



Alsic

Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information
et de Communication

Vol. 23, n° 2 | 2020

**Pratiques plurilingues, apprentissage des langues et
numérique**

Innovation dans un projet de télécollaboration orale en intercompréhension : bilan et perspectives du projet IOTT

*Innovation in "IOTT": assessment and future plans of an oral telecollaboration
project in intercomprehension*

Sandra Garbarino et Paola Leone



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/alsic/4790>

DOI : [10.4000/alsic.4790](https://doi.org/10.4000/alsic.4790)

ISSN : 1286-4986

Éditeur

Adalsic

Référence électronique

Sandra Garbarino et Paola Leone, « Innovation dans un projet de télécollaboration orale en intercompréhension : bilan et perspectives du projet IOTT », *Alsic* [En ligne], Vol. 23, n° 2 | 2020, mis en ligne le 19 décembre 2020, consulté le 12 février 2021. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/4790> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/alsic.4790>

Ce document a été généré automatiquement le 12 février 2021.

CC-by-nc-nd

Innovation dans un projet de télécollaboration orale en intercompréhension : bilan et perspectives du projet IOTT

Innovation in "IOTT": assessment and future plans of an oral telecollaboration project in intercomprehension

Sandra Garbarino et Paola Leone

...caminante, no hay camino:
se hace camino al andar.
(A. Machado, 1912)

1. Introduction

- 1 Cet article explore les traits innovants d'un projet de télécollaboration orale (O'Dowd & Waire, 2009) en intercompréhension (Doyé, 2005 ; Degache & Garbarino, 2017) élaboré et réalisé dans une logique de recherche-action (Lewin, 1946) par deux universités européennes depuis 2017. Afin de procéder à un premier bilan de cette expérience, nous analyserons ici les différents volets du scénario didactique par le biais d'une évaluation formative (Cros, 2014, p. 52) qui en mettra en évidence les forces et les faiblesses. À la base de la recherche se situe la collaboration entre les créatrices du projet, auteures de ce bilan, et les étudiants dont les témoignages ressortent des documents produits pendant leur participation (enregistrements vidéo, journaux réflexifs, etc.).
- 2 Le projet, appelé IOTT (intercompréhension orale et teletandem), porte sur la réalisation d'un scénario d'apprentissage innovant et sur l'étude des nouvelles pratiques d'interaction plurilingue qu'il engendre et a pour but le renforcement de la capacité d'interaction orale en intercompréhension (dorénavant IC) à travers l'emploi

des technologies de l'information et de la communication (TIC). Il représente donc une évolution de cette approche plurielle (Candelier et al., 2012) dont le répertoire d'expériences de formation a eu pour dimension privilégiée celle de l'écrit, dans ses déclinaisons d'IC réceptive et interactive (Ollivier, 2013). S'ajoutent à cela avec quelques expériences dans le domaine de l'oral, centrées principalement sur la dimension réceptive (Jamet, 2009 ; Cortés Velásquez, 2015 et 2016) plus rarement sur l'interaction en face à face et notamment dans des contextes professionnels (cf., entre autres, Araujo e Sà & Melo-Pfeifer, 2010 ; Benucci, 2005 ; Bonvino & Jamet, 2016 ; Caddéo & Jamet, 2013 ; Capucho, 2012 ; De Carlo, 2011 ; Degache & Garbarino, 2017 ; Ollivier & Strasser, 2013).

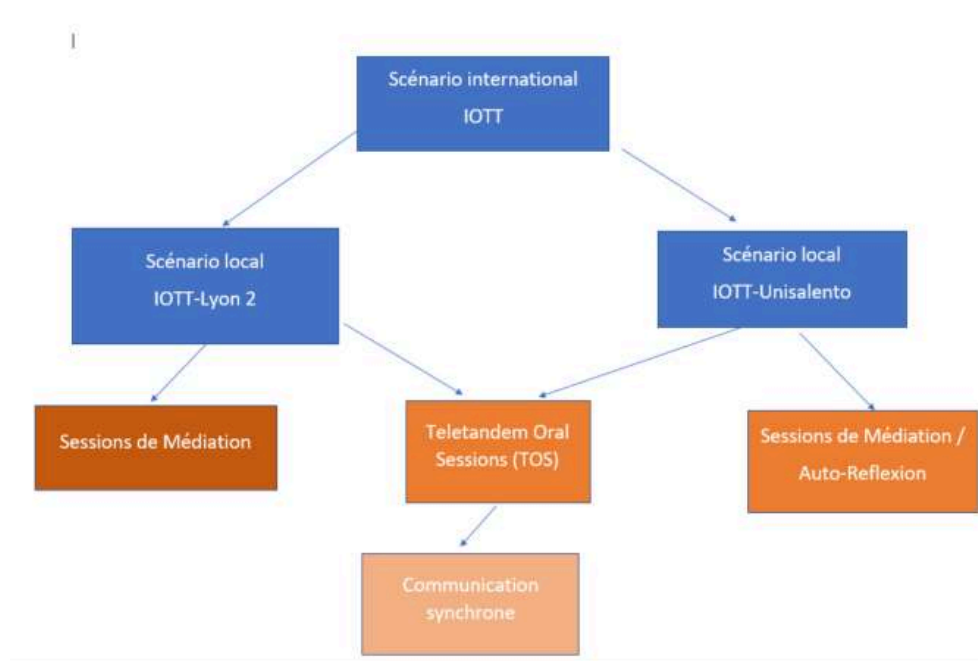
- 3 La création de ce canevas didactique est le fruit de plusieurs raisons principales. La première est que le public des formations à l'IC s'élargit et nécessite des objectifs plus vastes en vertu des nouveaux domaines d'application de cette approche plurielle et du besoin de parcours de formation qui dépassent la simple initiation (Garbarino, 2019). La deuxième réside dans le fait que nous assistons à une évolution de la communication médiée par les technologies en faveur de l'oral, en temps réel ou en différé, et ceci grâce aux systèmes *VoIP* (*Voice over Internet Protocol*) tels que Skype, Google Hangouts, Zoom, Jitsi et la messagerie orale de WhatsApp. Et finalement l'interaction en IC orale gagne en popularité en devenant l'objet de vidéos publiées sur YouTube¹. Cela change la perspective par rapport au passé, quand les chercheurs mettaient en lumière une primauté de l'écrit dans notre société (Castagne, 2007 ; Escudé & Janin, 2010, p. 48).
- 4 Dans ce processus de changement se situe le scénario d'apprentissage IOTT, un programme interuniversitaire qui est à la fois inter-, pluri- et transdisciplinaire (Nicolescu, 1996 ; Carlo, 2015). En effet, comme cela a été le cas dans le cadre de plusieurs projets de télécollaboration et de nombreuses sessions de formation à l'IC – cf. Galanet et Miriadi qui ont permis de réunir des équipes ayant des objectifs distincts (Dabène, 2003 ; Degache & Tea, 2003 ; Frontini & Garbarino, 2017) –, IOTT, né de la collaboration entre deux enseignements différents, implique des étudiants de cursus qui ne sont pas identiques et met en place une coopération entre, à travers et au-delà des disciplines.
- 5 Il s'agit d'un *Teletandem based Learning Scenario* (dorénavant *TTLS* ; Aranha & Leone, 2016 ; 2017), c'est-à-dire un scénario d'apprentissage basé sur des sessions de télé-tandem (*Teletandem Oral Sessions*, dorénavant *TOS*), par lesquelles les étudiants, grâce à l'interaction via les technologies *VoIP*, développent et/ou renforcent leurs capacités d'IC. Il diffère cependant des scénarios de télécollaboration orale habituels, d'une part, de par les langues utilisées (qui ne sont pas uniquement des langues nationales) et, d'autre part, quant à la modalité de communication, qui se base, dans les scénarios de télé-tandem (TT) classiques, sur la pratique d'une seule langue étrangère à la fois (TT à monolinguisme alterné ; Aranha & Leone, 2016 et 2017). Pour continuer avec les ressemblances et différences, ajoutons que IOTT s'appuie sur les mêmes fondements théoriques qui sous-tendent d'autres formes de télécollaboration car il met en avant la fonction formative de l'interaction sociale (Vygotsky, 1978) : "*telecollaboration is now most often used to support a social learning frame designed to provide opportunities for the individual to construct his or her own abilities through collaboration with others*" (Dooly, 2017, p. 174). Pour solliciter et guider l'échange communicatif, dans ses versions les plus récentes, IOTT se base sur des tâches (Ellis, 2003 ; O'Dowd & Waire, 2009 ; Dooly, 2017) pensées pour favoriser l'interaction et l'échange communicatif.

- 6 La description des qualités de IOTT paraissant innovantes sera traitée dans les sections suivantes. En particulier, dans la partie 2 nous décrirons le scénario, le public et les contextes et la partie 3 présentera la recherche. Nos réflexions et quelques indications pour des interventions futures concluront notre contribution (partie 4).

2. Scénario IOTT : architecture, contextes, public et événements didactiques

- 7 IOTT est un contexte communicatif pour le développement de la capacité : 1) de créer du sens par l'interaction dans des contextes multilingues (Candelier et al., 2012 ; Conseil de l'Europe, 2018, p. 28) ; 2) de médier des concepts dans une langue dans laquelle on est expert (L1), en s'adressant à un orateur non expert (CECRL et volume complémentaire, Conseil de l'Europe, 2001, 2018) ; 3) d'apprendre de façon autonome, en développant une sorte de "conscience" (*awareness*) de son propre apprentissage, en devenant "*aware of how to study and improve/articulate knowledge and competences also out of formal contexts and without teaching guidance*" (Aranha & Leone, 2017, p. 178).
- 8 Comme d'autres scénarios de TT, ou plus généralement de télécollaboration, IOTT vise aussi à promouvoir l'utilisation des technologies numériques "pour faciliter une capacité d'apprentissage efficace et flexible" (Aranha & Leone, 2017, p. 178). IOTT prévoit aussi un scénario pédagogique (Chanier et al., 2014 ; Foucher, 2010 ; Mangenot, 2008) qui se développe sur deux niveaux : international et local (Figure 1).

Figure 1 – Architecture du scénario pédagogique IOTT.



- 9 Au niveau international, interuniversitaire, il prévoit la collaboration de deux universités européennes : l'université Lumière Lyon 2 (Lyon 2) et l'Università del Salento (Unisalento). Au niveau local, dans chaque institution, se réalisent des événements didactiques, (en orange dans la figure 1), des macro-tâches selon Aranha et Leone (2017), gérées de manière distincte, selon les besoins en termes de formation des

destinataires auxquels IOTT s'adresse. Au cœur du scénario pédagogique se situent les TOS (Aranha & Leone, 2017), c'est-à-dire des activités de télécollaboration qui reposent sur "*the process of communicating and working together with other people or groups from different locations through online or digital communication tools (e.g., computers, tablets, cellphones) to co-produce a desired work output*" (Dooly, 2017, p. 169).

- 10 Localement IOTT se développe à l'intérieur de deux disciplines qui correspondent à des cours universitaires différents, intégrés dans les maquettes des deux universités : un cours d'IC (Lyon 2) et un cours de didactique des langues modernes (Unisalento). De ce fait, ces deux institutions prévoient deux typologies d'apprenants : d'une part, les étudiants de Lyon 2, inscrits en 2^{ème} ou 3^{ème} année de toutes les filières de l'université², et, d'autre part, les étudiants de Unisalento, inscrits en master de langues, littératures et traduction.
- 11 De par leur formation, les étudiants ayant participé à IOTT ont des profils linguistiques très riches : comme nous le verrons plus bas (section 2.3), les participants italiens connaissent souvent deux langues et les Français sont souvent plurilingues. Ainsi, au fil des ans, le besoin de langues variées, et par conséquent d'autres partenaires, s'est manifesté de manière très significative. Cela parce qu'à la base de la participation aux TOS, demeure une règle : les deux étudiants membres du même binôme doivent être locuteurs de deux langues romanes différentes et ils ne doivent avoir eu aucune, sinon une très petite expérience d'usage, même réceptif, de la langue du partenaire. Les étudiants français ayant déjà étudié l'italien et les étudiants italiens ayant étudié le français doivent donc interagir avec un partenaire lusophone, hispanophone, catalan, corse ou autre.
- 12 Par conséquent, si depuis la première expérience en 2017, le projet IOTT n'a cessé d'évoluer du point de vue du nombre des participants, il a dû se développer aussi au niveau des partenaires, en impliquant d'autres étudiants et d'autres institutions identifiées grâce au réseau Miriadi, pour élargir l'éventail des langues romanes proposées et garantir la diversité linguistique. Au sujet des chiffres, le tableau 1 pourra donner une idée de leur évolution.

Tableau 1 – Nombre de participants IOTT divisés par université, partenariat et rôle.

| Étudiants | 2017-2018 | 2018-2019 | 2019-2020 |
|---|-----------|-----------|-----------|
| Participants aux TOS (Lyon 2) | 5 | 7 | 5 |
| Participants aux TOS (Unisalento) | 5 | 9 | 10 |
| Participants aux TOS (institution partenaire associé) | 0 | 2 | 3 |

| | | | |
|---|----|----|----|
| Autres participants aux TOS (sans affiliation institutionnelle) | 0 | 1 | 1 |
| Participants : transcription (Unisalento) | 0 | 2 | 3 |
| Participants : rédaction des dossiers d'observation (Lyon 2) | 0 | 0 | 5 |
| Participants totaux | 10 | 21 | 27 |

- 13 Nous remarquons une augmentation des participants (participants aux TOS, Lyon 2 et Unisalento) et des partenaires extérieurs (participants d'institutions partenaires associés), ainsi que l'ajout de nouveaux rôles : participants pour la transcription (qui transcrivent les TOS) et participants pour la rédaction des dossiers d'observation (qui observent les enregistrements des TOS d'un binôme en particulier et rédigent un dossier critique). À ce projet participent également d'autres individus et/ou institutions universitaires que nous appelons *partenaires associés* ainsi que des "amis d'amis" (autres participants sans affiliation institutionnelle), qui apportent, d'une part, plus d'étudiants et, d'autre part, plus de langues (y compris des langues régionales ou minoritaires) non connues par les étudiants des deux institutions.
- 14 Dans les sections suivantes, nous décrivons le développement du scénario IOTT au niveau international (section 2.1) ; nous passerons ensuite à l'analyse de son design pédagogique (la séquence des activités, les ressources utilisées et produites et les consignes données pour le déroulement des activités) (section 2.1.1) et finalement nous explorerons les spécificités des perspectives et des objectifs des deux contextes académiques où il se réalise localement : IOTT-Lyon 2 (section 2.2) et IOTT-Unisalento (section 2.3).

2.1. Le scénario IOTT au niveau international

- 15 Le scénario IOTT est un "scénario d'apprentissage basé sur le télé-tandem" qui se présente comme un "cadre d'activité cohérent et complexe" (Aranha & Leone, 2017, p. 174), dans une situation sociale de type académique (Leone, 2018, 2019). Dans cette section, nous décrivons IOTT à partir des caractéristiques du scénario pédagogique mises en lumière par Chanier et al. (2014). Selon ces chercheurs, un scénario pédagogique inclut, en premier lieu, l'environnement dans son ensemble (le *learning management system (LMS)*, le système de visioconférence, etc.) ; deuxièmement, les rôles distincts des participants (enseignants, apprenants, experts de la langue, etc.) et leurs modifications en rapport avec chaque tâche ; troisièmement, le design pédagogique

(l'organisation des séquences d'activités) ; en quatrième lieu, les ressources utilisées et produites et, enfin, les consignes données pour le déroulement des travaux.

- 16 La section suivante se concentrera tout d'abord sur l'environnement, les rôles des participants et les activités du cours.

2.1.1. Environnement, rôles des participants et activités

- 17 Du point de vue de l'environnement, IOTT prévoit plusieurs lieux et types d'interactions médiées par les technologies. Tout d'abord, l'utilisation de la plateforme Miriadi pour un premier contact asynchrone de présentation des participants (forum, cf. Figure 1) ; ensuite la création d'un document Google pour le partage des informations concernant les étudiants ; puis l'emploi des courriels de la part des participants (pour se mettre d'accord pour le déroulement des sessions TT) et de la part des enseignantes (pour l'envoi des tâches) ; enfin le recours aux technologies VoIP pour les sessions TT.

- 18 Les acteurs du scénario contribuent en mesure variée à la réalisation des actions prévues par les différents volets du scénario, qui sont :

- 1) le volet de la planification didactique de la formation, qui correspond à l'idéation des activités et des tâches à effectuer pendant les interactions de IOTT et pendant les sessions de médiation (y compris la sélection et la production de matériels didactiques) ;
- 2) le volet organisationnel, de coordination des activités ;
- 3) le volet expérientiel, basé sur la réalisation des sessions d'interaction TT ;
- 4) le volet formatif, fondé sur la réflexion autonome et sur les séances de médiation ;
- 5) le volet documentaire, qui prévoit la collecte et l'archivage des matériels produits (par exemple, enregistrements vidéo des TT).

Les enseignantes référentes et/ou une enseignante stagiaire contribuent aux activités didactiques, de gestion, de formation et documentaires.

- 19 À la base du scénario IOTT se situent les actions prévues dans le cadre du volet expérientiel, c'est-à-dire les sessions TT en IC (Figure 1). Ces séances se basent sur les trois principes sur lesquels se fondent d'autres scénarios tandem et TT, à savoir l'autonomie, la collaboration et la réciprocité. Par autonomie on entend que les participants doivent planifier eux-mêmes les séances, l'enseignant intervenant à la demande. Par collaboration on indique que toutes les activités et tâches doivent être accomplies grâce à une expérience partagée, à travers la discussion et la négociation. La réciprocité signifie que l'échange interactif doit être utile pour les deux étudiants. Or, si dans le cas du TT à monolinguisme alterné le bénéfice mutuel est déterminé par l'alternance des langues, qui permet aux partenaires d'apprendre à interagir en L2, dans le cas du TT en IC la communication en L1 sert aux participants pour 1) renforcer des compétences d'expression en une langue connue (généralement leur L1 ou leur langue romane de référence) et 2) développer des stratégies pour comprendre le message de l'interlocuteur.

- 20 Les TOS se déroulent à travers une série d'événements de formation, dont certains correspondent à des tâches collaboratives (Foucher, 2010 ; Mangenot, 2008 ; O'Dowd & Waire, 2009). Par tâche, nous entendons un processus particulier dont le but est de susciter des usages langagiers principalement axés sur le sens et non sur la forme et qui promeut des actions correspondant à celles qui peuvent être menées dans la vie

quotidienne (Ellis, 2003). Une tâche est collaborative s'il y a une situation partagée et s'il existe une interdépendance positive entre les participants. Comme l'affirment O'Dowd et Waire (2009, p. 178) "*collaborative tasks, require learners not only to exchange and compare information but also to work together to produce a joint product or conclusion*". À côté de ces activités à effectuer, le scénario prévoit que les étudiants conversent librement pour mieux se connaître et établir un lien avec leur partenaire (Cavalari & Aranha, 2019). La compétence de communication est co-construite par les participants à travers l'interaction (Vygotsky, 1978) et elle se renforce en tant que résultat d'une pratique située : on apprend en agissant (Lave & Wenger, 1991).

- 21 De même que pour les sessions d'IC écrite en ligne, les TOS en IC impliquent "*the whole person*" (Lave & Wenger, 1991, p. 33), parce qu'elles se développent à travers la communication sociale dyadique multimodale (rédaction de clavardage, communication non verbale et oralité ; Chanier et al. 2014), un échange qui a été défini "*face à face en ligne*" (Develotte, Kern & Lamy, 2011).
- 22 Les étudiants se chargent de la gestion de l'initiative. Ils décident, avec leurs partenaires, du jour et de l'heure des TOS, ils organisent la collecte des matériels produits et les publient dans un *cloud* partagé avec les enseignantes (volet documentaire). L'enseignant/médiateur n'intervient que pour résoudre des problèmes comme l'abandon du programme ou la modification des modalités de participation de la part d'un étudiant (par exemple de protagoniste du TT à transcripteur ou vice-versa).
- 23 Une composante importante des *TTLS* sont les sessions de médiation (Leone & Telles, 2016 ; Rampazzo & Aranha 2019 ; Telles, 2015) qui suivent les interactions TT (Figure 1). Pendant ces sessions, les étudiants ont l'opportunité d'échanger avec un médiateur, un enseignant de langues étrangères. Ces discussions se focalisent sur des aspects (a) de la langue, (b) de la culture et (c) de l'échange avec le partenaire. L'activité de médiation a pour but de fournir aux étudiants un étayage de la part de l'enseignant afin de réfléchir sur l'expérience d'apprentissage pendant les sessions TT (Leone & Telles, 2015, p. 245). Pour diverses raisons, dans certains contextes institutionnels, ces moments de réflexion sont gérés indépendamment par les étudiants (autoréflexion) ou à travers la consultation d'un enseignant ou d'un expert en TT. De ce point de vue, l'expérience de Lyon 2 et de Unisalento (sections 2.2 et 2.3) montre deux modalités de gestion différentes de ces moments de réflexion et de médiation. Mais avant d'observer tout cela, dans le paragraphe suivant, nous décrivons le design pédagogique de IOTT.

2.1.2. IOTT : design pédagogique

- 24 À la base du scénario se situent les auteures de cet article (accompagnées en 2018-19 par une stagiaire), qui coordonnent les sessions et communiquent les tâches pour chaque TT. Les étudiants, quant à eux, forment les binômes en notant leurs informations personnelles (y compris leur L1, L2, L3, etc.) sur un document sur Google Drive (Lucariello, 2019). Les TOS sont au nombre de trois au total, d'une durée de 30 minutes environ, et ils ont lieu après que les étudiants ont pris rendez-vous avec leur partenaire pour la séance qui se déroulera extra-muros (Sundqvist, 2009 ; plan de gestion). Cependant, les deux contextes locaux prévoient plusieurs occasions de réflexion sur le processus de communication.
- 25 Après la première année de IOTT, sur la base des retours des étudiants, il a été décidé de structurer les échanges sur des tâches différentes pour chaque séance. La première

séance (Figure 2, tiré de Lucariello, 2019) prévoit trois tâches d'échange d'informations (O'Dowd & Waire, 2009) de nature socioculturelle, utilisées par les formés pour parler d'eux-mêmes, des lieux qu'ils fréquentent et de leurs intérêts, guidés par des images (Figure 2).

Figure 2 – Tâches de la 1^{ère} séance IOTT.



PRIMA SESSIONE: CONOSCERSI

Materiali: 5 o 6 foto della propria città e dei luoghi che si amano di più e si frequentano

1. Parla di **te**: es. nome, cognome, età, i propri studi e della propria università, le proprie esperienze linguistiche;
2. Descrivi la tua **città** e i luoghi che si amano di più. Utilizza almeno cinque o sei **foto** della propria città e dei luoghi frequentati.
3. Parla della tua **vita quotidiana**: famiglia, amici, animali domestici, ecc.



- 26 Pour la deuxième séance (Figure 3, tiré de Lucariello, 2019), nous avons prévu trois tâches d'échange d'informations, plus une *map task*, une tâche linguistique coopérative (Brown et al. 1984 ; Savino, 2000) largement utilisée dans l'enseignement et dans le domaine scientifique car elle favorise l'interaction, la négociation du sens et la résolution des malentendus. Cette tâche est réalisée comme suit : une carte est distribuée à chaque partenaire du binôme ; les cartes des deux membres du binôme sont similaires mais pas identiques : un chemin est indiqué sur l'une d'elles et des objets différents sont indiqués sur chaque carte, placés à divers endroits. L'activité consiste à reproduire le trajet affiché par une des deux cartes sur l'autre.

Figure 3 – Tâches et activités de la 2^{ème} séance IOTT.

SECONDA SESSIONE: COSA TI PIACE?+ MAP TASK

1. Parla dei tuoi **interessi**: cosa di piace fare? (cucina, disegno, scrittura, ballo, sport, passare del tempo con amici o in famiglia...).
2. **Cinema, libri, musica**: parla del tuo film e del tuo libro preferito, proponi al partner una canzone che ti piace particolarmente.
3. Per ogni coppia di **immagini** scegli quella che preferisci e spiegane il perché:



- 27 Pour la troisième session (Figure 4, tiré de Lucariello, 2019), les activités prévues sont au nombre de cinq, dont une qui consiste en une résolution de problème (*problem solving*), une tâche qui ne doit pas forcément être réalisée par les deux partenaires conjointement, au même moment (ils peuvent résoudre le problème individuellement et en discuter ensemble par la suite).

Figure 4 – Tâches de la 3^{ème} séance IOTT.

TERZA SESSIONE: IMMAGINARE E RAGIONARE INSIEME

1. Immagina di partire per un **viaggio**, quali sono i 5 oggetti che non possono mancare in valigia? Concordateli insieme.
2. Parla del lavoro dei tuoi sogni, cosa ti piacerebbe fare in **futuro**? Perché?
3. Parla di un lato positivo del tuo **carattere** e di un tuo difetto.
4. Se vincessi moltissimi **soldi** alla lotteria cosa faresti? Come li spenderesti?
5. **Task: problem solving**



- 28 Les échanges entre les enseignantes des deux cours sont fréquents. Il s'agit d'interventions qui ont une valeur pédagogique-didactique, formative, de gestion et documentaire. Par exemple, en ce qui concerne le volet de gestion, les enseignantes ont discuté afin de : 1) créer des binômes ; 2) identifier d'autres partenaires associés ; 3) résoudre des problèmes, tels que l'arrivée ou l'abandon du programme par un étudiant.
- 29 Le scénario IOTT prévoit l'enregistrement des TOS sur un fichier vidéo. La documentation audiovisuelle de l'expérience est un outil pour réfléchir a posteriori sur le processus d'interaction. À la fin de chaque session, les participants rédigent des journaux réflexifs (Cavalari & Aranha, 2016) dans leur L1. Ceux-ci ont un double objectif : d'une part, ils servent pour réfléchir sur l'événement, à travers le processus d'écriture comme stratégie permettant d'explicitier les aspects positifs et négatifs de l'expérience et rendre explicite la perception de tout inconvénient ; d'autre part, ils représentent un outil important pour la collecte de données (Cavalari & Aranha, 2019).
- 30 En tant que scénario, IOTT engendre, dans les deux contextes académiques deux scénarios locaux qui seront illustrés ci-après, en soulignant : les caractéristiques du contexte académique ; le rôle des sessions en ligne par rapport au design pédagogique du cours ; les objectifs ; la typologie des participants (connaissances antérieures) ; les rôles des divers acteurs ; la gestion des activités de médiation (par exemple les matériaux et leur utilisation) ; l'évaluation de l'expérience par rapport au cadre théorique dans lequel elle s'inscrit.

2.2. IOTT-Lyon 2

- 31 À Lyon 2, l'enseignement de l'IC consiste en une formation curriculaire, proposée au même titre qu'une quelconque langue étrangère (italien, espagnol, portugais, etc.). Il se développe sur deux ans et a pour objectif de former les étudiants, issus majoritairement

de facultés non linguistiques, à la communication plurilingue écrite et orale, en les aidant à développer leur *atout plurilingue* (Moore 2006, repris par Carrasco Perea & De Carlo, 2016), tout en leur apprenant à se servir des TIC pour collaborer au sein d'équipes multilingues (fonction instrumentale de l'IC ; Degache & Garbarino, 2017, p. 20). Le programme est progressif : la première année, les étudiants travaillent sur l'IC écrite, d'abord interactive, sur la plateforme Miriadi (semestre 1) et ensuite réceptive (semestre 2), pour systématiser les stratégies découvertes à travers l'interaction ; pendant la 2^{ème} année, le programme prévoit (semestre 3) l'interaction via le TT (IOTT) et enfin (semestre 4) la systématisation des stratégies d'IC orale (Garbarino, 2019).

- 32 Ainsi, IOTT-Lyon 2 est institutionnalisé et totalement intégré dans le cours du semestre 3, "Intercompréhension Niveau 2 (ICN2)"³. Ce cours est proposé par le Centre de langues à tous les étudiants ayant déjà effectué le cours "Intercompréhension Niveau 1 (ICN1)" ou possédant déjà des notions de base d'IC. Ici, donc, IOTT représente un exemple de ce que Cavalari et Aranha (2016, p. 329) appellent "*Institutional integrated teletandem*" (iITTD), c'est-à-dire "*a series of teletandem sessions that are embedded in regular foreign language (FL) lessons (thus mandatory) so that such lessons both feed and are fed by teletandem practice*", avec la particularité que IOTT promeut le renforcement de stratégies et habiletés d'IC. En particulier, le cours ICN2 se base sur la préparation et la réalisation des sessions de TT, ce qui rend, de fait, la pratique du scénario IOTT obligatoire pour les étudiants lyonnais. Cependant, elle est remplacée par l'analyse de l'enregistrement des sessions TT d'un autre binôme si les formés ont du mal à réaliser les TT pour des raisons personnelles, techniques ou par manque de locuteurs de la langue choisie pour l'échange.
- 33 En effet, le choix de la langue pour le TT peut parfois devenir un problème du point de vue de la gestion : malgré l'appartenance des étudiants lyonnais à des filières non linguistiques, ils ont souvent déjà des connaissances et compétences, du moins partielles, dans plusieurs langues romanes. Celles-ci apparaissent notamment au début du cours, quand les étudiants sont amenés pour la première fois à réfléchir de manière approfondie sur leur biographie linguistique (Garbarino, 2019). Concernant les langues de IOTT, en 2018-19 l'espagnol était connu, sinon parlé, par les $\frac{2}{3}$ des étudiants ; l'italien (langue de l'enseignante) était connu par trois étudiants sur dix et les langues les plus demandées pour le TT étaient le roumain, le portugais et le catalan (non proposés par les étudiants de Unisalento).
- 34 Du point de vue de la formation, le programme du semestre IOTT est entièrement axé sur la préparation et la réalisation des échanges. Pendant les six premières semaines (période de formation des binômes) les étudiants effectuent une série d'activités préparatoires : la compréhension orale de dialogues en IC ; l'observation, médiée par l'enseignante, des TT des années précédentes ; quelques exercices de repérage du lexique opaque (selon les binômes linguistiques) et des activités ludiques d'interproduction (Ollivier, 2013 ; Piccoli, 2017). Dans ce dernier cas, ils s'exercent à expliquer un mot non transparent et non traduisible dans d'autres langues, en utilisant uniquement leur propre L1. La logique de recherche-action de ce projet a fait en sorte que les remarques annotées dans les rapports de certains étudiants, nous ont permis de modifier ce programme d'année en année, en ajoutant par exemple des simulations d'interactions⁴ aux cours préparatoires des TT.
- 35 Dans la 2^{ème} moitié du semestre, les activités se focalisent sur l'observation des TT réalisés par les étudiants de l'année en cours qui sont découpés et analysés dans le

cadre de sessions de médiation (cf. section 2). Les formés profitent de ces moments pour partager leurs expériences avec l'enseignante et les collègues et pour faire part de leurs réussites et apprentissages, ainsi que de leurs problèmes techniques ou linguistiques. Toutes les sessions de médiation du semestre ont pour repère théorique les descripteurs du *REFIC*, le *Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension*, récemment revu et réédité (De Carlo & Anquetil, 2019), le *CECRL* et son volume complémentaire, le *CARAP* et les modèles analytiques de Varonis et Gass (1985). Pour ce qui concerne le *REFIC* en particulier, il a été et est encore employé avec plusieurs finalités : il a tout d'abord servi pour la définition des deux niveaux d'apprentissage (Garbarino, 2019) ; il est employé pour planifier le cours et établir les sujets à traiter ; il est utilisé comme point de repère par les étudiants, qui ont pour but de développer des compétences de niveau 2 et parfois de niveau 3 du *REFIC* (au niveau de l'interaction orale), et, enfin, il est fondamental pour l'évaluation des performances. En particulier, l'évaluation finale se base sur les enregistrements des *TOS* et sur les journaux réflexifs des étudiants et a pour but d'établir si les étudiants ont progressivement développé les stratégies communicatives permettant de mener à bien l'interaction orale en IC en ligne, ainsi que les compétences métacognitives nécessaires pour se rendre autonomes dans leur apprentissage.

- 36 À la différence de Lyon, IOTT-Unisalento est inséré dans un cours de didactique des langues modernes et la participation des étudiants est volontaire.

2.3. IOTT-Unisalento

- 37 IOTT-Unisalento est institutionnalisé car il fait partie d'un cours de "didactique des langues modernes", qui est un enseignement fondamental dans la maquette du parcours de formation de master pour l'enseignement d'une langue étrangère (anglais, français, espagnol...) dans les écoles secondaires (collège et lycée). Il n'est que partiellement intégré (Cavalari & Aranha, 2016) : la participation au programme est volontaire. Plusieurs raisons expliquent ce choix. Premièrement, la présence au cours n'est pas obligatoire, par conséquent, toute activité au sein de cette discipline doit être également facultative. Deuxièmement, nous avons la nécessité de sélectionner des personnes disposées à investir du temps en plus du programme du cours, qui est déjà exigeant. Troisièmement, le nombre élevé d'étudiants (environ 25), avec des compétences linguistiques diversifiées, nécessite un partenariat plus ample avec des locuteurs de nombreuses langues romanes. Enfin, nous n'avons pas voulu mettre en situation d'échec les étudiants qui n'ont pas d'ordinateur et/ou de connexion Internet à la maison.
- 38 IOTT-Unisalento vise des objectifs liés à la formation initiale des enseignants (fonction didactique de l'IC ; Degache & Garbarino, 2017), à savoir le développement de la capacité de médiation du sens, d'utilisation des TIC et de réflexion sur les processus de communication (Kelly et al., 2004). Au niveau de la formation, l'objectif est de fournir le cadre théorique et une méthode plus scientifique pour l'analyse des données, à partir de références bibliographiques telles que le *CECRL* et son volume complémentaire, le *REFIC* et *EVAl-IC⁵* et du modèle analytique des séquences de négociation par Varonis et Gass (1985), en particulier pour se concentrer sur les stratégies mises en place pour faciliter la compréhension lors de l'interaction (Leone, 2019).

- 39 Les étudiants sont plurilingues et ont une sensibilité linguistique développée : ils étudient généralement au moins deux langues étrangères, avec une perspective linguistique et théorique. Ils connaissent aussi plusieurs autres idiomes, grâce à leur histoire personnelle. Les Pouilles, la région où se trouve l'université du Salento, est une terre d'émigrants, dont certains sont revenus sur le territoire en parlant d'autres langues européennes, comme le français et l'allemand. La dialectophonie est également très répandue : le dialecte du Salento est utilisé dans les conversations intergénérationnelles avec les grands-parents, comme certains étudiants le déclarent dans le questionnaire initial.
- 40 Il ressort du questionnaire initial que les étudiants qui décident de participer à IOTT sont motivés par l'intérêt pour l'expérience de l'interaction bi-plurilingue (par exemple pour tester de près les processus de compréhension entre des locuteurs de langues différentes) ou pour l'observation du processus de communication (par exemple, afin de mieux comprendre les stratégies de communication d'un point de vue externe). Les étudiants qui déclarent ne pas vouloir participer à IOTT, se justifient en disant "qu'ils ont peu de temps" ou "pour l'instant ce n'est pas dans mon intérêt". Quelqu'un d'autre écrit : "Je ne pense pas que je pourrai faire ça à la maison". Malgré le nombre élevé d'étudiants motivés par cette expérience, on observe que les adhésions à IOTT dans la phase initiale sont supérieures à ce qui est effectivement réalisé.
- 41 Dans le cadre de IOTT-Unisalento, les étudiants ont des rôles distincts. Étant donné que beaucoup d'entre eux ont de bonnes compétences en trois langues romanes, compte tenu de la difficulté à repérer des étudiants universitaires parlant des langues romanes moins courantes telles que le roumain, mais également pour améliorer leur formation en français, espagnol, portugais, certains étudiants et étudiantes ont la tâche de transcrire les interactions TT dans leurs langues d'étude. Les étudiants qui participent aux sessions et ceux qui transcrivent doivent analyser les données pour identifier les séquences du discours dans lesquelles les concepts sont médiés, également par la négociation du sens.
- 42 Le scénario d'apprentissage, très articulé, a impliqué également une étudiante inscrite à Unisalento et fréquentant un cours de master pour l'enseignement secondaire. Cette jeune stagiaire⁶ a été sélectionnée parce qu'elle était très motivée et avait déjà fait l'expérience de l'IC via le TT. Sa participation au projet IOTT visait à améliorer les compétences suivantes, typiques de l'enseignant-médiateur travaillant sur des scénarios d'apprentissage basés sur la télécollaboration :
- capacité d'utilisation des TIC ;
 - capacité à définir des tâches collaboratives.
- 43 Elle a effectué plusieurs activités : aider les étudiants avec les TIC ; élaborer et envoyer des tâches aux étudiant.e.s ; collecter et archiver les enregistrements vidéos et les journaux réflexifs des étudiants IOTT.
- 44 IOTT joue un rôle complémentaire dans le cadre du cours de didactique des langues modernes. Comme mentionné, la participation est facultative et peut remplacer une partie du programme. Lors de l'examen final, la capacité de décrire le processus de communication et la connaissance du vocabulaire spécialisé sont évaluées.
- 45 Les tâches prévues pour l'étudiante-stagiaire étaient moins nombreuses que celles identifiées pour l'enseignant-médiateur dans d'autres expériences de scénarios d'apprentissage basés sur le TT (Cavalari & Aranha, 2019 ; O'Dowd, 2013). Les sessions

TT n'étant pas intégrées dans un cours, la stagiaire n'a pu ni observer les étudiants lors des sessions TT ni vérifier simultanément le fonctionnement des technologies (Leone, 2019). En outre, le scénario ne comprend pas de réunions de médiation régulières (Cavalari & Aranha, 2019 ; Aranha & Leone, 2017). Le partage d'expérience se fait à la demande des étudiants lors du cours de didactique des langues. IOTT est configuré comme un scénario de formation des enseignants dans lequel les compétences professionnelles de l'étudiant-stagiaire se développent à travers l'action et le contact avec le formateur expert. Les connaissances théoriques sont renforcées à partir de l'expérience acquise dans un contexte social qui pose des problèmes complexes qui doivent être résolus pour se préparer à son avenir professionnel (Lave & Wenger, 1991).

- 46 IOTT-Unisalento est donc un *scénario local* coopératif : les divers acteurs, avec des rôles différents, interviennent pour réaliser un événement de communication en ligne multilingue, collecter et analyser les données des interactions IOTT.

3. La recherche sur l'action : démarche méthodologique, analyse et résultats

- 47 IOTT se configure comme "une action adaptative novatrice (...) qui a pour objectif ou effet de répondre à une exigence interne ou externe de changement, en modifiant durablement les manières de faire et de voir des mêmes et/ou d'autres acteurs" (Richiardi, 1993, cité dans Cros, 2004, p. 16). Dans le cas de IOTT, le changement est entraîné par le besoin de faire face à "*the manifold challenges of linguistic diversity*" (Berthoud et al., 2013, p. IX).
- 48 IOTT se situe dans la typologie d'innovation que Cros (2004, p. 11), d'après Guy Pelletier, définirait comme une *innovation-projet*, à savoir une innovation qui "adjoit un aspect managérial de conduite d'un changement planifié, structuré, dirigé et évalué, dans une sorte 'd'ingénierie de l'innovation'".
- 49 Si, dans les paragraphes précédents, nous avons décrit le scénario IOTT (section 2), dans les sections suivantes, nous essaierons d'en découvrir la valeur, en identifiant ses forces et ses faiblesses, dans une perspective actionnelle d'amélioration de la pratique. Cette évaluation a également pour but de valoriser l'innovation en montrant ses aspects positifs ; d'améliorer la compréhension du projet et des domaines d'intervention de chaque acteur du scénario ; de renforcer une vision *bottom-up* du processus, en l'enrichissant d'un focus théorique ; de se concentrer sur l'identification et les stratégies de résolution des problèmes concrets ; de fournir quelques repères pour la réalisation de nouveaux projets de télécollaboration en IC.
- 50 Pour découvrir la valeur du scénario d'apprentissage IOTT, tout en mettant en évidence ses faiblesses, cette expérience sera étudiée à la lumière du cadre analytique décrit par Cros (2004). Elle s'appuiera sur une évaluation formative qui a "pour but essentiel de permettre aux innovateurs de comprendre le processus qu'ils suivent et d'en saisir les sens parfois cachés. Elle conduit à un feedback direct auprès des innovateurs et elle est souvent conduite en interne par les acteurs eux-mêmes" (Cros, 2004, p. 52).
- 51 Bien que le travail de cette chercheuse soit conçu pour l'évaluation des interventions éducatives dans les écoles, il offre des lignes directrices utiles pour détecter et explorer les aspects positifs et négatifs d'un scénario didactique créé dans le domaine universitaire. En effet, comme l'affirme Cros, la valeur d'une action de formation

innovante est difficile à reconnaître parce qu'elle contient "de l'inédit, du pas encore reconnu, de l'incertain, du fluctuant, de l'anticipation" (Cros, 2004, p. 86).

- 52 En ce qui concerne IOTT, il présente plusieurs aspects qu'on pourrait, d'emblée, définir comme innovants. Tout d'abord, c'est le premier *TTLS* dans lequel deux interlocuteurs de langues différentes communiquent dans leur L1, en utilisant des technologies de communication synchrones, en mode face à face en ligne. Ensuite, pour les étudiants la participation à IOTT implique la découverte d'une approche didactique jusque-là peu ou pas connue et qui propose une voie complémentaire à la formation linguistique dite *singulière* (Candelier et al., 2012, p. 5).
- 53 Pour mieux préciser ce qu'on entend par innovation dans le domaine de l'éducation, nous pourrions identifier avec Cros (2004) cinq composantes qui nous aideront par la suite à analyser notre scénario :
- la perspective de la nouveauté (qui porte sur le contexte et qui dépend du point de vue de l'acteur) ;
 - le produit (qui peut être une attestation de l'innovation mais ne peut, en aucun cas, en être la garantie) ;
 - le phénomène de changement (de type conscient, volontaire intentionnel et délibéré) ;
 - l'action finalisée (portée par le désir des innovateurs, sous-tendue par des intentions et des valeurs d'amélioration) ;
 - le processus (qui est loin d'être celui prévu initialement, l'innovation étant un phénomène complexe, limité dans le temps et difficilement prévisible, avec des aléas, des imprévus, des incertitudes).
- 54 Le nouveau, la perspective de la nouveauté, affirme Cros (2004), émerge par rapport à un contexte spécifique et par rapport aux expériences antérieures. L'innovation implique également l'introduction de nouveaux produits qui doivent modifier les processus. "Le produit peut être un élément de la définition de l'innovation mais il ne peut pas définir à lui seul l'innovation" (Cros, 2004, p. 18). Par exemple, un produit pourrait être un ordinateur. S'il est utilisé de manière appropriée, le changement qu'il apporte crée de nouveaux processus éducatifs dont les acteurs doivent être conscients, mais son utilisation doit être volontaire, intentionnelle et délibérée. En tant que changement volontaire, une nouvelle action se construit autour de finalités qui doivent se référer à des valeurs éducatives positives. Enfin, "l'innovation est gestion de l'inattendu, des aléas, des incertitudes" (Cros, 2004, p. 17). L'imprévu entrave parfois le déroulement de l'initiative éducative, devenant ainsi une faiblesse à laquelle il faut remédier.
- 55 Ces cinq composantes nous serviront pour mettre en lumière la "nouvelle action" que IOTT engendre. Nous le ferons en reprenant le volet didactique et celui de la gestion (section 2.1.1) qui caractérisent IOTT ainsi que d'autres scénarios basés sur des expériences authentiques d'usage linguistique (cf. section 2.1). Les questionnaires initiaux et finaux, les journaux réflexifs, les vidéos et les interviews seront étudiés en mettant en évidence le contenu relié aux volets et dimensions de l'innovation tels que définis par Cros (2004).

3.1. Les composantes de l'innovation de IOTT

- 56 Afin de parcourir les différentes composantes de l'innovation de IOTT, nous l'observerons à la lumière des expériences précédentes – qui constituent le point de

départ de nos travaux (composante 1 de Cros) –, en faisant également référence aux objectifs du scénario et à sa contribution en termes de valeurs éducatives (composante 4 de Cros) (section 3.1.1). Après cela, nous envisagerons l'innovation en termes de produit et de processus (section 3.1.2). Nous présenterons ensuite comment le changement est perçu par les étudiants, à travers l'analyse des données collectées (section 3.1.3). Nous décrirons, enfin, comment, pendant l'expérience IOTT (section 3.1.4), ont pu se produire des événements inattendus. L'inattendu n'est pas toujours positif et entrave parfois le déroulement de l'initiative éducative, devenant ainsi une faiblesse du scénario éducatif qui doit être abordée et, si possible, transformée en point fort.

3.1.1. Perspective de la nouveauté : le nouveau peut être établi par rapport au contexte, du point de vue des acteurs

- 57 Selon Cros (2004), l'innovation dans le domaine de l'éducation doit être explorée en relation au contexte et selon le point de vue des acteurs. Comme nous l'avons vu, pour IOTT le contexte existant et les antécédents renvoient à une longue tradition didactique et scientifique sur l'IC, la télécollaboration et le TT. La *nouveauté* (Lison et al., 2014), la *novation*, consiste précisément à les fusionner pour les enrichir, en explorant de nouveaux scénarios qui répondent aux besoins d'un monde où la diversité s'exprime et se gère. IOTT tire parti des atouts de ces domaines que nous souhaitons résumer ici. Or, si les atouts de l'approche de l'IC ont été amplement décrits (entre autres, Melo-Pfeifer & Araújo e Sá, 2018 ; Araújo e Sá & Melo, 2010 ; Benucci, 2005 ; Bonvino & Jamet, 2016 ; Capucho, 2012 ; De Carlo, 2011 ; Degache & Garbarino, 2017 ; Garbarino, 2015a), nous ajouterons qu'il s'agit d'une approche éthique qui répond à l'exigence de donner des réponses à un monde qui change par l'effet du nombre croissant de migrants, expatriés, réfugiés, etc. et de contacts (pour le travail, les études, les voyages, les lectures ou autres) entre locuteurs de langues plus ou moins afférentes. L'approche d'IC développe la capacité à gérer la *super diversité* (*super-diversity management* ; Berthoud et al., 2013, p. IX), tout d'abord parce qu'elle la met en valeur. IOTT exprime les souhaits du corps social auquel il s'adresse, un corps social qui ne se satisfait pas d'utiliser pour la communication dans des contextes internationaux une lingua franca, l'anglais, et qui souhaite valoriser la diversité linguistique en tant que ressource culturelle du monde (Beacco & Byram, 2007, p. 31 ; Candelier et al., 2012, p. 7 ; Conseil de l'Europe, 2018, p. 165).
- 58 Le TT est le deuxième mot-clé du scénario IOTT. La force de ce contexte d'apprentissage est l'utilisation des technologies pour co-construire des connaissances par l'échange dialogique, c'est-à-dire une forme de télécollaboration entre pairs qui permet d'améliorer les compétences linguistiques de manière située et écologique : les traits culturels et langagiers sont liés au contexte et servent à construire des relations sociales (Leone, 2018 ; van Lier, 2004). Le TT, en tant que scénario de télécollaboration, se configure comme une expérience partagée qui préserve néanmoins la spécificité des besoins d'apprentissage des deux contextes institutionnels, en diversifiant les langues, les objectifs et le processus de formation (sections 2.2 et 2.3). L'expérience du TT dans le contexte universitaire crée des communautés. Silva (2012) et Rampazzo et Aranha (2019) définissent les réseaux d'acteurs opérant dans un scénario TT comme une *community of discourse* (Swales, 1990, 2016) qui naît autour d'intérêts, d'objectifs, de connaissances et de pratiques partagés. Ceux-ci se construisent à travers des

interactions et des types de discours différents (par exemple, interaction TT, interaction étudiant/médiateur), basés également sur des usages linguistiques spécialisés (par exemple, session, médiation). Les échanges communicatifs sont coopératifs et engendrent de nouvelles connaissances. Les membres de la communauté ont des rôles différents, hiérarchisés, et ils communiquent à travers les technologies. Il y a le groupe institutionnel (GI) et le groupe de travail (GT) et il y a un grand groupe international et interinstitutionnel, comme c'est déjà le cas dans le cadre des sessions de télécollaboration écrite qui ont lieu sur la plateforme Miriadi (Garbarino, 2015b). La communauté connaît son histoire et la transmet, elle est fluide car ses composants changent, tout en demeurant identifiables à travers un rappel à l'expérience elle-même : "as-tu été un étudiant télétandem ?", "as-tu déjà fait du télétandem ?".

- 59 L'innovation de IOTT par rapport à ses antécédents, réside dans l'échange oral en ligne en IC. Être en mesure de faciliter la compréhension en L1 et de comprendre une L2 peu connue est une compétence indispensable pour la participation démocratique à la vie sociale et pour renforcer une attitude inclusive (Conseil de l'Europe, 2018, p. 110). IOTT est donc porteur de valeurs éducatives positives que l'étudiant partage comme sujet actif (Cros, 2014, p. 15).

3.1.2. Le produit : l'innovation dans un certain domaine est le processus et le produit en est la finalité

- 60 Pour IOTT, l'innovation par rapport au produit (technologies *VoIP*) et au processus didactique et de formation est essentielle. L'utilisation de technologies de communication multimodales synchrones pour réaliser l'expérience TT détermine des changements importants qui impactent tous les volets du scénario IOTT. L'innovation passe par la conception du programme, l'harmonisation du scénario avec les cours dans lesquels il se développe et est également visible à partir du matériel didactique produit.
- 61 Pour ce qui est du volet didactique, IOTT a permis de construire des formations à l'IC de niveau avancé (cf. section 2.2). En particulier, l'innovation didactique réside dans le fait d'avoir, pour la première fois, imaginé et réalisé un parcours progressif qui permet d'abord le développement de stratégies d'interaction écrite, en structurant une première base de compétences d'IC et repart ensuite de ces compétences pour le développement de stratégies d'interaction orales lors de IOTT (Garbarino, 2019).
- 62 Le volet de gestion de IOTT, c'est-à-dire de la planification et construction du scénario, est lui aussi innovant parce qu'il prévoit des rôles complémentaires, notamment par la présence d'étudiants qui transcrivent et analysent l'expérience TT des autres collègues. En outre, la communauté IOTT est plus ample par rapport aux autres communautés TT car elle implique plusieurs institutions et plusieurs individus de langues différentes. Tous les membres ont cependant des intérêts similaires et des objectifs communs parce qu'ils ont des connaissances et des pratiques partagées (Rampazzo & Aranha, 2019). S'agissant d'une communauté élargie et plurilingue, le lexique spécialisé n'est plus bilingue, comme dans d'autres projets TT, mais il est en plusieurs idiomes, du moins sur le plan réceptif.
- 63 Pour ce qui est du volet expérientiel, IOTT met en œuvre un changement qui se répercute sur d'autres domaines parce qu'il développe des habiletés complexes, à savoir le renforcement des compétences plurilingues, notamment d'IC (Candelier et al., 2012 ; De Carlo & Anquetil, 2019). Celles-ci prévoient le développement de la capacité

d'expression en L1 et de réception en une L2 inconnue auparavant, dans une perspective actionnelle, dans laquelle prévaut la nécessité de communiquer de manière efficace, en expérimentant le potentiel linguistique offert par sa langue maternelle ou par d'autres langues connues. Cette caractéristique de l'interaction dans des situations d'IC est commune également à d'autres échanges communicatifs auxquels participent des locuteurs plurilingues qui utilisent l'anglais comme lingua franca. Le vaste répertoire d'études réalisées dans ces contextes communicatifs montre que, au cours des interactions, les auditeurs se focalisent surtout sur les contenus et non pas sur la forme linguistique. L'étude de Firth (1996), réalisée sur des interactions BELF (*Business English as Lingua Franca*), montre que les participants mettent en pratique deux stratégies. La première, *let-it-pass strategy*, se vérifie quand les locuteurs ne s'arrêtent pas sur un mot peu clair mais essaient de comprendre le message global. La deuxième stratégie, *make-it-normal*, a lieu quand les interlocuteurs traitent une production non-standard comme non problématique ou normale (Björkman, 2011). Dans la situation communicative en IC, *let-it-pass* semble être l'une des stratégies mises en œuvre pour co-construire des significations et garantir la fluidité du processus communicatif. *Make-it-normal* n'apparaît pas car aucun auditeur ne connaît la norme d'utilisation de la langue de l'interlocuteur. Dans des contextes que le locuteur perçoit comme complexes, l'usage standard s'enrichit de formes linguistiques attribuables en partie à la L1 ou à d'autres langues connues (développement de stratégies d'interproduction et utilisation de langues relais). L'orateur, en effet, souhaite s'adapter aux besoins de communication, à travers des mécanismes dont il sait ou pense qu'ils faciliteront la construction du sens. Voir à ce propos l'extrait suivant.

64 Extrait n° 1 (IOTT_20182019__TOS_DMITLEFFR)⁷ Dylan et Lilou

65 Le volet de formation de IOTT met en pratique une approche basée sur les usages (*usage-based*) dans laquelle on attribue du temps et de l'espace didactique à l'étude des processus d'interaction orale dans des contextes plurilingues et non pas à la consolidation de compétences en une seule langue. Dans cette perspective, cela renforce encore plus notre volonté de prévoir un syllabus langagier et de développer davantage la capacité de réfléchir sur le processus de communication (Leone, 2014 ; Garbarino, 2019).

66 Et, finalement, le volet documentaire prévoit la réalisation d'enregistrements vidéo des sessions. Ceux-ci sont une ressource utile à plusieurs fins. En premier lieu, ils sont fondamentaux pour la formation, pendant les sessions de médiation (Garbarino, 2019 ; Leone 2014 ; Aranha & Leone, 2016, 2017) ; ils sont ensuite employés par les étudiants pour s'autoévaluer et réfléchir sur les stratégies de communication qu'ils mettent en pratique pendant l'interaction et enfin ils sont utilisés pour élaborer le syllabus des cours d'IC. Les vidéos des interactions aident pour la définition du lexique qui servira pour préparer chaque session : ils permettent d'établir quels termes et expressions sont perçus comme les plus opaques et nécessitent donc une reformulation, un exercice préparatoire qui est réalisé en cours et à partir duquel les étudiants développent leurs propres stratégies d'interproduction (REFIC, 2019, p. 169). Les vidéos sont finalement archivées et constituent une base de données pour la recherche sur les processus de communication en IC médiés par les technologies. Nous pourrions, en effet, affirmer que IOTT représente un premier pas vers la création d'un corpus de communication plurilingue médiée par ordinateur et qu'il contribue à la réalisation d'un *Databank of Oral Teletandem Interaction (DOTI)* ; Aranha & Leone 2016, 2017). IOTT souhaite donc être

parmi ces projets qui "all over Europe have started to create CMC corpora which are intended to be made available to the scientific community, and thus close the 'CMC gap' in the corpus landscape" (Fišer & Beisswenger, 2017, p. 7).

- 67 La spécificité des archives de données IOTT, à l'instar des autres corpus TT (MULTEC, Aranha & Lopes, 2019 ; Aranha & Wigham, 2020), réside dans le fait qu'elles sont constituées d'interactions médiées par des technologies qui font partie d'un scénario d'apprentissage. Par conséquent, en plus d'être une ressource importante pour enquêter sur les processus de communication, il s'agit d'un *corpus d'apprentissage* en ce qu'il permet d'étudier, également dans un sens longitudinal, le renforcement des compétences d'IC⁸.

3.1.3. Un changement "conscient, volontaire, intentionnel et délibéré"

- 68 Dans cette section, nous observerons comment les différents signes de changement internes à l'expérience IOTT sont perçus par les étudiants (Cros, 2014, p. 18). En particulier, nous souhaitons détecter la manière dont les étudiants perçoivent les actions suivantes (portées par le désir des innovateurs, sous-tendues par des intentions et des valeurs d'amélioration) qui caractérisent le scénario IOTT :

- éduquer à communiquer dans des contextes plurilingues et à gérer la diversité ;
- éduquer à travailler avec les autres de manière coopérative ;
- créer des communautés au-delà des frontières (connexion entre pratique didactique et recherche) et dégager des valeurs de partage ;
- réfléchir sur la pratique de communication plurilingue.

- 69 À ces fins, nous analyserons un certain nombre de documents produits dans le cadre du scénario IOTT : questionnaire initial (QI) et final (QF), journaux réflexifs (*learning diaries*, LD) et les interviews post-examen (I) réalisées auprès d'Unisalento. Nous tâcherons de répondre aux questions suivantes : comment les étudiants perçoivent-ils le scénario IOTT ? Et l'interaction orale en IC ? Quels traits mettent-ils en évidence ? Et finalement, comment perçoivent-ils l'action finalisée et les valeurs qu'elle entraîne ?

3.1.3.1. La perception de l'expérience IOTT de la part des étudiants

- 70 Dans les questionnaires finaux (QF), dans les journaux réflexifs (*learning diaries* ; LD) et dans les interviews post-examen (I)⁹, à travers un langage qui dénote une sensibilité et une capacité critique, les étudiants mettent en lumière le rôle de la langue de communication, les avantages de l'usage des TIC et la fonction formative de IOTT. Par exemple, pendant son interview (I), quand on lui pose la question "si on te demandait si IOTT est un programme innovant, que dirais-tu ?", R affirme que l'expérience IOTT est nouvelle car elle permet aux participants de communiquer même sans parler la même langue, surtout dans le cas où les langues utilisées appartiennent à la même famille ("*ti fa capire fondamentalemente che la lingua non è un ostacolo*") :

- 71 Extrait n° 2 (IOTT_2019-20_UNISAL__I2m46s_RFIT)

I : *se ti chiedessero IOTT è un programma innovativo tu cosa diresti ?*

R : *sì è innovativo perché ti rapporta con altri individui e ti fa capire fondamentalemente che la lingua non è un ostacolo + anche se le lingue in gioco appartengono allo stesso ceppo linguistico...*

72 Cette remarque est fondamentale et elle ressort des journaux réflexifs de tous les étudiants de IOTT, complétée par celle que nous retrouvons, par exemple, dans l'extrait n° 3 où N, une autre étudiante italienne, ajoute que, très souvent, la conversation se déroule comme si les deux langues n'en étaient qu'une ("*a volte quasi dimenticando che stessimo parlando effettivamente due lingue diverse*") :

73 Extrait n° 3 (IOTT_201920_UNISAL_DRM3_NFIT_)¹⁰

Ancora una volta avevo la sensazione che la conversazione fosse molto naturale a volte quasi dimenticando che stessimo parlando effettivamente due lingue diverse.

74 La communication en IC est possible à un point tel que dans l'extrait n° 4 l'un des étudiants met en évidence, par ailleurs, le désir d'élargir le nombre d'interlocuteurs et de langues. Cela montre que la communication plurilingue n'est pas ressentie comme complexe et que les technologies sont un instrument qui facilite le contact ("*avere più di un partner collegati da diverse località*").

75 Extrait n° 4 (IOTT 2019-20_UNISAL_QF_Anonimo)

Durante le sessioni mi sarebbe piaciuto avere più di un partner collegati da diverse località e parlanti nativi di ulteriori lingue.

76 La remarque de l'étudiante N (extrait n° 3) s'intègre parfaitement avec le point de vue de l'étudiant anonyme (extrait n° 5) qui, dans son questionnaire final, souligne aussi que cette expérience permet d'appréhender la diversité ("*mettermi in discussione rispetto al background socio-comunicativo*") et d'apprendre à la gérer, en développant un certain nombre de savoir-faire ("*aver rafforzato le capacità di mediazione*").

77 Extrait n° 5 (IOTT_2019-20_UNISAL_QF_Anonimo)

Credo di aver continuato a sviluppare due principali abilità : mettermi in discussione rispetto al background socio-comunicativo ; aver rafforzato le capacità di mediazione.

78 Pour ce dernier étudiant, IOTT renforce donc ses capacités méta, à savoir sa capacité de se questionner sur ses aptitudes socio-communicatives et ses habiletés de médiation. Soulignons également le langage spécialisé utilisé et acquis pendant cette expérience (section 3.1.1, Rampazzo & Aranha, 2019 ; Swales, 1990, 2016).

79 Dans l'extrait n° 6, E remarque que la pratique de IOTT permet, par la rencontre agréable avec une autre personne, d'apprendre, de progresser et de développer des compétences, ("*j'ai vraiment l'impression d'avoir appris et de m'être améliorée*") qui pourraient être capitalisées et utilisées pour gérer la diversité dans des contextes quotidiens ("*si je me trouvais dans la rue, face à une personne étrangère ne parlant pas anglais, je devrais user des mêmes méthodes que lors des TT*").

80 Extrait n° 6 (IOTT_2019-20_UNILYON_DR_EFFR)

Dans un premier temps, j'ai pu rencontrer un personne [sic] et converser avec elle, ce qui était très intéressant et agréable. Ensuite, j'ai vraiment l'impression d'avoir appris et de m'être améliorée, ce qui est très satisfaisant. Même si j'appréhendais beaucoup ces échanges, je me rends compte que c'est vraiment important, parce que cela constitue une expérience "de terrain", c'est-à-dire que si je me trouvais dans la rue, face à une personne étrangère ne parlant pas anglais, je devrais user des mêmes méthodes que lors des TT (E).

81 Les étudiants soulignent, par ailleurs, l'utilité de la pratique communicative pour améliorer, tout en interagissant, leur capacité de s'exprimer et ils montrent une bonne capacité d'analyse de leur comportement. La pratique communicative modifie, en effet, la perception initiale des difficultés que l'on rencontrerait pendant les interactions TT (extrait n° 7) et améliore la capacité de comprendre et de se faire comprendre (extrait n° 8).

82 Dans l'extrait n° 7, un/e étudiant/e exprime la confiance en elle-même et le calme qui se sont imposés par la pratique, en lui permettant, par ailleurs, de dépasser ses idées reçues quant aux difficultés de communication dans des contextes plurilingues et de gérer la session avec plus de tranquillité ("*maggiore calma*") et plus de confiance ("*fiducia in me stessa*"), en modifiant le ton de sa voix ("*durante il primo incontro il tono della mia voce era un po' troppo alto*"), et en participant de plus en plus à la co-construction du dialogue.

83 Extrait n° 7 (IOTT_2019-20_UNISAL_QF_Anonimo)

Già dal secondo incontro ho acquisito una maggiore consapevolezza degli spazi, infatti mi sono allontanata dallo schermo. Pian piano ho acquisito una maggiore calma e fiducia in me stessa. Ho cercato anche di modificare il tono della mia voce, durante il primo incontro il tono della mia voce era un po' troppo alto.

84 Dans la continuité des réflexions de l'extrait n° 6, en regardant ses propres enregistrements (extrait n° 8), E reconnaît aussi ses erreurs au niveau de la communication ("je parlais un peu trop vite" ; "j'utilisais des mots trop compliqués ou qui n'étaient pas transparents") et explique les stratégies d'interproduction qu'elle a utilisées pour se faire comprendre ("bien fragmenter mes phrases lorsque je réexpliquais"). Mais l'aspect le plus intéressant, pour E, réside dans le fait qu'elle arrive même à anticiper un problème de compréhension et à se préparer pour aider sa collègue à comprendre ("j'avais anticipé le fait qu'elle ne comprendrait pas" ; "j'ai fait ce que j'avais prévu" ; "énumérer les mois de l'année avec mes doigts").

85 Extrait n° 8 (IOTT_2019-20_UNILYON_DR_EFFR)

Les moments où j'ai eu des problèmes de communications étaient par exemples lorsque je parlais un peu trop vite. (..) quand j'utilisais des mots trop compliqués, ou qui n'était pas transparents. (...) J'ai dû, du coup, reformulé plusieurs fois. J'ai aussi fait attention à bien fragmenter mes phrases lorsque je réexpliquais, (...). Dans le cas du mot " mois ", j'avais anticipé le fait qu'elle ne comprendrait pas et c'est effectivement ce qui s'est passé. Du coup, j'ai fait ce que j'avais prévu, à savoir répéter le mot et lui énumérer les mois de l'année en les comptant avec mes doigts et ainsi elle a réussi à comprendre (E).

86 L'expérience directe de IOTT est très appréciée par les étudiants qui en soulignent les avantages au niveau de la connaissance des langues et des cultures et qui remarquent l'utilité de l'approche de l'IC et du plurilinguisme pour les citoyens européens, au niveau des échanges socioculturels et politico-économiques. C affirme : "*è un approccio molto utile per un continuo approfondimento delle lingue e più in generale delle culture europee' in quanto può agevolare gli scambi socio-culturali e di conseguenza anche quelli politico-economici*".

87 Les étudiants semblent apprécier la gestion partagée de cette expérience. Ils mettent en lumière que IOTT crée des communautés au-delà des frontières et dégage des valeurs de partage.

88 Extrait n° 9 (IOTT_2019-20_UNILYON_DR_LFFR)

Au delà [sic] de la communication verbale, il y a toute l'entente, le partage, c'est un rapport humain qui s'engage et c'est difficile de se concentrer que sur l'aspect scolaire de la tâche puisque l'intercompréhension est avant tout un rapport humain et non scolastique, on cherche à établir un contact qui peut se trouver au-delà des mots. De plus, la compréhension s'améliore quand on se connaît mieux, on est certainement plus en mesure de prédire, deviner ce que l'autre essaye de nous dire. Un des gros aspects positifs fut tout simplement la rencontre, le fait que l'on rencontre une personne. (...) Au final, je pense que cette expérience m'a amené un nouvel ami et c'est bien là, la plus grande richesse de l'intercompréhension (L).

89 Les mots de L (extrait n° 10), étudiante en information-communication, sont exemplaires et soulignent que non seulement les tâches permettent aux étudiants d'apprendre à travailler ensemble (comme dans les autres projets de télécollaboration) mais qu'il s'agit d'un vrai travail d'équipe bilingue.

90 Extrait n° 10 (IOTT_2019-20_UNILYON_DR_LFFR).

Quatrième télétrandem : Nous avons diverses questions, qui soumettaient soit des questions sur notre avenir, des choses à emporter en voyage, des énigmes à résoudre... Pour certaines, comme pour les objets en voyage ou les énigmes : un travail d'équipe bilingue [sic] (L).

91 Les étudiants effectuent donc un travail partagé et sont bien conscients du fait qu'en participant à IOTT, ils créent une "*community of discourse*" bâtie sur le plurilinguisme.

3.1.4. Le processus, qui est imprévisible et comporte la gestion de l'inattendu, de l'incertain.

92 Cros (2004) affirme que l'innovation comme processus manque, de par sa nature, d'une programmation détaillée et prévoit donc la gestion de l'inattendu, des aléas, des incertitudes.

93 Dans cette section, nous mettrons en lumière un certain nombre d'imprévus surgis à cause des caractéristiques du scénario IOTT et qui nous ont permis d'identifier quelques fragilités qui se répercutent sur plusieurs volets. Tout d'abord, sur le volet formatif (fondé sur la réflexion autonome et sur les séances de médiation, section 2.1.1), où l'imprévu est lié à la nature expérimentale du scénario IOTT et ressort de la réaction inattendue des étudiants vis-à-vis de certaines ressources employées et testées en classe. C'est le cas notamment des tableaux proposés pour l'analyse du processus

communicatif. Il s'agit de schémas qui permettent de focaliser sur des stratégies de négociation, à travers un langage simple ou spécialisé, adapté aux besoins d'apprentissage d'étudiants ayant des profils différents. Ces derniers ont été parfois perçus comme peu clairs et nécessitent d'être mieux formulés pour pouvoir être utilisés avec une plus grande efficacité pour l'apprentissage.

- 94 Pour ce qui concerne le volet organisationnel, de coordination des activités (section 2.1.1), il est difficile de prévoir à l'avance le nombre d'étudiants qui voudront participer à cette initiative, leur profil linguistique (Unisalento) et culturel (Lyon) et combien, parmi eux, resteront inactifs (Unisalento) ou voudront transcrire plutôt qu'échanger en ligne. Conséquence de cette incertitude : quelques étudiants peuvent se retrouver sans partenaire. Dans ce cas, les enseignantes et les étudiants se mettent à la recherche d'autres partenaires institutionnels ou bien d'amis ou encore proposent aux étudiants d'autres activités. L'élargissement du partenariat implique aussi la présence d'autres enseignants et étudiants avec des compétences numériques parfois peu appropriées. À ce niveau, il est difficile de prévoir quel type de technologies ces partenaires possèdent et peuvent utiliser. Par conséquent, pour IOTT, nous avons été confrontées à l'absence de compétences en termes de littéracies numériques et, plus généralement, d'alphabétisation numérique des enseignants et nous avons donc eu des difficultés à trouver des partenaires appropriés (O'Dowd, 2013). Il s'agit là de deux obstacles qui devront être dépassés en essayant de prévoir un partenariat à la fois plus ample et stable, avec des institutions, des enseignants et des étudiants équipés et capables d'utiliser aisément plusieurs supports TIC, comme cela a été fait dans le cas d'autres projets, par exemple pour le projet Miriadi.

4. Conclusion et perspectives

- 95 L'expérience de IOTT montre qu'il existe encore des marges d'innovation dans le domaine des approches plurielles et que celles-ci sont parfois situées à la croisée des chemins parcourus par des approches et méthodes différentes. Selon une logique de recherche-action, le scénario d'apprentissage IOTT a été décrit et évalué suivant le concept d'"innovation dans le domaine éducatif" fourni par Cros (2004). L'analyse des données rassemblées (questionnaires initiaux et finaux, journaux réflexifs, etc.) a permis de mettre en lumière les forces et faiblesses de cette *nouvelle action* didactique qui souhaite, en perspective, contribuer au développement et à l'évaluation des pratiques et compétences plurilingues et pluriculturelles en situation d'enseignement-apprentissage.
- 96 Pour ce qui concerne ce projet, les avantages ont eu et auront des répercussions à plusieurs niveaux. Du point de vue de la recherche sur les pratiques plurilingues, IOTT a engendré un répertoire d'interactions orales qui serviront à étudier et à décrire les pratiques des apprenants médiées par les TIC, un domaine qui nécessite des recherches plus approfondies, étant donné que "l'aspect visant le développement d'une compétence d'interaction multilingue laisse encore aux chercheurs de nombreuses questions à traiter en lien avec la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle" (Ollivier, 2013, p. 10).
- 97 C'est justement dans cette direction que IOTT nous semble contribuer positivement à l'avancement de la recherche : il s'agit d'un scénario innovant dont la *novation* est la conséquence directe de la fusion de deux approches didactiques préexistantes, l'IC et le

TT, qui s'enrichissent mutuellement et permettent d'explorer de nouvelles perspectives répondant aux besoins d'un monde où "la construction du sens peut avoir lieu en plusieurs langues et puiser dans les répertoires plurilingues et pluriculturels" (CECRL, *Volume complémentaire*, p. 28). Comme nous avons pu le montrer par quelques exemples (section 3.1.2), l'étudiant peut gérer ces situations de communication exolingue-plurilingue (Degache & Garbarino, 2017, p. 15) et créer du sens à travers l'interaction dans des contextes multilingues, grâce à ses compétences de médiation qui peuvent être renforcées à travers la pratique et la réflexion sur l'expérience déroulée). Cette expérience témoigne, à travers les remarques annotées dans les journaux et les rapports des apprenants, ainsi que par les interviews, qu'un changement de paradigme a eu lieu : les étudiants ont réalisé que la communication plurilingue est possible, qu'on peut communiquer en gérant la diversité, sans avoir une langue commune pour s'entendre. Des recherches plus poussées sur les interactions que nous avons pu collecter nous permettront d'attester que, dans nos sociétés caractérisées par la *super-diversité*, la capacité de faciliter la compréhension de sa propre langue maternelle par un locuteur non expert (expatrié, migrant ou tout simplement touriste), et celle de comprendre une L2 peu ou pas connue sont des compétences qui favorisent "la citoyenneté démocratique, la cohésion sociale et le dialogue interculturel" (Conseil de l'Europe, 2018, p. 25). IOTT est donc porteur de valeurs éducatives positives que l'étudiant partage comme sujet actif.

- 98 Du point de vue de la formation, IOTT se base sur une perspective actionnelle et donc sur des tâches visant la pratique de la négociation du sens et la résolution de malentendus qui permettent aux apprenants de découvrir et développer leur compétence plurilingue et pluriculturelle. Ce scénario a également permis d'éduquer à un apprentissage personnalisé développé en ligne, de manière coopérative, avec des pairs ; de créer des communautés d'apprentissage allant au-delà des frontières géographiques ; de dégager des valeurs de partage, de respect et de tolérance. Il s'agit là d'actions, valeurs et stratégies situant au centre du processus l'étudiant et ses compétences, qui gère de manière autonome et consciente, les activités prévues pour son propre apprentissage. L'insertion du produit, l'ordinateur, comme le dirait Cros, dans ce scénario, est porteuse de changements efficaces et positifs.
- 99 Les faiblesses énumérées, dont certaines sont engendrées par la nature même du scénario innovant IOTT, pourront être mieux ciblées à travers des projets de recherche-action dont la finalité est la résolution de problèmes spécifiques. La possibilité d'impliquer au bon moment les partenaires, en communiquant à l'avance le déroulement de cette initiative, ou la non-participation des étudiants aux activités prévues par le scénario, nécessitent une réflexion plus approfondie ainsi que le développement de stratégies adéquates. Les matériaux didactiques doivent être améliorés, en intégrant un syllabus langagier et en gardant une base théorique rigoureuse mais en devenant plus accessibles, avec un langage approprié aux besoins de formation des étudiants de toutes les filières, linguistiques et non linguistiques.
- 100 Enfin ce projet, né de manière informelle et qui a initialement réuni deux universités, est en train de rallier de nouveaux partenaires qui collaboreront au niveau scientifique et didactique. De fait, cela ouvrira la porte à d'autres étudiants, d'autres langues, d'autres enseignants et d'autres chercheurs, en élargissant les horizons didactiques et scientifiques de ce scénario d'apprentissage.

Contribution des auteures

- 101 Cet article a été conçu et rédigé en étroite collaboration par les auteures. En particulier, Sandra Garbarino s'est chargée de la rédaction des sections 1, 2, 2.1.2, 2.2, 3, 3.1.2, 3.1.3.1 ; Paola Leone des sections 2.1, 2.1.1, 2.3, 3.1, 3.1.3, 3.1.4 et 4.

BIBLIOGRAPHIE

- Aranha, S., & Leone, P. (2016). DOTI: Databank of oral teletandem interactions. In S. Jager, M. Kurek, & B. O'Rourke (Éds.), *New directions in telecollaborative research and practice: Selected papers from the second conference on telecollaboration in higher education* (p. 327–332). Research-publishing.net. <https://research-publishing.net/publication/chapters/978-1-908416-41-4/525.pdf>
- Aranha, S., & Leone, P. (2017). The development of DOTI (Data of Oral Teletandem Interaction). In D. Fišer & M. Beišwenger (Éds.), *Investigating computer-mediated communication: Corpus-based approaches to language in the digital world* (p. 172–190). Ljubljana University Press. https://www.researchgate.net/publication/320216066_The_development_of_DOTI_Data_of_oral_teletandem_interaction
- Aranha, S., & Lopes, Q. B. (2019). Moving from an internal databank to a sharable multimodal corpus: The MulTeC case. *The Specialist*, 40(1). <https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/41127>
- Aranha, S., & Wigham, C. R. (2020). Virtual exchanges as complex research environments: facing the data management challenge. A case study of Teletandem Brasil. *Journal of Virtual Exchange*, 3, p. 13–38. <https://hal.archives-ouvertes.fr/ACL-SHS/hal-02917206v1>
- Araújo e Sá, M. H., & Melo-Pfeifer, S. (Éds.). (2010). *Formação de formadores para a intercompreensão: princípios, práticas e reptos*. Universidade de Aveiro – CIDTFF. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/19002/1/Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Formadores%20para%20a%20Intercompreens%C3%A3o%20-%20princ%C3%ADpios%2C%20pr%C3%A1ticas%20e%20reptos.pdf>
- Beacco, J.-C., & Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Conseil de l'Europe.
- Benucci, A. (2005). *Le lingue romanze: una guida per l'intercomprensione*. UTET Libreria.
- Berthoud, A.-C., Grin, F., & Lüdi, G. (2013). *Exploring the dynamics of multilingualism: The DYLAN project*. Benjamins.
- Björkman, B. (2011). Pragmatic strategies in English as an academic lingua franca: Ways of achieving communicative effectiveness? *Journal of Pragmatics*, 43(4), 950–964. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0378216610002444>
- Bonvino, E., & Jamet, M.-C. (2016). Storia, strategie e sfide di una disciplina in espansione. In E. Bonvino & M.-C. Jamet (Éds.), *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi. Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico* (p.7–26). Edizioni Ca'Foscari – Digital Publishing. <https://iris.unive.it/retrieve/handle/>

10278/3691023/109799/2016%20Introduzione%20IC%20SAIL%20%2BElisabetta%20Bonvino978-88-6969-135-5-ch-00.pdf

Brown G., Anderson, A., Yule, G., & Shillcock, R. (1984). *Teaching talk*. Cambridge University Press.

Caddéo, S., & Jamet, M.-C. (2013). *L'intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues*. Hachette.

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Nogueroles, A., & Schröder-Sura, A. (2007/2012). *Le CARAP. Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures : compétences et ressources*. Conseil de l'Europe. <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-FR.pdf?ver=2018-03-20-120658-740>

Capucho, F. (2012). L'intercompréhension : un nouvel atout dans le monde professionnel. In C. Degache & S. Garbarino, (Éds.), *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration* (p. 1–11) Université Stendhal Grenoble 3, 21-22-23 juin 2012. <https://fr.scribd.com/document/126555702/L-Intercomprehension-un-nouvel-atout-dans-le-monde-professionnel>

Carlo, C. (2015). Pluri-inter-transdisciplinarité des recherches impliquées dans la description de la langue en usage. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, (12)3. <http://journals.openedition.org/rdlc/959>

Carrasco Perea, E., & De Carlo, M. (2016). Évaluer en intercompréhension ou oser le paradigme plurilingue. In E. Bonvino & M.-C. Jamet (Éds.), *Intercomprensione : lingue, processi e percorsi. Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico* (p. 183–204). Edizioni Ca'Foscari – Digital Publishing. <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-135-5/978-88-6969-135-5-ch-08.pdf>

Castagne, É. (2007). L'intercompréhension : un concept qui demande une approche multidimensionnelle. In F. Capucho, A. Alves Martins, C. Degache, & M. Tost (Éds.), *Diálogos em Intercomprensão* (p. 461–473). Universidade Católica Editora. <http://redinter.cat/dialintercom/Post/Painel8/40.pdf>

Cavalari, S. M. S., & Aranha, S. (2016). Teletandem: Integrating e-learning into the foreign language classroom. *Acta Scientiarum: Language and Culture, Maringá*, 38(4), 327–336. https://www.researchgate.net/publication/310625664_Teletandem_Integrating_e-learning_into_the_foreign_language_classroom

Cavalari, S. M. S., & Aranha, S. (2019). The Teacher's Role in Telecollaborative Language Learning : The Case of Institutional Integrated Teletandem. *Revista brasileira de linguística aplicada*, 19(3), 555–578. <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v19n3/1984-6398-rbla-19-03-555.pdf>

Chanier, T., Poudat, C., Sagot, B., Antoniadis, G., Wigham, C. R., Hriba, L., Longhi, J., & Seddah, D. (2014). The CoMeRe corpus for French: structuring and annotating heterogeneous CMC genres. *JLCL - Journal for language technology and computational linguistics*, 29(2), 1–30. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/INRP/halshs-00953507v2>

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Commun Européen de Référence pour les Langues – Apprendre, enseigner évaluer (CECRL)*. Didier. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>.

Conseil de l'Europe (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues – Apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

Cortés Velásquez, D. (2015). *Intercomprensione orale. Ricerca e pratica didattica*. Le lettere.

- Cortés Velásquez, D. (2016). La trasparenza lessicale nella comprensione orale. Analisi di un corpus di dati sull'ascolto dello spagnolo e il portoghese. In E. Bonvino & M.-C. Jamet (Éds.), *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi*. Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico (p.81-111). Edizioni Ca'Foscari - Digital Publishing.
- Cros, F. (2004). *L'innovation scolaire aux risques de son évaluation*. L'Harmattan.
- Dabène, L. (2003). De Galatea à Galanet. *Lidil*, 28, 23-29.
- De Carlo, M. (Éd.) (2011). *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Wizarts Editore.
- De Carlo, M., & Anquetil, M. (2019). Un référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension REFIC. *ELLE*, 8(1), 163-234. <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2019/1/art-10.14277-ELLE-2280-6792-2019-01-008.pdf>
- Degache, C., & Garbarino, S. (2017). Jalons, diffusion et itinéraires des approches intercompréhensives. In C. Degache & S. Garbarino (Éds.), *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues : l'intercompréhension* (p. 7-23). UGA Éditions.
- Degache, C., & Tea, E. (2003). Intercompréhension : quelles interactions pour quelles acquisitions ? *Lidil*, 28, 75-94.
- Develotte, C., Kern, R., & Lamy, M.-N. (Éds.). (2011). *Décrire la conversation en ligne : le face-à-face distanciel*. École Normale Supérieure de Lyon.
- Dooly, M. (2017). Telecollaboration. In C. A. Chapelle & S. Shannon (Éds.), *The handbook of technology and second language teaching and learning* (p. 169-197). Wiley Blackwell.
- Doyé, P. (2005). *Intercomprehension, a guide for the development of language education policies in Europe: From linguistic diversity to plurilingual education*. Council of Europe.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Escudé, P., & Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. CLE international.
- Firth, A. (1996). The discursive accomplishment of normality: On "lingua franca" English and conversation analysis. *Journal of Pragmatics*, 26(2), 237-259. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0378216696000148>
- Fišer, D., & Beisswenger, M. (2017). *Investigating computer-mediated communication: Corpus-based approaches to language in the digital world*. Ljubljana University Press, Faculty of Arts.
- Foucher, A.-L. (2010). *Didactique des langues-cultures et Tice : scénarios, tâches, interactions*. [HDR]. Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00812813/>
- Frontini, M., & Garbarino, S. (2017). Typologie des modalités d'intégration de l'interaction plurilingue en réseau de groupes. In C. Degache & S. Garbarino (Éds.), *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues : l'intercompréhension* (p. 171-198). UGA Éditions.
- Furstenberg, G., & Levet, S. (2010). Integrating telecollaboration into the language classroom: some insights. In M. Dooly & R. O'Dowd (Éds.), *Telecollaboration 2.0 for language and intercultural learning* (p. 305-336). Peter Lang Publishing Group.
- Garbarino, S. (2015a). Les avantages de l'entrée en langue étrangère via l'intercompréhension : "j'ai l'impression de lire du français mais écrit différemment donc je me sens puissante !". *Études de linguistique appliquée*, 179, 289-314. <https://www.cairn.info/revue-ela-2015-3-page-289.htm>
- Garbarino, S. (2015b). Le projet Miriadi, un renouvellement de l'enseignement de l'intercompréhension plurilingue en ligne : un réseau, un espace de travail, une association. In M.

- Matesanz del Barrio (Éd.), *La enseñanza de la intercomprensión a distancia* (p. 221–241). Universidad Complutense de Madrid – Proyecto MIRIADI. <http://eprints.ucm.es/35033/>
- Garbarino, S. (2019). Sviluppare competenze in intercomprensione di livello avanzato: il contributo dei descrittori del REFIC. *EL.LE*, 8(1), 39–63. <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2019/1/art-10.14277-ELLE-2280-6792-2019-01-002.pdf>
- Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C., & McEvoy, W. (2004). *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference*. University of Southampton.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Leone, P. (2014). Teletandem, video-recordings and usage-based tasks: developing a socially situated scenario for learning. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 9(1), 41–50. <https://www.ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/203>
- Leone, P. (2018). Co-costruzione di competenze linguistiche e culturali attraverso la riflessione e la discussione. *TRAlinea. Special issue: Translation and interpreting for language learners (TAIL)*. Edited by L. Anderson, L. Gavioli, & F. Zanettin. <http://www.intralinea.org/specials/article/2306>
- Leone, P. (2019). Realtà e virtualità dell'apprendimento di una L2 con tecnologie mobili. *Lingue e Linguaggi*, 19, 171–185. <http://siba-ese.unisalento.it/index.php/linguelinguaggi/article/view/20162/18173>
- Leone, P., & Telles, J. (2016). The Teletandem Network. In T. Lewis & R. O'Dowd (Éds.), *Online intercultural exchange: Policy, pedagogy, practice* (p. 241–249). Routledge.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of social issues*, 2(4), 34–46. <https://spssi.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Lison, C., Bédard, D., Beaucher, C., & Trudelle, D. (2014). De l'innovation à un modèle de dynamique innovationnelle en enseignement supérieur. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(1).
- Lucariello, E. (2019). *Interazione orale online e intercomprensione: il progetto IOTT di Unisalento* [mémoire de master non publié]. Università del Salento.
- Mangenot, F. (2008). La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne. In M. Sidir, G.-L. Baron, & É. Bruillard (Éds.), *Journées communication et apprentissage instrumenté en réseaux* (p. 13–26). Hermès-Lavoisier.
- Melo-Pfeifer, S., & Araújo e Sá, M. H. (2018). Multilingual interaction in chat rooms: translanguaging to learn and learning to translanguaging. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 7, 867–880. <https://www.tandfonline.com/eprint/4DfBPXMDSHB4M4TSDKxr/full>
- Miriadi (n.d.). Mutualisation et innovation pour un réseau de l'intercompréhension à distance. <https://www.miriadi.net/pt-pt/reseau>
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Didier.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinarité : manifeste*. Éditions du Rocher.
- O'Dowd, R. (2013). The competences of the telecollaborative teacher. *The Language Learning Journal*, 43(2), 194–207.
- O'Dowd, R., & Waire, P. (2009). Critical issues in telecollaborative task design. *Computer assisted language learning*, 22(2), 173–188. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09588220902778369>

- Ollivier, C. (2013). Tensions épistémologiques en intercompréhension. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 10(1). <http://journals.openedition.org/rdlc/1485>
- Ollivier, C., & Strasser, M. (2013). *Interkomprehension in Theorie und Praxis*. Praesens Verlag.
- Ollivier, C., & Strasser M. (2016). Interkomprehensionskompetenz(en): Versuch einer Eingrenzung als Grundlage für die Umsetzung im Sprachunterricht. In M. Rückl (Éd.), *Sprachen und Kulturen vermitteln und vernetzen*, (p. 112–126). Waxmann.
- Pelletier, G. (1994, 26-29 septembre 1994). *Piloter une innovation ou... l'art de gérer l'inutile*. [Conférence]. Deuxièmes journées du savoir vert de la Direction générale de l'enseignement et de la recherche du ministère de l'Agriculture et de la Pêche, Saline Royale d'Arc et Senans.
- Piccoli, V. (2017). *Interactions plurilingues entre locuteurs romanophones : de l'analyse à une réflexion didactique sur l'intercompréhension en langues romanes* [Thèse]. Université de Lyon ; Università degli studi di Bologna. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01665158>
- Rampazzo, L., & Aranha, S. (2019). Revisiting the concept of community to foster its applicability to telecollaboration. *Alfa, Revista de Linguística (São José Rio Preto)*, 63(2).
- Richiardi, J.-J. (1993). *Innovation et action organisée : analyse des processus de construction de l'innovation dans le système scolaire. Esquisse d'une démarche*. Service de la recherche sociologique.
- Savino, M. (2000). *Modalità di acquisizione dei dialoghi del corpus AVIP. Il metodo del Map Task*. <http://www.parlaritaliano.it/api/documenti/MapTask.PDF>
- Silva, J. M. (2012). *Projeto Teletandem Brasil: As relações entre as comunidades virtuais, as comunidades discursivas e as comunidades de prática* [Mémoire de master]. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Swales, J. M. (2016). Reflections on the concept of discourse community. *Asp*, 69, 7–19.
- Sundqvist, P. (2009). *Extramural English matters: Out-of-school English and its impact on Swedish ninth graders' oral proficiency and vocabulary* [Thèse]. Karlstad University Studies. https://www.researchgate.net/publication/265911510_Extramural_English_Matters_Out-of-School_English_and_Its_Impact_on_Swedish_Ninth_Gradersapos_Oral_Proficiency_and_Vocabulary
- Telles, J. (2015). Teletandem and Performativity. *Revista brasileira de linguística aplicada (RBLA)*, 15(1), 1–30.
- Telles J., & Vassallo, M. (2006). Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. *The ESPecialist*, 27(2). 189–212. <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/1629>
- van Lier, L. (2004). *The Ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Kluwer Academic.
- Varonis, M., & Gass, S. (1985). Non-native/Non-native Conversations: A Model for Negotiation of Meaning. *Applied Linguistics*, VI(1), 71–90.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.

NOTES

1. Entre autres les vidéos de LinguaMix (<https://www.youtube.com/channel/UC1KxVuS7P06jzy0hEQnazkg>); ou de Ecolinguist (<https://www.youtube.com/playlist?list=PLQJ3IAEluGMjuLXkj3M3zbdutw38BInsv>).
 2. Lyon 2 est une université qui compte 13 entités de formation réparties dans quatre domaines de formation et de recherche : Arts, lettres, langues / Droit, économie, gestion / Sciences humaines et sociales / Sciences, technologie, santé.
 3. <https://www.univ-lyon2.fr/formation/enseignements-transversaux>
 4. "Je ne dis pas qu'il faut faire du théâtre basique, mais une activité centrée sur les stratégies d'IC impliquant des interactions sociales réelles s'avère être très efficace à mon sens" (IOTT_2018-19_Lyon2_DR_U).
 5. <http://www.evalic.eu>
 6. En 2018-2019 ce rôle a été attribué à Eleonora Lucariello qui a réalisé, entre autres, le logo du projet.
 7. Les informations relatives aux données sont indiquées entre parenthèses. IOTT est le nom du projet, suit l'année au cours de laquelle il a eu lieu, le type d'activité réalisée : TOS signifie *Teletandem Oral Sessions* (Aranha & Leone 2017 et 2018). On retrouve ensuite les initiales de chaque participant (par exemple, DL), suivies de F pour femme et M pour homme et l'indication de la langue (FR, français, IT, italien).
 8. Pour le moment, les données IOTT ne sont pas publiques, elles sont à la disposition des collègues qui opèrent au sein de l'Apicad <https://www.miriadi.net/en/apicad>.
 9. Les questionnaires initiaux (QI) et les questionnaires finaux (QF) sont anonymes. Les journaux réflexifs (DR) et les interviews post-examen (I) indiquent le nom du participant.
 10. DRM 3 signifie "*diario riflessivo meeting* (= session) 3".
-

RÉSUMÉS

Cet article dresse un bilan d'un projet télécollaboratif d'apprentissage appelé Intercompréhension orale et teletandem (IOTT) développé par l'université Lyon 2 et l'université du Salento.

Il montre également le potentiel de la communication synchrone plurilingue assistée par ordinateur au niveau de l'apprentissage dans deux disciplines différentes : un programme d'intercompréhension et un cours de méthodologie d'enseignement des langues étrangères. Après avoir décrit le design pédagogique (les activités déroulées au niveau international et local), les auteures proposent une démarche méthodologique (Cros, 2004) qui permet d'autoévaluer le projet et ses résultats.

L'observation des forces et faiblesses du scénario met en évidence les domaines à travers lesquels on peut le comprendre en profondeur, par le biais d'une analyse *bottom-up*, enrichie d'un focus théorique. Ce bilan a également pour but de valoriser l'innovation de IOTT par rapport aux scénarios et expériences d'enseignement/apprentissage d'intercompréhension et télétandem antérieurs. Le processus d'évaluation vise la transformation et le changement des valeurs et pratiques éducatives et il implique les étudiants de manière active. Leurs retours sont illustrés par les données collectées à partir de questionnaires, journaux réflexifs, enregistrements des sessions télétandem et interviews. L'évaluation de IOTT est finalement effectuée en direction de

l'amélioration de son design pédagogique dans le but d'optimiser l'apprentissage dans le cadre de futurs projets télécollaboratifs pour l'éducation plurilingue.

The paper aims at assessing a telecollaboration learning project named Intercompréhension Orale et Teletandem (IOTT), developed by University of Lyon 2 and University of Salento. It also points to the learning potential of plurilingual computer mediated synchronous communication across two different disciplines: an intercomprehension program and a foreign language teaching methodology course. After describing the pedagogical design (eg the activities carried out at international and local levels), the article offers a methodology (Cros, 2004) which allows authors to self-evaluate the project with regard to its effectiveness in the attainment of the desired results. Strengths and weaknesses are discussed, highlighting domains for gaining a deeper understanding of the scenario and for enhancing a theoretically enriched bottom-up analysis. The focal points of the proposed assessment are IOTT innovative features in relation to preceding Teletandem-based learning scenarios and to other intercomprehension online teaching/learning experiences. The evaluation process focuses as well on transformation and changes in educational values and practices. Data collected by means of questionnaires, learning diaries, videorecordings of oral teletandem sessions and interviews with students show learners perceptions of the experience. The assessment of IOTT is carried out bearing in mind the improvement of its pedagogical design in order to optimize learning in future teletandem projects for plurilingual education.

INDEX

Keywords : intercomprehension, teletandem, telecollaboration, ICT, scenarios

Thèmes : Recherche

Mots-clés : intercompréhension, télétandem, télécollaboration, TIC, scénarios

AUTEURS

SANDRA GARBARINO

Sandra Garbarino est maîtresse de conférences de langues romanes (italien) à l'université Lumière Lyon 2. Elle s'intéresse à la didactique du plurilinguisme, à l'intercompréhension, aux TIC, aux plateformes de télécollaboration, aux politiques linguistiques et à la traduction. Rattachée au Centre de langues, elle intervient dans les masters Didactique et Tice et TLEC (traduction littéraire).

Affiliation : université Lumière Lyon 2

Courriel : sandra.garbarino@univ-lyon2.fr

Adresse : 5 Avenue Pierre Mendès France, 69676 Bron Cedex, France.

PAOLA LEONE

Paola Leone est maîtresse de conférences (*professore associato*) de didactique des langues à l'*Università del Salento*. Elle s'intéresse à la télécollaboration orale, en particulier au télétandem, aux implémentations de corpus de sessions de télécollaboration entre pairs, aux enseignements plurilingues et à l'intercompréhension.

Affiliation : Università del Salento

Courriel : paola.leone@unisalento.it

Adresse : Piazzetta A. Rizzo, 1, 73100 Lecce, Italie.