



HAL
open science

Du multimédia aux projets de télécollaboration : retour sur deux expériences professionnelles dans l'enseignement des langues

Christine Develotte, Gilberte Furstenberg

► To cite this version:

Christine Develotte, Gilberte Furstenberg. Du multimédia aux projets de télécollaboration : retour sur deux expériences professionnelles dans l'enseignement des langues. Enjeux et défis du numérique pour l'enseignement universitaire, 2020. halshs-03278271

HAL Id: halshs-03278271

<https://shs.hal.science/halshs-03278271>

Submitted on 5 Jul 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Du multimédia aux projets de télécollaboration : retour sur deux expériences professionnelles dans l'enseignement des langues

Christine Develotte, ICAR, ENS de Lyon

Gilberte Furstenberg, MIT, Cambridge, USA

Abstract In this chapter, the two authors describe the origins of their early interest in the use of technology within their own specific institutions, one as a language teacher at MIT in the United States, and the other as a teacher-researcher at the CREDIF and the ENS Saint-Cloud in France. Writing in each of their voices, they describe their respective institutional contexts and their initial intuitions regarding the use of multimedia as a teaching tool; they further recount the two different telecollaborative projects they developed with their own colleagues: *Cultura* and *Le français en (première) ligne*.

In the first part of the chapter, the focus is on the development of pioneering multimedia projects (in the early 1990s) and the transition to web-based telecollaboration (circa 1997). In the second part, the authors outline, through their own separate projects, the transition from asynchronous to synchronous telecollaboration (circa 2006). In the third part, they take a look back at their professional experiences in the use of digital technology, underlining both its pedagogical and research benefits for the field of language teaching and learning.

Keywords: Early use of technology in language teaching, multimedia, telecollaboration, videoconference, teaching practices.

Introduction

À l'heure où des colloques liés au numérique¹ célèbrent en 2019 leurs 30 ans d'existence nous nous proposons, nous aussi, de revenir sur ces 30 dernières années à travers nos deux expériences professionnelles. Dans la mesure où celles-ci sont liées et dans le prolongement l'une de l'autre, il nous a paru intéressant de remettre en mémoire les circonstances dans lesquelles se sont effectuées les premières intégrations technologiques à travers les réalisations pédagogiques qui allaient déboucher sur des projets de « télécollaboration ».

Dans un premier temps nous donnerons quelques éléments biographiques des deux auteures ainsi qu'un bref aperçu des contextes respectifs dans lesquels nous avons travaillé, de façon à situer nos contextes technico-historiques, puis nous préciserons les objectifs de cet article et la démarche chronologique que nous avons choisie.

Boston², 1978 : Gilberte Furstenberg est engagée au MIT (Massachusetts Institute of Technology) comme enseignante de français langue étrangère (FLE) : « Qui dit MIT pense Technologie, mais à l'époque, non seulement je n'avais aucune connaissance dans ce domaine, mais je n'en voyais nullement l'intérêt. Nous étions en effet en plein cœur de l'approche communicative et la seule chose que proposait la technologie alors était des... exercices à trous. »

Saint-Cloud, 1995 : Christine Develotte est nommée Maître de conférences au CREDIF (Centre de Recherche et de Diffusion du Français, ENS Saint-Cloud) : « En didactique des langues mes intérêts se portaient sur la lecture et je n'avais pas encore d'expérience d'enseignement du FLE. Mon intérêt pour la technologie se limitait à l'utilisation du logiciel Word. »

Nous avons donc en commun notre propre indifférence de départ par rapport à la technique et le caractère a priori propice à l'innovation de nos institutions de rattachement : le MIT par son excellent niveau technologique, le CREDIF en tant que fer de lance des innovations didactiques en FLE.

¹ H2PTM'2019 De l'hypertexte aux humanités numériques
<http://www.humanisti.ca/h2ptm-2019/>

² Pour simplifier la lecture de ce récit à deux voix, préserver l'utilisation de la première personne du singulier dans l'énonciation et aussi faciliter la lecture différenciée des deux parcours, les propos de Gilberte Furstenberg seront en italiques à la différence de ceux de Christine Develotte.

Nos contextes de travail :

Au MIT : la « Section » de langues se situe à l'intérieur du Département des Humanités du MIT. La majorité de nos étudiants sont des étudiants de premier cycle (des « undergraduates »). Il en résulte que les travaux entrepris par les enseignants de langue au sein de la section de Global Studies and Languages sont axés non pas sur la recherche mais sur l'innovation pédagogique.

Au Credif, puis³ ensuite, à l'ENS de Lyon, les enseignements étaient à destination de formateurs ou de futurs enseignants (master des sections FLE des universités voisines). Les étudiants étaient donc plus âgés que ceux du MIT et plus directement intéressés par la recherche.

Au delà de la différence de nos contextes d'exercice, des affinités pédagogiques et scientifiques nous réunissent et nos chemins se sont croisés en diverses occasions : dès le départ nous avons participé au même numéro du *Français dans le monde Recherches et applications* de 1997 « Multimédia, Réseaux et Formation » et jusqu'à la fin de nos carrières ont résonné des échos transatlantiques puisque pour sa dernière session de télécollaboration, en 2013–2014, Christine Develotte a utilisé *Cultura* (voir ci-dessous) pour établir un partenariat entre l'université Lyon 2⁴ et le MIT⁵.

1. Du multimédia à la télécollaboration par forum

Reprendre les choses depuis le début revient à retracer son histoire professionnelle et personnelle. J'enseignais donc le français comme langue étrangère et je m'intéressais à la vidéo comme support et outil d'enseignement, lorsqu'un jour je découvre, presque par hasard, un tout nouveau projet développé par l'Architecture Group du MIT intitulé « [The Aspen Disc](#) » développé en 1981. C'était le premier vidéodisque jamais créé au monde (mot que je ne connaissais même pas et qui a depuis disparu du vocabulaire, le mot « multimédia » n'étant pas encore utilisé). Financé par le Ministère de la Défense américain, le but de ce programme était de familiariser un utilisateur avec un lieu sans l'avoir jamais vu auparavant (l'ancêtre de la réalité virtuelle en quelque sorte).

Ce programme n'avait aucune relation avec l'enseignement ou l'apprentissage des langues, mais ce fut une véritable révélation et le point de départ de mon

³ La structure « CREDIF » a été dissoute en 1998.

⁴ Cours coordonné par Martine Marquillo-Larruy et Christine Develotte.

⁵ Cours de Sabine Levet.

engouement pour la technologie car je vis immédiatement un lien entre ce nouvel environnement interactif et l'apprentissage des langues, à savoir la capacité inédite d'immersion et d'interactions qu'il offrait – deux des ingrédients essentiels à l'apprentissage d'une langue et d'une culture. J'imaginai aussitôt nos étudiants explorant Paris (ou un autre lieu), allant à la rencontre d'habitants, interagissant avec eux à l'aide de vidéos et d'images authentiques et d'une gamme d'outils pour comprendre le monde autour d'eux. Une ère toute nouvelle s'ouvrait à nous. Le potentiel était illimité. Ce fut le début d'une grande, longue et belle aventure technologique et pédagogique.

Une aventure facilitée par une conjoncture exceptionnelle. En 1983⁶, grâce à des fonds de Digital Equipment Corporation et de IBM, le MIT créait le « Project Athena⁸ ». L'Institut, fidèle à sa mission et sa devise latine : « Mens et Manus » (« Esprit et main »), fait alors savoir à tous les départements (y compris celui des Humanités, dont je faisais partie) qu'il souhaite recevoir des propositions pour des projets éducatifs novateurs. Forte de ma découverte de l'« Aspen Disc », je me suis lancée, et c'est ainsi que, en 1985, grâce à des fonds initiaux de l'Annenberg Foundation, le « Athena Language Learning Project »⁷ fut créé.

C'est donc dans ce contexte et à ce moment précis que sont nés (au bout de plusieurs années de travail concernant essentiellement la programmation et l'accompagnement pédagogique) la fiction interactive « À la rencontre de Philippe » et le documentaire interactif « Dans un Quartier de Paris⁸ ». En 1993, l'année où fut publié « À la rencontre de Philippe » (sous forme de vidéodisque⁹) par Yale University Press, nous remportions, parmi d'autres, le Prix Innovalangues. Notre équipe au MIT comptait, entre autres, Sabine Levet, enseignante de FLE, qui a contribué aux guides pédagogiques.

Il est important de souligner que la fiction interactive et le documentaire interactif étaient issus de la même intention pédagogique et partageaient les mêmes objectifs, à savoir utiliser l'interactivité même de l'outil multimédia

⁶ Auparavant, aussi surprenant cela paraisse-t-il, les étudiants du MIT n'avaient pas accès à des ordinateurs.

⁷ Dirigé par Janet Murray, professeur de littérature au MIT.

⁸ Ni l'un ni l'autre de ces programmes n'est malheureusement plus disponible à l'heure actuelle, victimes des changements... technologiques.

⁹ *A la Rencontre de Philippe* fut ensuite publié sous forme de CD-ROM en 2006, par CLE International.

pour plonger les apprenants dans un monde totalement authentique¹⁰, leur donner une gamme étendue d'outils qui leur permettent (1) de comprendre et (2) d'agir. Agir non pas pour simplement agir mais pour pouvoir (dans le cas de « À la Rencontre de Philippe ») s'immiscer dans une histoire, voire l'infléchir en aidant le personnage principal à résoudre ses problèmes, puis arriver à une conclusion et (dans le cas de « Dans un quartier de Paris ») pour construire une compréhension de plus en plus profonde du quartier, de son espace, de ses habitants et de son évolution¹¹.

En parallèle, toujours présente à mon esprit pendant la réalisation de ces deux projets et tout au long de ma carrière, a été la volonté (cf. Furstenberg, 1998) d'ex- ploiter l'interactivité inhérente du multimédia pour créer dans la salle de classe des activités plus interactives que jamais (cf. Furstenberg, 1992), et de générer ainsi de nouveaux rôles pour l'enseignant et l'apprenant, (cf. Furstenberg, 1997) allant jusqu'à parfois inverser ces rôles.

Puis très vite, je me suis lancé un défi qui me séduisait depuis longtemps, à savoir : comment inverser la relation langue-culture dans un cours de langue dès les premiers niveaux et mettre la culture au cœur de l'apprentissage ? (cf. Furstenberg, 2010). L'idée de Cultura germa en 1996 lorsque je donnais un cours de FLE à un niveau « low intermediate » dans lequel nous comparions un film français et son remake américain¹². Mes étudiants exploraient les réalités cultu- relles sous-jacentes qui pouvaient expliquer les différences de traitement des deux films (les personnages, les thèmes, la cinématographie, etc.). Progressivement, j'en suis venue à penser qu'il serait infiniment plus bénéfique pour mes étudiants de pouvoir échanger leurs interprétations et perspectives avec celles d'étudiants français. C'est alors que l'idée d'un échange interculturel se concrétisa et que commença la recherche d'un

¹⁰ Pour assurer l'authenticité de A la Rencontre de Philippe par exemple, nous avons engagé des professionnels français, entre autres : pour la direction du film, Sophie Tatischeff (fille de Jacques Tati), pour les dialogues, le scénariste Laurent Bénégui, à qui nous avons caché qu'il s'agissait d'un programme pour l'apprentissage du français.

¹¹ Ces deux programmes étaient accompagnés de guides d'utilisation et d'activités pour l'enseignant et l'étudiant.

¹² Il s'agissait de *Trois Hommes et un Couffin* et *Three Men and a Baby*, deux films avec des scènes parfaitement parallèles mais traitées de façon totalement différente.

partenaire¹³, d'une classe avec laquelle nos étudiants pourraient dialoguer en ligne, puis la création d'un site¹⁴.

Là aussi, la conjoncture était particulièrement propice à une telle entreprise, car l'Internet et ses outils de communication venaient de se développer, et l'« Inter-net » se révélait à nos yeux comme la voie royale non seulement vers le culturel, mais vers l'« Inter-culturel ». Le premier échange en ligne de Cultura s'est mis en place en 1997. C'était l'un des tout premiers projets de télécollaboration (mot encore peu employé à l'époque).

Encore s'agissait-il d'établir des objectifs précis et une méthodologie. Notre¹⁵ but était clair depuis le départ : donner une voix au « langage silencieux de la culture » (pour reprendre un titre de livre du célèbre anthropologue américain Hall, 1973) et rendre visible la partie « invisible¹⁶ » de la culture, à savoir les concepts, les attitudes, les façons de faire et de penser sous-jacentes. Il fallait alors trouver une approche qui soit en adéquation avec ces objectifs. C'est ainsi que les questionnaires entre étudiants américains et français se sont révélés être un excellent point de départ car ils permettaient d'entrer de plein pied dans cette dimension de la culture et d'appréhender des notions de base telles que la liberté, l'autorité, la réussite, l'échec, l'amitié ou l'individualisme ; les différentes façons de concevoir ce qui constitue un enfant « bien élevé », ou un « bon » voisin ; ou encore les différentes attitudes vis-à-vis de quelqu'un qui parle tout haut au cinéma, qui triche, etc.

L'approche comparative, loin d'être réductrice, est le ressort qui nous a paru idéal pour donner aux étudiants la possibilité d'entrer d'emblée dans le vif du sujet. Elle constitue un tremplin qui leur permettra ensuite, par le biais de

¹³ Notre partenaire la plus fidèle a été, pendant de longues années, Kathryn English qui a enseigné à L'Institut National des Communications, l'Université de Panthéon-Assas et à Polytechnique.

¹⁴ <http://web.mit.edu/cultura/> Ce site a été géré sous ma supervision jusqu'en 2010, année où j'ai pris ma retraite.

¹⁵ Depuis le début de Cultura, notre équipe était formée des trois enseignants de FLE au MIT : Shoggy Waryn (maintenant décédé), puis Sabine Levet et moi-même.

¹⁶ C'est à partir de ce mot que nous avons intitulé notre premier article sur *Cultura* : « Giving a Virtual Voice to the Silent Language of Culture: The Cultura Project » (Furstenberg et alii, 2001).

leurs échanges en ligne, d'élargir et d'approfondir leurs observations de départ, à travers la comparaison et l'analyse d'une variété d'autres documents issus des deux cultures (des statistiques, des articles de presse, de la publicité, des textes littéraires, etc.), à propos desquels les étudiants échangent leurs perspectives et se questionnent (Furstenberg & English, 2016).

Il s'agissait ensuite de mettre en place une méthodologie qui permette aux étudiants de progressivement construire, ensemble, une compréhension réciproque de la culture de l'autre. Une méthodologie dynamique ancrée sur la notion de processus, où les étudiants passent par une série d'étapes et de tâches conçues pour les encourager à aller toujours plus loin et plus en profondeur. Un processus qui comprend des allers-retours permanents entre les activités en ligne et celles en classe. Si le suivi de classe constitue la partie invisible de l'apprentissage (contrairement aux forums qui constituent la partie publique de ces échanges, les conversations dans la salle de classe ne sont pas mises en ligne), il n'en joue pas moins un rôle capital (cf. Furstenberg & Levet, 2010), dans la mesure où c'est là que les étudiants confrontent leurs découvertes personnelles, leurs différents points de vues et construisent collectivement, avec l'aide de leurs camarades, une meilleure compréhension de la culture de l'autre dans sa complexité, pluralité et diversité, voire ses paradoxes et contradictions.

*Et puis bien sûr, il ne fallait pas oublier **l'évaluation** qui se devait de prendre des formes diverses. C'est ainsi que, entre autres, nous avons adopté les journaux d'étonnement (cf. Develotte, 2006b) – carnets qui servent en même temps d'auto-évaluation pour les étudiants. Les travaux de Christine Develotte nous ont aussi persuadés du bien-fondé des visioconférences et ma collègue Sabine Levet (qui a pris ma relève) les a progressivement introduit dans Cultura (cf. Furstenberg & Levet, 2014), allant jusqu'à faire un échange avec les étudiants de Christine.*

Pendant ce temps...

À Saint-Cloud, le Centre de Recherche et de Diffusion du Français était un lieu favorisant l'innovation et la créativité dans la recherche en didactique des langues. Dès mon arrivée, la rencontre avec Thierry Lancien, spécialiste de l'utilisation de la télévision en classe de langue, et Marie-José Barbot, spécialiste de l'autonomie dans l'apprentissage, allait être décisive. Ensemble nous avons assisté avec enthousiasme aux débuts de l'Internet grand public et à la sortie des différents supports qui se sont succédés entre les années 1995 et 2000 : les vidéodisques et surtout les cédéroms culturels qui rivalisaient d'ingéniosité dans l'utilisation de la multimodalité et de l'interactivité pour créer des univers de découverte passionnants (cf. les

cédéroms des musées, de vulgarisation scientifique, encyclopédiques ou liés à la création littéraire). Nous avons cherché à voir quel profit pouvait en faire l'enseignement-apprentissage des langues (cf. Develotte & Lancien 2000). Les cédéroms de langues fleurissaient également et le projet Cultura venait de naître. Nous avons créé le groupe MD CREDIF¹⁷ avec mes deux collègues pour continuer à travailler en recherche les spécificités de ces nouveaux supports (cf. Develotte 1997, 1998 ; Lancien 1998).

C'est à la suite de ces premiers pas dans ce nouveau domaine du multimédia que j'ai obtenu un poste de *lecturer* à l'université de Sydney. En 2000, à Sydney, contrairement à aujourd'hui, il y avait, pour les étudiants australiens, peu d'occasions d'interagir avec des francophones et l'enseignement du FLE s'apparentait davantage à celui d'une langue morte (avec cours de grammaire en amphithéâtre) qu'à celui d'une langue vivante. D'où l'idée qui m'est venue en 2001 de créer un dispositif qui permette aux apprenants de français d'échanger avec de futurs enseignants, présents en France dans les maîtrises FLE de l'époque. Ce projet soutenu par l'ambassade de France en Australie, je décidais de l'appeler « le français en (première) ligne ». Il peut paraître paradoxal de passer par les technologies pour apporter plus d'authenticité dans la classe de langue, mais c'est pourtant la motivation qui a animé la première mise en relation d'apprenants de français australiens avec des étudiants de master professionnel, futurs enseignants de FLE en France. De façon plus précise, trois convictions concernant l'enseignement/apprentissage des langues (issues de mon expérience personnelle, tant d'apprenante que d'enseignante) ont alimenté la réflexion qui a présidé au développement du dispositif *Le français en (première) ligne* :

- pour l'apprenant, il est important de prendre plaisir à son apprentissage : l'apprentissage se fait mieux et plus facilement ;
- pour l'enseignant, il est souhaitable de chercher à procurer aux apprenants des expériences « hors classe », car elles stimulent l'intégration des savoirs et des savoir-faire ;
- les technologies sont pertinentes dans l'enseignement des langues si elles permettent de créer des conditions qui ne peuvent être obtenues autrement.

¹⁷ Le nom du groupe était inspiré de MC Solaar, rappeur populaire en France à l'époque. Nous avons ensuite invité des collègues (parmi lesquels François Mangenot) à nous rejoindre. Pour plus de précisions sur les recherches associées à ce groupe cf. Develotte (2006a).

De retour en France en 2002, n'ayant pas moi-même d'enseignement en maîtrise FLE à l'ENS de Lyon¹⁸, je proposais à François Mangenot d'associer les apprenants de Sydney à ses étudiants de l'université de Besançon. C'est ainsi qu'a débuté le projet « le français en (première) ligne » par forum entre Besançon, puis Grenoble et de nombreux pays. L'objectif principal était donc que les étudiants français puissent proposer aux étudiants australiens une exposition à la langue et à la culture françaises du XXI^e siècle, et que Français et Australiens puissent communiquer entre eux en tirant profit des éléments de culture générationnelle qui leur sont communs.

De 2002 à 2006, les échanges entre apprenants de langue et futurs enseignants de FLE¹⁹ s'effectuèrent pour la plupart en asynchronie : un forum permettait les échanges textuels et l'envoi de fichiers sons entre tuteurs et apprenants pour la réalisation de tâches (amélioration phonétique par exemple) qui étaient ensuite corrigées et renvoyées par les tuteurs. Plus rarement le clavardage²⁰ a pu être utilisé. Dès les premières sessions les retours des étudiants, qu'ils soient apprenants ou apprentis-enseignants, furent très enthousiastes, mettant l'accent sur le caractère « réel » et impliqué des échanges (cf. Develotte & Mangenot, 2007 ; Develotte *et al.*, 2007).

Le dispositif, relevant au départ uniquement de la communication asynchrone à partir d'un forum, a évolué en même temps que les possibilités techniques : par exemple, à partir de 2006, le développement de la visioconférence poste à poste par le biais de Skype allait me pousser à tester les échanges multimodaux synchrones.

2. De la télécollaboration asynchrone à la télécollaboration en synchronie

C'est en 2006 que mon collègue de Lyon 2 Nicolas Guichon et moi-même avons décidé de nous lancer dans une formation de futurs enseignants de langue fondée sur la communication synchrone multimodale à l'université

¹⁸ Le CREDIF avait été entretemps dissout et l'ENS de Fontenay-Saint-Cloud transférée à Lyon.

¹⁹ Dans les cours de François Mangenot, à Besançon d'abord, puis à Grenoble.

²⁰ Egalement appelé « chat » : il s'agit de messages principalement textuels échangés de façon synchrone.

Lyon 2. Un partenariat s'est mis en place entre l'université de Lyon 2 et l'université de Berkeley (Richard Kern) pour une télécollaboration en synchronie (18 heures en France, 9 heures à Berkeley).

Les trois premières années le cours a été prévu selon la configuration suivante : à Lyon, une première phase était consacrée à la création de tâches exploitant le mieux possible la multimodalité de la communication et la dimension culturelle de l'environnement des futurs enseignants. Puis, dans une deuxième phase, les interactions par écran entre étudiants avaient lieu et étaient filmées donnant ainsi l'occasion de revenir, lors d'une troisième phase, sur les feedbacks apportés par les apprentis-enseignants à leurs apprenants. À Berkeley, les interactions avec Lyon s'inscrivaient dans le programme thématique hebdomadaire et les apprenants interagissaient avec les étudiants de Lyon une fois par semaine. Ils étaient à la fin du semestre interrogés sur ce dispositif à des fins de recherche (cf. Develotte *et al.*, 2008). La multimodalité des échanges distanciels, c'est-à-dire le fait d'avoir à disposition à la fois du texte (via le clavardage), de l'oral (via l'audio) et du non verbal (via les gestes visibles par écran), a ouvert des pans de recherche en didactique des langues. C'est surtout du côté de la formation des futurs enseignants de langue que se sont centrées les recherches lyonnaises. Elles ont débuté par des questionnements assez généralistes : comment enseigner par visioconférence poste à poste (cf. Drissi 2011 ; Vincent 2012) ? Puis les questions se sont affinées : quelles séquences métalinguistiques sont générées dans un tel contexte avec quels points communs et quelles divergences entre tuteurs débutants et tuteurs experts ? (cf. Codreanu 2014). De plus récents travaux se focalisent sur les rétroactions correctives du futur enseignant (cf. Vidal, 2018) ou sur la face cachée (pour le futur enseignant) du comportement de l'apprenant par écran lorsqu'il va chercher, de façon autonome, des ressources en ligne susceptibles de l'aider dans la production orale qui lui est demandée (par exemple en allant consulter un site de traduction ou un site encyclopédique) (Domanchin, M. 2020).

Avec plus de dix ans de recul, je peux constater l'approfondissement des études menées sur ce projet en parallèle au développement des projets télécollaboratifs qui se sont démultipliés au fil des années et des recherches internationales qu'ils ont suscitées.

Les limites de cet article imposent de ne pas développer les éléments organisationnels, techniques, pédagogiques associés aux différentes versions de ce projet ; le lecteur pourra se reporter aux publications dont c'est l'objet (cf. Develotte *et al.*, 2008 ; Develotte, 2011 ; Develotte & Leeds-Hurwitz, 2015). Je m'arrêterai uniquement sur une session un peu différente, qui a eu

lieu en 2012–2013, lorsque Richard Kern et moi-même avons choisi de mettre en relation deux promotions d'étudiants intéressés par l'enseignement des langues. Cette session de formation a mis en relation des étudiants qui suivaient le cours « Didactiques des langues : théories et pratiques²¹ » avec des étudiants de niveau avancé qui suivaient le cours « French for Future Teachers of the Language²² ». Six séances ont eu lieu, en février et mars 2013, sur les thèmes suivants : l'oral en interaction, la grammaire et la correction des erreurs, l'enseignement des textes littéraires, l'enseignement de la culture, la compréhension orale et écrite, la technologie. L'objectif consistait à échanger des leçons et à en discuter.

Tout d'abord, les étudiants de chacun des cours, par groupes de trois, ont préparé une tâche d'environ 15 minutes. Par exemple la tâche associée à la compréhension orale et écrite commençait par une dictée. Le groupe d'étudiants français commençait par dicter aux étudiants américains quelques lignes d'un texte truffé de mots homophones ([la dictée sans faute/100 fautes](#)). Au bout de 15 minutes, les rôles s'inversaient et c'était au tour des étudiants américains de dicter un texte en anglais. Cette première phase était suivie par un retour sur les activités de la séance au cours d'une discussion évaluative concernant différents éléments : qualité des supports proposés, intérêt et limites, pertinence des questions posées et de l'interaction suscitée, améliorations possibles.

Il s'agissait ensuite pour chacun de donner son opinion sur la pratique de la dictée en classe de langue, puis de réfléchir aux différentes stratégies que l'on mobilise pour parfaire la compréhension orale et écrite. Ensuite, les étudiants partageaient leurs pratiques pédagogiques concernant la didactique des supports textuels en décrivant une séance type et en évaluant les aspects positifs et négatifs. En bref, l'idée était de promouvoir un débat sur les pratiques et expériences personnelles d'apprentissage (et pour certains d'enseignement) et sur le développement de la compréhension orale et écrite.

Les interactions ont été enregistrées en utilisant Quicktime Player. Dans une dernière phase, chaque étudiant devait choisir des extraits enregistrés (intéressants, intrigants ou problématiques) de son interaction en visioconférence. Du côté lyonnais, l'analyse s'est faite ensuite en grand groupe à l'oral (debriefing après chaque interaction). À Berkeley, les étudiants ont transcrit les extraits qu'ils avaient choisis (à partir de toutes

²¹ Cours de Christine Develotte (M2 sciences du langage de l'ENS de Lyon et de l'université Lyon 2).

²² Cours de Richard Kern (French 138 à l'UC Berkeley).

les séances enregistrées) et en ont analysé les caractéristiques langagières ainsi que les stratégies d'enseignement, les stratégies d'apprentissage, la réussite (ou non) de l'interaction qui y étaient associées.

C'est à partir du recueil de données effectué lors de cette session que Samira Ibnelkaïd (2016) a étudié de quelle façon les relations interpersonnelles se construisent à travers l'écran. Elle explique que dans les interactions par écran, il s'agit de

rendre visible l'invisible : les sujets ne partageant pas un espace-temps commun sont d'abord absolument invisibles les uns aux autres. De cette invisibilité surgit la visibilité par leurs actes d'existence à l'écran. Jamais l'ensemble de leur corps [...] ne se présentera à eux [...] ni l'ensemble du décor [...]. Pour autant, parce que des mots s'inscrivent à l'écran, le sujet sent que les mains d'un Autre les ont tapés ; parce qu'un visage apparaît à l'écran, le sujet sent qu'un corps y est attaché ; parce qu'il y a visage, il y a dos, main, jambes [...]. Le visible inscrit avec lui l'invisible dans l'interaction physico-numérique. (2016 : 446)

Cette idée rejoint l'idée développée par Umberto Eco de « coopération textuelle » du lecteur qui projette du sens dans le texte à partir de son encyclopédie personnelle. Il est intéressant de chercher à prendre la mesure de la « coopération numérique » à laquelle est invité l'interactant par écran dans la découverte de son interlocuteur par écran.

Bien d'autres configurations de mises en relation d'un partenariat pédagogique par écran existent dans une optique de « mobilité virtuelle » et, au fil des années, des réseaux télécollaboratifs se sont organisés pour développer, par exemple, les « échanges virtuels dans l'éducation supérieure européenne » (Unicollaboration²³).

3. Aujourd'hui quel regard portons-nous sur notre expérience professionnelle avec le numérique ?

Alors que ma première réaction vis à vis de la technologie a été de lui tourner le dos, ma seconde, au contraire, a été de l'étreindre pleinement (to embrace it, comme on dirait en anglais) lorsqu'apparurent les nouveaux outils comme le multimédia, puis le Web et enfin l'Internet (il y a juste une vingtaine d'années) qui ouvraient des possibilités de plus en plus grandes, et permettaient d'aller vers des objectifs nouveaux, en accord avec un apprentissage interculturel dynamique, digne des langues « vivantes » –

²³ <https://www.unicollaboration.org/index.php/sample-projects/>

apprentissage qui transformait aussi les rôles de l'enseignant et de l'apprenant, allant parfois jusqu'à les renverser, les étudiants se trouvant maintenant au centre de leur propre apprentissage, prenant souvent le devant de la scène, dans la salle de classe, se tenant en groupe devant le tableau (maintenant souvent interactif) sur lequel ils inscrivent des observations glanées dans les échanges en ligne pour que tout le monde puisse les commenter, ajouter quelque chose, etc. dans la quête permanente d'une compréhension de plus en plus affinée et complexe.

Cultura ne s'est pas fait en un jour. Il est le résultat de beaucoup de tâtonnements et d'un travail d'équipe progressif, mais pour ce projet, comme pour tous les autres, je n'eus de cesse, tout au long de ma carrière, d'essayer de trouver une corrélation maximale entre la technologie et la pédagogie et de me poser constamment la question de savoir comment utiliser ce qu'on appelait à l'époque les « nouvelles » technologies pour non seulement enrichir mais transformer l'apprentissage et surtout les interactions : des apprenants avec la technologie, des étudiants avec la matière première, des étudiants entre eux et avec d'autres ailleurs dans le monde. Ce qui m'a animée tout au long de ma carrière, que ce soit pour les projets multimédia du début ou pour « Cultura », n'a pas été tant la technologie par elle-même que la volonté d'utiliser et d'exploiter l'outil technologique dans ses spécificités propres, pour générer de nouveaux objectifs, du nouveau contenu, et de nouvelles formes d'apprentissage qui, dans le cas de Cultura, s'appuient sur la collaboration et la co-construction d'un champ de connaissance pour le profit d'un savoir à la fois personnel et collectif, partageable et visible à tous, dans le but d'atteindre une compréhension de plus en plus authentique et complexe de l'autre – de ses manières de voir, d'agir, d'interagir dans des contextes divers. Un processus qui, nous espérons, se poursuivra tout au long de la vie des étudiants.

Quand je pose un regard d'ensemble sur mon travail, il apparaît clairement que « Cultura » n'est pas le fruit d'une recherche ou d'une théorie, mais était dans la lignée logique de mon parcours personnel et professionnel, car en tant que Française vivant aux Etats-Unis, je me trouvais au quotidien dans un environnement biculturel que j'essayais moi-même de sonder et de comprendre au fil des années. Il est certain que, en plus de l'expertise technologique indéniable dont je disposais, j'ai été mue par des facteurs personnels qui ont contribué à l'éclosion de ces projets, en particulier l'intuition et l'imagination, le désir instinctif d'innover, de répondre à des défis, d'aller toujours plus loin dans l'utilisation des technologies au service d'un apprentissage toujours plus riche et diversifié, qu'il se passe dans la classe ou à l'extérieur. Je dois avouer que, si nos étudiants travaillent en partie en dehors de la salle de classe, celle-ci restera toujours pour moi un lieu

privilegié. Un lieu où dans le cadre de Cultura, j'observais mes étudiants échanger, discuter, partager leurs découvertes avec leurs camarades, élargissant leur savoir et celui des autres, et ce faisant, voyant devant leurs yeux leur propre culture se révéler à eux²⁴, à travers l'examen de la culture de l'autre. Un lieu où culture et langue se mêlaient et devenaient réellement vivantes.

Je n'oublierai jamais un jour en particulier où mes étudiants, en classe, m'ont fait part d'une contradiction qu'ils avaient découverte à propos de leur propre culture : alors qu'en général, dans la culture américaine, les rapports entre individus sont considérés comme très « directs » (on va droit au but, on met les cartes sur table, etc.), les réponses aux situations proposées dans les questionnaires semblaient indiquer le contraire.

*Après discussion en petits groupes, l'un d'eux finit par offrir (avec divers exemples à l'appui) la théorie suivante (les mots sont les miens) : « nous sommes en général plutôt directs dans nos rapports les uns avec les autres, mais seulement, semble-t-il, jusqu'au moment où nous craignons de blesser l'autre (to hurt someone's feelings). Hypothèse qui les a ensuite amenés à réaliser l'importance de l'affect dans leur culture – une observation qu'ils avaient déjà faite auparavant, en analysant différentes réponses à la question de savoir ce qui constitue un « bon » prof ou un « bon » patron. Ils avaient en effet remarqué que du côté français, on avait tendance à souligner la compétence (quelqu'un qui **sait** alors que, du côté américain, il s'agissait plutôt de quelqu'un qui « **cares** », mot difficile à traduire en français !).*

Quel magnifique « insight » pensai-je et leur dis-je !! Le souvenir de cette classe, et de bien d'autres encore, a compté parmi les plus grands moments de bonheur de ma carrière. Jamais je ne m'étais imaginée que ce fût possible dans un cours intermédiaire de langue d'entendre mes étudiants aborder de tels sujets, en français, de surcroît.

Tout ceci grâce à ... la technologie !

²⁴ Comme l'écrivaient Martine Abdallah-Pretceille et Alexander Thomas (1995 : 7) dans leur ouvrage Relations et apprentissages interculturels, « [c]elui qui essaye de comprendre mieux l'autre parviendra, dans le même mouvement, à une meilleure maîtrise et une connaissance plus approfondie de ses propres valeurs et de ses comportements culturels en les voyant à travers le miroir d'une autre culture. »

De cette longue et belle aventure, je dois l'avouer, je tire une fierté toute particulière : celle d'avoir pu créer, dans les années 80, des projets multimédias considérés comme révolutionnaires et, plus récemment, un projet télécollaboratif, considéré dans plusieurs pays à travers le monde comme un modèle – parmi d'autres – de l'échange interculturel.

Si je porte, à mon tour, un regard sur la façon selon laquelle j'ai intégré le numérique dans ma pratique d'enseignement, j'en suis aujourd'hui surprise et satisfaite : surprise car n'ayant pas de formation informatique au départ ni aucune prédisposition pour m'intéresser a priori aux technologies éducatives, je me rends compte qu'elles sont restées au centre de mes intérêts durant toute ma carrière. Satisfaite car ayant l'objectif de départ d'ouvrir la classe, de la rapprocher de la « vraie vie », j'ai en effet eu la sensation de procurer à mes étudiants, grâce au numérique, des conditions d'échanges interpersonnels privilégiés, plus « authentiques » que les propositions de type simulations, jeux de rôles, ou échanges apprenants-enseignant.

Dans ce qui me semble aujourd'hui important dans la réussite des échanges figurent les éléments suivants : la continuité interactionnelle avec le/a/es même(s) partenaire(s) car c'est dans le temps que se construit la relation entre les interlocuteurs, que s'approfondissent les sujets de discussion et donc les facilités d'accès à l'intimité de chacun. Le deuxième élément lié au point précédent se situe au niveau de la conception de la tâche proposée pour susciter les interactions : il m'a paru essentiel qu'elle soit suffisamment ouverte pour occasionner des possibilités d'apprentissage informel, des discussions qui puissent sortir du cadre prévu si tant est qu'elles suivent le fil de l'intérêt des participants à l'échange engagé. Le troisième élément a trait à la part importante de la mise en commun dans la classe à la suite des interactions par écran en binômes ou trinômes. La régulation des étonnements, frustrations ou incompréhensions s'y effectue de façon très efficace par le partage avec d'autres étudiants ayant eu des expériences similaires ou bien avec des étudiants ayant une expérience plus internationale et venant apporter une lumière différente sur un acte ou des paroles mal ressenties ou interprétées. Enfin, la qualité de l'entente avec le collègue partenaire du projet me paraît essentielle, la mise en place de chaque session s'effectuant en fonction du partage des valeurs et des objectifs de formation.

En tant que chercheuse, j'ai également différents motifs de satisfaction : tout d'abord le fait d'avoir pu utiliser en recherche les données tirées de mon enseignement. Cela m'a permis de pouvoir travailler sur deux niveaux à la fois, en tant que praticienne (enseignante) et en tant que chercheuse (au

niveau méta-professionnel donc). Les sept années de télécollaboration avec Berkeley ont ainsi donné lieu à un type de recherche « impliquée » incluant également les doctorants étudiant les données. La transmission de cette expérience de recherche importe également pour moi. J'ai aussi pu assister au cours de ces vingt dernières années à l'émergence d'un domaine en soi, aujourd'hui structuré en revues (ALSIC, LLT), projets européens (Unicollaboration), colloques et associations (CALL, WorldCall, Eurocall...) en y prenant part sous différents aspects : interculturel (cf. Develotte *et al.*, 2005 ; Develotte & Leeds-Hurwitz, 2015), autonomie (cf. Develotte, 2008), formation des enseignants (cf. Kern & Develotte, 2018).

Conclusion

Au terme de ce retour sur nos deux parcours, nos deux voix se retrouvent pour rappeler notre enthousiasme lié à l'émergence du multimédia et de l'Internet, notre intuition, dès le départ, que l'on tenait là quelque chose de profondément novateur pour la didactique des langues.

Nous avons choisi de souligner les aspects positifs de nos projets de télécollaboration car en dépit des nombreuses frustrations qui ont jalonné les projets *Cultura* et *Le français en (première) ligne* (problèmes techniques, contraintes parfois contradictoires des différents programmes ; des partenaires pas toujours présents ; des étudiants qui mettent du temps à se manifester en ligne, etc.) nous considérons que les aspects positifs l'emportent de très loin sur les aspects négatifs.

Reste la question de la transmission de ces travaux en ligne. Tout le travail de ces deux projets était archivé sur des sites Internet aujourd'hui en voie d'extinction. De la même façon que la disparition des vidéodisques et des cédéroms a effacé du même coup l'accès à leurs contenus, l'effacement progressif des sites²⁵ va faire disparaître la mémoire des tâches et des échanges nous rappelant que la mémoire numérique n'est pas éternelle et que revenir au papier de cet article n'est pas inutile pour chercher à fixer cette étape qu'a constitué l'émergence du numérique dans nos pratiques d'enseignantes et de chercheuses.

²⁵ Le site du français en (première) ligne après avoir disparu en janvier 2020 a été remis en ligne en mai 2021 à l'adresse : <http://icar.cnrs.fr/F1L/>.

Bibliographie

Abdallah-Pretceille, Martine & Thomas, Alexander. *Relations et apprentissages interculturels*, Paris, Armand Colin, 1995.

Codreanu, Tatiana. « Comparaison du tutorat en ligne effectué par deux groupes de tuteurs : apprentis-enseignants et enseignants confirmés », Thèse de doctorat en sciences du langage, université Lumière Lyon 2, 2014.

Develotte, Christine. « Lecture et cyberlecture », *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 1997, pp. 94–104.

Develotte, Christine. « Nouvelles technologies/nouveaux discours dans l'enseignement/apprentissage des langues », *Etudes de linguistique appliquée*, n° 112, 1998, pp. 421–434.

Develotte, Christine. « De MD CREDIF à Plurilinguisme et multimédia : retour sur 10 ans de recherche d'une équipe en didactique des langues ». *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 17, 2006a, pp. 131–153.

Develotte, Christine. « Le journal d'étonnement : aspects méthodologiques d'un journal visant à développer la compétence interculturelle », *Lidil*, n° 34, 2006b, pp. 105–124.

Develotte, Christine. « Approche de l'autonomie dans un dispositif en ligne : le cas du dispositif Le français en (première) ligne », *Revue japonaise de didactique du français*, n° 3/1, 2008, pp. 37–56.

https://www.researchgate.net/publication/32224191_Approche_de_l'autonomie_dans_un_dispositif_en_ligne_le_cas_du_dispositif_Le_francais_en_premiere_ligne

Develotte, Christine. « De la formation à distance à la formation en ligne. Points de repères en didactique des langues ». Dans Elke Nissen, Françoise Poyet & Thierry Soubrié (dir.). *Interagir et apprendre en ligne*. Paris, L'Harmattan, 2011, pp. 241–250.

Develotte, Christine, Guichon, Nicolas & Kern, Richard. « "Allo Berkeley? Ici Lyon... Vous nous voyez bien ?" Étude d'un dispositif d'enseignement-apprentissage en ligne synchrone franco-américain », *ALSIC*, Vol. 11, n° 2, 2008. <https://journals.openedition.org/alsic/892>.

Develotte, Christine & Lancien, Thierry (dir.). « Propositions pour l'analyse des discours multimédia : l'exemple de deux articles encyclopédiques ».

Dans Thierry Lancien (dir). *Multimédia : les mutations du texte*. Fontenay-aux-Roses : ENS Editions, 2000, pp. 119–139.

Develotte, Christine & Leeds-Hurwitz, Wendy. « Le Français en (Première) Ligne : Creating contexts for intercultural dialogue in the classroom ». Dans Nazan Haydari & Prue Holmes (dir.). *Case Studies in intercultural Dialogue*. Dubuque, Kendall Hunt Publishing Company, 2015, pp. 225–244.

Develotte, Christine & Mangenot François. « Discontinuités didactiques et langagières dans un dispositif », *Glottopol*, n°10, 2007, pp. 127–144.

Develotte, Christine, Mangenot, François & Zourou, Katerina. « Situated creation of multimedia activities for distance learners: motivational and cultural issues », *ReCALL*, n° 17, 2005, pp. 229–244.

Develotte, Christine, Mangenot François & Zourou, Katerina. « Learning to teach Online: “Le français en (première) ligne” Project ». Dans Robert O’Dowd (dir.). *Online Intercultural Exchange*. Clevedon, Multilingual Matters Ltd, 2007, pp. 276–280.

Domanchin, M. [Pratiques écraniques en situation de télécollaboration pour l’enseignement-apprentissage du FLE](#). Thèse de doctorat en sciences du langage, Université Lyon 2, 2020.

Drissi, Samira. « [Apprendre à enseigner par visioconférence : étude d’interactions pédagogiques entre futurs enseignants et apprenants de FLE](#) », Thèse de doctorat en sciences du langage, ENS de Lyon, 2011.

Furstenberg, Gilberte. « Interactive Videodisc Technology in the Language Lab and Interactivities in the Classroom: Making the Connection ». Dans *The Proceedings of the Second International Conference on Foreign Language Education and Technology*. The Language Laboratory Association of Japan, 1992, pp. 209–218.

Furstenberg, Gilberte. « Scénarios d’exploitation pédagogique ». *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, « Multimédia, Réseaux et Formation », Juillet 1997, pp. 64–75.

Furstenberg, Gilberte. « Nouveaux outils, nouvelle pédagogie ». *Revue Internationale d’Education*, n° 18, 1998, pp. 87–91.

Furstenberg, Gilberte. « Making culture the core of the language class: Can it be done? ». *The Modern Language Journal*, n° 94, 2010, pp. 329–332.

Furstenberg, Gilberte & English, Kathryn. « Cultura revisited », *Language Learning and Technology*, vol. 20, n° 2, 2016, pp. 172–178.

Furstenberg, Gilberte & Levet, Sabine. « Integrating telecollaboration into the language classroom: some insights ». Dans Melinda Dooly & Robert O’Dowd (dir.). *Telecollaboration 2.0 for Language and Intercultural Learning*. New York, Peter Lang, 2010, pp. 305–336.

Furstenberg, Gilberte & Levet, Sabine. « Cultura : From then to now. Its origins, key features, methodology, and how it has evolved : Reflections on the past and musings on the future. » Dans Dorothy M. Chun (dir.). *Cultura-inspired intercultural exchanges : Focus on Asian and Pacific languages*. Manoa, National Foreign Language Resource Center, 2014, pp. 1–32.

Furstenberg, Gilberte, Levet, Sabine, English, Kathryn & Maillet, Katherine. « Giving a virtual voice to the silent language of culture: The Cultura Project ». *Language Learning and Technology Journal*, February 2001, pp. 55–102.

Hall, Edward. *The silent language*. New York, Anchor Books, 1973.

Ibnelkaïd, Samira. « [Identité et altérité par écran : modalités de l’intersubjectivité en interaction numérique](#) », Thèse de doctorat en sciences du langage, Université Lyon 2, 2016.

Kern, Richard & Develotte, Christine (dir.). *Screens and Scenes. Multimodal Communication in Online Intercultural Encounters*. New York/London, Routledge.

Lancien, Thierry. *Le multimédia*, Paris, Clé International, 1998.

Vidal, Julie. « [Etude des séquences de rétroaction corrective dans un dispositif en ligne d’enseignement/apprentissage du français langue étrangère](#) », Thèse de doctorat en sciences du langage, Université Lyon 2, 2018.

Vincent Caroline, « [Interactions pédagogiques “fortement multimodales” en ligne : le cas de tuteurs en formation](#) ». Thèse de doctorat en sciences du langage, ENS de Lyon, 2012.