance, de la prise de contact avec le partenaire américain à la séance de rétroaction. Seules certaines séances en présentiel ont eu lieu au sein du groupe américain qui n'était alors pas encore touché par la deuxième vague épidémique Covid 19.

Les tenants et aboutissants du projet ont été définis de juin à septembre 2020 au moyen de plusieurs réunions sur la plate-forme zoom entre la collègue américaine, l'auteur et ses deux collègues françaises chargées des TD. La tâche d'apprentissage à distance que nous avons proposée à la collègue américaine a été accueillie favorablement : la révision réciproque de CV vidéo constituait *a priori* un objet d'apprentissage utile aux deux groupes au-delà des contenus enseignés de part et d'autre de l'Atlantique. Il a été également convenu, suivant la suggestion de la collègue américaine, d'utiliser le logiciel payant Voicethread qui permet de positionner des commentaires de révision exactement sur le point précis de la vidéo sujet à une éventuelle remarque. L'idée était d'observer non seulement les stratégies de valorisation de soi des étudiant.es, ce qui pouvait être mis en avant en termes de parcours professionnels, de formation et de qualités relationnelles mais aussi ce qui pouvait être observé par les étudiant.es sur le plan micro-segmental : phonétique, prosodie, lexicale, éventuelles erreurs grammaticales.



LES ETAPES DU PROJET

Phase de préparation - novembre-décembre 2020

Dans un premier temps, entre les mois de novembre et de décembre 2020, l'une des collègues chargées de TD a mis en place une activité de familiarisation au CV vidéo, invitant les étudiant.es volontaires à s'enregistrer et à déposer leurs vidéos après leur avoir montré des CV vidéo existants et après avoir mis l'accent sur ce que les CV devaient contenir. Lors de cette étape qui ne supposait pas encore d'échanges avec les étudiant.es de Bentley University, 27 étudiants ont téléchargé leur CV sur un dossier Google Drive institutionnel dédié à la tâche d'apprentissage.

Sur ces 27 étudiant.es, seul.es 13 ont poursuivi le parcours et embrayé sur la deuxième phase du projet qui prévoyait une séance d'activité brise-glace informelle en modalité synchrone sur la plate-forme Zoom de l'université Ca' Foscari. À l'université Bentley, cette tâche préparatoire a été mise en place avec les 10 étudiant.es du groupe classe américain.

Séance Zoom Brise-Glace : février 2021

Cette séance, co-animée par la collègue américaine, les deux enseignantes chargées de TD et moi-même, avait pour objectif de permettre aux participant.es de faire connaissance par le biais d'échanges informels sur le principe du portrait chinois. Cette séance qui a duré une heure, a vu la participation effective et spontanée des étudiant.es américains et italiens.

Phase de révision : mars-avril 2021

Côté italien, après une séance de mise au point technique avec les étudiantes volontaires où il s'agissait de montrer le fonctionnement et les possibilités du logiciel Voicethread, les étudiant.es se sont attachés à réviser réciproquement les CV vidéo des étudiants américains. À ce niveau, quelques problèmes de téléversement des séquences préenregistrées ont été observés.

Tandis que les étudiants américains ont enregistré leur vidéo directement à partir du logiciel, les étudiants italiens n'ont pas tiré profit de cette fonctionnalité et ont téléchargé les vidéos qu'ils avaient déjà préparées et téléchargées sur Google Drive lors de la phase de familiarisation.

Compte tenu de la taille et du format de certaines de ces vidéos, il a été nécessaire d'aider les étudiants à convertir les fichiers de sorte qu'ils puissent être visionnés par les étudiants américains. Dans la mesure où certaines vidéos d'étudiant.es italien.es n'avaient pas été visionnées du fait de la petite différence d'effectif entre les deux



groupes, une relance a été opérée par le collègue américaine et l'ensemble des CV a pu être visionné et révisé.

Séance de rétroaction avec les étudiants italiens

Le 29 avril 2021, nous avons demandé aux étudiant.es italien.nes de nous faire part de leurs impressions, de ce qu'ils avaient pu observer et tirer aussi bien de la séance synchrone (activité brise-glace) que de la tâche de révision qu'ils avaient effectués et des commentaires qui avaient été apportés à leur propre production.

Les 13 volontaires étaient présent.es à cette réunion en synchrone sur la plateforme zoom, ainsi que les deux enseignantes chargées du TD et moi-même.

LE CORPUS OBTENU

Les observations de premier niveau que nous proposons dans le présent article s'appuient sur un corpus composé des CV vidéo effectués des deux côtés de l'Atlantique et des commentaires qui ont été apportés sur le logiciel Voicethread, de l'enregistrement de la séance de brise-glace et de l'enregistrement de la séquence de rétroaction avec les étudiant.es italien.nes. Enfin, nous nous appuyons également sur un *feedback* de synthèse élaboré par la collègue américaine à la suite d'un questionnaire destiné à recueillir les impressions de ses étudiant.es.

PREMIÈRES OBSERVATIONS

PARTICIPATION, MOTIVATION

D'une manière générale, les étudiant.es américain.es et italien.nes se sont engagés dans la tâche qui leur a été proposée. En Italie, pour l'université Ca' Foscari, le groupe de volontaires a participé à l'ensemble des séances en distanciel synchrone (séance brise-glace, séance technique pour la prise en main de l'outil Voicethread et séance de *feedback* à la fin). Pour la séance de brise-glace, il leur a été demandé de livrer leurs impressions via courriel : les impressions sont toutes positives même si les étudiants ont regretté qu'après l'activité du portrait chinois n'ait pas suivi une autre activité avec des questions-réponses ciblées. En effet, en fin de séance (la séance a duré 70 minutes), les étudiant.es américains et italiens ne savaient plus trop sur quels thèmes engager la conversation. L'équipe enseignante avait décidé d'un commun accord de limiter la séance au portrait chinois, mais nous n'avons effectivement pas prévu d'activités supplémentaires pour poursuivre l'échange.

Côté italien, globalement, lors de la phase de *feedback* organisée avec les étudiant.es italien.nes, la tâche de réalisation et de révision croisée de CV vidéo a été



jugée utile et intéressante par la totalité des participant.es, comme en témoignent ces retours transcrits à partir de la séance collective organisée en fin de projet pour recueillir les impressions des étudiant.es.

Et1 : À mon avis, l'encontre avec les étudiants de Bentley a été très intéressante parce que nous avons pu avoir la possibilité de parler avec d'autres personnes que nous ne connaissions pas et avec lesquels nous nous sommes entraînés en français, soit dans la partie de français parlé, soit dans la partie de compréhension orale.

Et2 : Mes impressions à propos de la séance avec les étudiants de Bentley sont très positives. J'ai trouvé les étudiants très gentils et surtout j'ai trouvé intéressant le fait de pouvoir écouter quelqu'un qui n'est pas italien parler français. J'ai constaté que pour eux il semble plus difficile la prononciation de certains mots et la détermination de l'article.

Et3 : Pour ma part, j'ai apprécié la séance avec les étudiants de Bentley pour mieux nous connaître, même si, vers la fin, la rencontre commençait à être un peu ennuyante à cause des questions répétitives. Pour le rendre plus intéressant, nous aurions pu être divisés dans les *rooms* pour faire des activités ensemble mais, en général, c'était quand même agréable !

Et4 : Personnellement, j'ai bien aimé la rencontre car il y avait une atmosphère détendue qui mettait tout le monde à l'aise (ou, au moins, j'ai eu cette impression). Peut-être que s'il y aura une autre rencontre informelle ça serait intéressant de se préparer à l'avance sur un certain argument de façon qu'on puisse parler un peu plus sur une chose plus concrète.

Quelques bémols viennent nuancer le ressenti de l'expérience chez les étudiant.es italien.nes. Plusieurs étudiant.es estiment qu'il aurait été plus profitable d'échanger avec des homologues du même cursus (langues et cultures étrangères). Certain.es regrettent également que la séance de brise-glace n'ait pas été plus guidée et auraient apprécié des remarques sur la forme dans les CV soumis à révision. D'un point de vue critique, les étudiant.es de l'Université Ca' Foscari jugent les CV américains parfois un peu trop sérieux et formels. Enfin, une étudiante italienne pense que la désignation de binômes à l'avance aurait permis de mieux distribuer les rôles pour la tâche.

De l'autre côté de l'Atlantique, à Bentley University, notre partenaire américain a distribué à ses dix étudiants un questionnaire de satisfaction basé sur une échelle de Likert de 1 à 5 (pas du tout/peu/moyennement/assez/très satisfait.e). En dépit d'une majorité d'étudiant.es se disant satisfait.e du parcours proposé (quatre réponses signalant la valeur 4, une réponse signalant la valeur 5), il apparaît qu'hormis deux étudiant.es peu satisfait.es (valeur 2 sur l'échelle de Likert), le groupe a exprimé son adhésion au projet. Pour la séance brise-glace sur Zoom, trois étudiant.es ont peu apprécié cette activité, 3 autres étudiant.es se disent moyennement satisfaits et quatre autres étudiant.es expriment leur enthousiasme (deux réponses signalant la valeur 4 et deux autres réponses indiquant la valeur 5). Cinq étudiant.es jugent l'activité intéressante et cinq autres étudiant.es la perçoivent comme plutôt ennuyeuse. En revanche, la tâche au cœur du projet, la révision croisée des CV vidéo recueille plus d'adhésion : neuf étudiant.es indiquent les valeurs 3 à 5 (de moyennement à très satisfait.e) et seul.e un.e participant.e se dit peu satisfaite de la tâche proposée. La tâche



a été jugée en majorité stimulante, intéressante et porteuse de sens. Seul.e un.e étudiant.e l'a trouvée ennuyeuse et trois participant.es l'ont perçue comme difficile. La difficulté a également été ressentie concernant la réalisation du CV vidéo mais cette phase a globalement été plus appréciée que la phase de révision (quatre réponses pour la valeur 4 et trois réponses sur la valeur 5).

RESSENTI DU PORTEUR DE PROJET SUR LE PLAN DE LA MODALITE DE LA RETROACTION

L'équipe porteuse du projet avait fait le choix du logiciel Voicethread, ce dernier permettant d'intervenir directement par une vidéo ou de l'audio sur les points jugés améliorables dans la production des étudiant.es révisé.es. La modalité asynchrone avait d'ailleurs été choisie pour éviter d'éventuels effets d'inhibition et pour donner plus de temps aux étudiant.es pour réviser les CV et identifier d'éventuelles erreurs ou imperfections. Toutefois, sur les vingt-trois participant.es impliqué.es, seuls deux étudiant.es ont fait le choix d'apporter des commentaires vidéo. La majorité des participant.es a opté pour le commentaire textuel (également possible sur le logiciel).

RESSENTI DU PORTEUR DE PROJET SUR LE PLAN DE L'OBJET DE LA RETROACTION

Notre idée de départ était, en effet, de faire porter la tâche aussi bien sur les aspects liés au contenu, à la personnalisation du CV vidéo, mais aussi sur les aspects micro-segmentaux, notamment la perception des imperfections phonétiques, prosodiques. Dans les commentaires apportés aux productions des étudiant.es américain.es, aucune remarque ne porte sur la forme du message.

D'ailleurs, dans la séance de rétroaction avec les étudiant.es vénitien.nes, cela s'est traduit par des remarques portant exclusivement sur le contenu et le style de présentation des étudiant.es d'outre Atlantique.

UNE COLLABORATION EFFECTIVE ?

Si les étudiant.es ont effectué la mission qui leur était proposée (aider à améliorer le CV vidéo de leur binôme en fournissant une rétroaction sur la production partagée via Voicethread), plusieurs aspects nous conduisent à envisager les résultats obtenus comme plutôt mitigés. Si au niveau du ressenti, à en juger par les résultats du questionnaire distribué par la collègue américaine, les étudiant.es américains estiment que le travail entre pairs constitue une modalité de travail efficace, du point de vue de l'enseignant porteur du projet, les révisions opérées sur les CV relèvent surtout d'une évaluation toujours positive et laisse complètement de côté le travail sur les éventuelles erreurs de prononciation. D'un côté comme de l'autre de l'Atlantique, il semble que le souci de ne pas heurter les partenaires, d'être bienveillant dans l'expression de la



rétroaction a conduit à inhiber l'intervention et à ne pas apporter finalement de critiques permettant d'améliorer les CV vidéo des un.es et des autres. D'ailleurs, les étudiant.es américain.es estiment en majorité que la télécollaboration ne va pas leur permettre d'améliorer leurs compétences en production orale en dehors de la classe, ne va pas augmenter leur motivation pour la pratique de l'apprentissage de la langue. Paradoxalement, en majorité (7 sur 10) les étudiant.es de Bentley University trouvent plus stimulant d'échanger avec des pairs distants qu'entre eux au sein de leur classe.

EN GUISE DE CONCLUSIONS

La collaboration mise en place dans le cadre de notre projet relève d'une collaboration conjointe, symétrique entre pairs (les étudiant.es ont le même niveau de langue en FLE) mais avec une part de relation asymétrique dans la mesure où l'objet a été défini par les enseignants-chercheurs porteurs du projet et approuvé par les enseignantes chargées de TD côté italien. Les étudiant.es ont ensuite souscrit aux tenants et aboutissants du projet sur la base du volontariat, mais le choix de l'objet et des objectifs n'a pas fait l'objet d'une négociation à distance sur la forme et le sens. Les rétroactions sur les CV sont, quant à elles, centrées sur une évaluation globale du contenu du message et non sur une amélioration possible de la forme sur le plan micro-segmental.

Pour autant, nous ne pouvons pas considérer comme un échec total cette première expérience de télécollaboration entre pairs engagés dans cette tâche de révision croisée de CV Vidéo, ne serait-ce que pour les questions soulevées par ce qui a moins fonctionné : les réponses très mitigées des étudiant.es américain.es au questionnaire d'appréciation, la non-correction formelle des productions et la non-utilisation pleine des affordances de l'outil (commentaires textuels au lieu des commentaires vidéos). Les aspects négatifs appellent des interrogations quant à la conception de la tâche collaborative et au déséquilibre entre la perception des étudiant.es vénitien.nes et celle de leurs homologues américains : avons-nous trop mis l'accent au départ sur la nécessité d'atténuer le possible ressenti négatif des révisions par une attitude bienveillante ? La quasi-absence de révisions au niveau micro-segmental peut-il également s'expliquer par le fait qu'aucun des deux groupes ne se sent suffisamment expert pour intervenir sur la prononciation ou sur le lexique ? En ce qui concerne les affordances non exploitées du logiciel, avons-nous pris trop peu de temps pour une manipulation en phase préparatoire de la fonctionnalité de commentaire vidéo ? Y avait-il des attentes sous-jacentes et des biais culturels à même de faire varier l'accueil de la tâche ?

Afin d'apporter des éléments de réponse à ces questionnements, il serait souhaitable de conduire une deuxième mouture du projet incluant des catégories d'évaluation de l'échec ou de la réussite de l'expérience afin de mieux cerner les éventuels écarts d'attente et les problèmes organisationnels.

Toutefois, conçue comme un premier jet, l'expérience de révision croisée pour le CV vidéo nous apprend que la télécollaboration ne suivant pas toujours les attentes des



concepteurs, les dysfonctionnements observés appellent de nouvelles tentatives en recherche-action pour mieux comprendre les ressorts de sa réussite, de son échec total ou, dans notre cas, de sa réussite partielle.

BIBLIOGRAPHIE

Belz, Julie, et Steven Thorne. *Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education*, Thomson Heinle, 2006.

Belz, Julie. "Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration." *Language Learning & Technology*, no. 7, 2003, pp. 68–117, <http://dx.doi.org/10125/25201>. Consulté le 10 Sept. 2021.

Canals, Laia. "The effects of virtual exchanges on oral skills and motivation." *Language Learning & Technology*, no. 24, 2020, pp. 103–119, <http://hdl.handle.net/10125/44742>. Consulté le 10 Sept. 2021.

Corder, Pit. "Que signifient les erreurs des apprenants." *Langages*, no. 57, 2017, pp. 9-15

Cornaire, Claudette, et Patricia-Mary Raymond. *La production écrite*, Clé international, 1999.

Crinon, Jacques, et al. "L'impact de la collaboration à distance sur l'apprentissage des temps du récit au cycle 3." *EIAH 2003* (Environnements informatiques pour l'apprentissage humain), Actes de la conférence EIAH 2003, Strasbourg, 15, 16 et 17 avril, sous la direction de Cyrille Desmoulin, et al., ENS Éditions, 2003, pp. 103-114.

Do, Thi Bich Thuy. *Les impacts de la révision collaborative étayée : une recherche-action en didactique de la production écrite en français langue étrangère*. Thèse de doctorat en linguistique, Université de Provence – Aix Marseille I, 2011.

Demirtaş, Lokman. "De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE." *Synergies Turquie*, no. 2, 2009, pp. 125-138.

Develotte, Christine, et François Mangenot. "Discontinuités didactiques et langagières au sein d'un dispositif pédagogique en ligne." *Glottopol*, no. 10, 2007, pp. 127-144, http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_10/gpl10_09develotte.pdf. Consulté le 05 Oct. 2021.

Granger, Sylvianne. "Computer learner corpus research: current status and future prospects." *Applied corpus linguistics: a multidimensional perspective*, edited by Ulla Connor and Thomas Albert Upton, Rodopi, 2004, pp. 123-145.

Hamel, Marie, et al. "Affordances des ressources numériques pour développer des littératies multiples en langues seconde: quatre études de cas." *Nouvelle Revue Synergies Canada*, no.14, 2021, pp. 1-15.

Justo-Meza, Libia. "Quelques notions clés au moment d'aborder l'enseignement de l'écrit en FLE." *SYNERGIES Venezuela*, no. 3, 2007, pp. 102-121.

Mangenot, François. "Apprentissages formels et informels, autonomie et guidage." *Symposium Web social et communautés autour des langues étrangères : la part de l'informel et du formel*, Actes du colloque Epal 2011 (*Échanger pour apprendre en ligne*),



université Stendhal – Grenoble 3, 24-26 juin 2011, sous la direction de Charlotte Dejean, François Mangenot et Thierry Soubrié, 2011, <https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-02010467/file/mangenot.pdf>. Consulté le 27 sept. 2021.

Mangenot, François, et Katerina Zourou. "Pratiques tutorales correctives via Internet: le cas du français en première ligne." *ALSIC*, vol. 10, no. 1, 2007, pp. 65-99, <http://alsic.revues.org/index650.html>. Consulté le 12 Nov. 2021.

Meritan, Camille, et Aurore Mroz. "Impact of self-reflection and awareness-raising on novice French learners' pronunciation." *Foreign Language Annals*, vol. 52, no. 4, 2019, pp. 798-821, <https://doi.org/10.1111/flan.12429>. Consulté le 15 Sept. 2021.

Potolia, Anthippi, et Sofia Stratilaki. "Éditorial." *ALSIC*, vol. 20, no. 2, 2017, <http://journals.openedition.org/alsic/3223>. Consulté le 05 Oct. 2021.

O'Dowd, Robert. *Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers*. Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2007.

O'Dowd, Robert, and Markus Ritter. "Understanding and Working with 'Failed Communication' in Telecollaborative Exchanges." *CALICO Journal*, vol. 23, no. 3, Equinox Publishing Ltd., 2006, pp. 623-42, <http://www.jstor.org/stable/24156364>. Consulté le 10 Oct. 2021.

Paquet Maxime, et Karsenti Thierry. "Apport du portfolio numérique d'apprentissage et de la vidéo pour l'autoévaluation de la compétence en production orale d'élèves du secondaire en classe de français, langue d'enseignement." *ALSIC*, vol. 23, no. 1, 2020, <http://journals.openedition.org/alsic/4587>. Consulté le 08 Nov. 2021.

Portine, Henri. "Autonomie et collaboration : un couple paradoxal." *Autoformation et autoévaluation : une pédagogie renouvelée ? MediaTIC* (Université Paul Valéry – Montpellier 3), sous la direction de Vincent-Durroux Laurence et Rachel Panckhurst, vol. 2, 2001, pp. 33-56.

Puren, Christian. "De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle", *Cahiers de l'APLIUT*, vol. 23, no.1, 2004, <https://apliut.revues.org/3416>. Consulté le 28 Nov. 2021.

Selinker, Larry. "Interlanguage." *International Review of Applied Linguistics*, vol. 10, 1972, pp. 209-231.

Springer, Claude. "Parcours autour de la notion d'apprentissage collaboratif : didactique des langues et numérique." *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. 34 no. 2, 2018, <http://journals.openedition.org/ripes/1336>. Consulté le 10 Nov. 2021.

Tomé, Mario. "Productions orales, weblogs et projet de télécollaboration avec le web 2.0 pour l'enseignement du français (FLE)". *ALSIC*, vol.12, 2009, pp. 90-108.

Turula, Anna, and Thomas Raith. "Telecollaboration insights: learning from exchanges that fail." *The EuroCALL Review*, vol. 23, no. 2, 2015, pp. 19-37, <https://polipapers.upv.es/index.php/eurocall/article/view/4666>. Consulté le 05 Oct. 2021.

Vygotski, Lev. *Pensée et langage*. La dispute, 1997.

Warshauer, Michael, and Richard Kern. *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice*, Cambridge University Press, 2000.



Zourou, Katerina. "Rétroaction et entraide dans les communautés web 2.0 d'apprenants de langue." *Le français dans le monde – Recherches et applications*, no. 54, 2013, pp. 108-119.

---. "Corrective feedback in telecollaborative L2 learning settings: reflections on symmetry and interaction." *JALT CALL*, vol. 5, no. 1, 2009, pp. 3-20, http://journal.jaltcall.org/articles/5_1_Zourou.pdf. Consulté le 13 Sept. 2021.

---. "Paradigme(s) émergent(s) autour des apprentissages collectifs médiatisés en langues." *ALSIC*, vol. 10, no. 2, 2007, <http://alsic.revues.org/index688.html>. Consulté le 12 Nov. 2021.

Yannick Hamon est enseignant chercheur à l'université Ca' Foscari de Venise. Il est titulaire depuis 2013 d'un doctorat en Traduction, Interprétation et Interculturalité obtenu au Département Interprétation et Traduction (DIT) de l'université Bologne où il a enseigné pendant dix ans. Il y a également effectué un contrat post-doc sur la traduction collaborative à distance. Ses recherches portent entre autres sur l'utilisation des technologies pour l'enseignement/apprentissage de la production écrite et de la traduction mais il s'intéresse aussi à l'analyse des discours politiques. Depuis 2018, il donne des cours de langue française au département DSLCC, assure des révisions et traduit pour le compte de la revue Tolomeo.

<https://orcid.org/0000-0002-6217-9486>

yannick.hamon@unive.it