
Pistes didactiques pour un dispositif de télécollaboration interculturelle en ligne entre apprenants du français langue étrangère

Adila Mehyaoui

🔗 <https://publications-prairial.fr/rif/index.php?id=1563>

DOI : 10.35562/rif.1563

Référence électronique

Adila Mehyaoui, « Pistes didactiques pour un dispositif de télécollaboration interculturelle en ligne entre apprenants du français langue étrangère », *Revue internationale des francophonies* [En ligne], 12 | 2024, mis en ligne le 29 août 2024, consulté le 02 septembre 2024. URL : <https://publications-prairial.fr/rif/index.php?id=1563>

Droits d'auteur

CC BY

Pistes didactiques pour un dispositif de télécollaboration interculturelle en ligne entre apprenants du français langue étrangère

Adila Mehyaoui

PLAN

- I. Problématique et questions de recherche
- II. Société de l'information et TICE
- III. TICE et communication en ligne
- IV. Brève revue historique
- V. L'ère du multimédia et d'Internet : les années 2000
- VI. TICE et modalités d'apprentissage
 - VI.1. *E-learning* en auto-apprentissage
 - VI.2. La formation mixte
- VII. Vers une télécollaboration en ligne
- VIII. Proposition de pistes didactiques
 - VIII.1. Rédaction télécollaborative d'une fiche de lecture
 - VIII.2. Interactions en (e)tandem
- Conclusion

TEXTE

- 1 Souvent, nous associons la télécollaboration à la communication interculturelle, afin de soutenir l'appropriation d'une langue donnée en échangeant avec des locuteurs natifs permettant ainsi de créer des situations de communication authentiques¹. Toutefois, il est souvent reproché aux dispositifs de télécollaboration en ligne de dégager certains obstacles² qui relèvent particulièrement du degré de motivation des participants, leurs besoins, leurs représentations, etc., ou du cadre organisationnel et ses contraintes temporelles ou technico-pédagogiques³.
- 2 Nombreux sont les projets de télécollaboration qui ont montré leurs limites lorsqu'il s'agit d'interactions en ligne, en termes de représentations culturelles disparates et des conflits discursifs liés, en partie, aux situations de communication formelles

ou informelles⁴. Ajoutant à cela, les problèmes engendrés par les conditions matérielles qui peuvent parfois affecter la qualité de la transmission du message qui cause tantôt des incompréhensions entre les locuteurs, ou détourne tantôt les usagers vers des négociations métalinguistiques dues aux écarts techniques de part et d'autre⁵. Par contre, toutes ces contraintes sont susceptibles d'être valorisées dans la mesure où les interlocuteurs peuvent en profiter pour échanger dans une langue commune (la langue cible), cherchant ainsi à résoudre des problèmes d'ordre technique ou logistique au profit de l'acquisition de la langue et usant des potentialités des TIC⁶ avec tout le panel des outils numériques disponibles⁷. Une stratégie qui nous semble avantageuse pour améliorer leurs compétences communicatives, en plus de favoriser les échanges interculturels entre des publics de cultures différentes et se trouvant dans des lieux géographiques éloignés.

I. Problématique et questions de recherche

- 3 Sachant que l'enseignement des langues-cultures demeure le domaine le plus porteur et pour lequel l'usage des technologies et d'internet s'avère le plus bénéfique, notamment dans le cas des tâches proposées pour des apprenants éloignés géographiquement⁸, et compte tenu de notre intérêt pour la Francophonie de par la longue histoire coloniale et politique socioculturelle qui lie l'Algérie à la France depuis les deux derniers siècles, nous nous intéresserons plus particulièrement, dans cet article, à la question de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) au profit de publics non francophones, intégrant une dimension interculturelle.
- 4 En effet, nous nous adonnons souvent, dans nos propres travaux, à émettre certaines hypothèses concernant la possibilité d'exploiter la dimension multiculturelle qui se dégage de l'apprentissage de la langue française chez des publics confrontés à cette langue pour des motivations personnelles, académiques, scientifiques ou socioculturelles. Sachant que les chemins menant vers la découverte d'une langue sont multiples, nous envisageons d'exploiter, parmi ceux-ci, l'approche de deux contextes non-francophones ayant des

motivations distinctes pour l'apprentissage du français mais qui peuvent éventuellement se croiser dans le choix des modalités d'apprentissage intégrant les TICE.

- 5 Les apports permis par les outils numériques constituent nos principales orientations didactiques dans notre démarche visant à rapprocher les deux publics roumains et algériens à travers la langue-culture française. En effet, « loin d'être le résultat d'une simple transmission de connaissances au sujet d'autres cultures, l'interculturel apparaît comme une compétence qui se construit dans les interactions »⁹.
- 6 De ce fait, l'objectif de cette étude repose sur la proposition de pistes didactiques visant la mise en place d'un dispositif de télécollaboration en vue de développer des compétences interculturelles¹⁰ chez des étudiants désirant améliorer en priorité la maîtrise de leurs compétences orales et écrites en français. À travers une démarche communicative qui réunit un public d'apprenants algériens devenus francophones par héritage et un autre public roumain s'intéressant à la Francophonie pour des considérations socioéconomiques et économiques¹¹, nous porterons notre réflexion sur le choix des tâches pédagogiques à mettre en place pour soutenir la communication interculturelle entre les deux publics dans le cadre d'un dispositif de télécollaboration en ligne. Nous nous interrogerons, par conséquent, sur le type des interactions en ligne qui peuvent être propices à un échange interculturel ainsi que les situations d'apprentissage du français qui le favoriseraient.
- 7 Nous partons de l'hypothèse que les deux groupes de non-natifs distincts par leur appartenance culturelle mais proches par l'intérêt commun qui est porté à la langue française peuvent s'enrichir mutuellement sur la base de leurs représentations culturelles respectives, indépendamment de la culture mère telle représentée par le Français natif ou l'enseignant natif qui ne sont plus considérés comme l'unique modèle ou comme les seuls compétents culturellement¹².
- 8 Avant d'introduire la méthodologie envisagée pour la mise en œuvre de notre démarche didactique, nous nous attelons, dans un premier temps, à mettre l'accent sur le cadre théorique ayant permis de construire la trame ingénierique qui fournit les principes de base

pour mettre en œuvre un projet de télécollaboration en ligne basé sur l'approche communicative. Nous passerons en revue ensuite, l'évolution des différents dispositifs d'enseignement avec les technologies jusqu'à l'ère du multimédia et d'Internet qui ont contribué à modifier les usages pédagogiques à même de redéfinir la notion de la « distance » dans ce contexte. Enfin, nous proposerons des pistes didactiques qui peuvent nous aider à monter un dispositif de télécollaboration interculturelle en ligne entre deux publics d'apprenants roumains et algériens, motivé par nos propres constats et expériences pédagogiques pour l'enseignement du FLE.

II. Société de l'information et TICE

- 9 Pour Muriel Grosbois, le numérique dispose d'« un énorme potentiel, dont il serait dommage de se priver »¹³. L'immense panel d'outils qui sont disponibles actuellement grâce au développement technologique, facilite énormément l'agir avec l'autre en permettant des interactions à distance avec des natifs et des non-natifs, un contact puissant entre les langues et cultures, aussi un travail individuel voire individualisé mais aussi collectif et collaboratif¹⁴. Toutes ces possibilités sont à prendre considération et doivent faire l'objet d'une prise en charge réelle, *via* de fines études didactiques qui peuvent fournir une occasion inouïe pour faire communiquer les langues et les cultures entre elles.
- 10 Avant cela, nous jugeons utile de développer la notion de « société de l'information », où les mutations s'opèrent très rapidement à l'ère du numérique. Ainsi et pour reprendre l'expression tant célèbre du chercheur français Serge Soudoplatoff, spécialisé dans le domaine des technologies et qui met l'accent sur l'indéfini de l'« information » dans sa conception actualisée au temps de la globalisation et de la dématérialisation des médias, lorsque qu'« on partage un bien matériel il se divise, quand on partage un bien immatériel il se multiplie »¹⁵. De son côté, l'intellectuel québécois Michel Cartier¹⁶ le confirme, qui est aussi l'un des pionniers de la micro-informatique des années 1980, en mettant l'information au cœur d'un véritable processus, la considérant d'abord comme une donnée pouvant se transformer en connaissance, ensuite évoluer

vers un savoir qui devient à son tour une décision. Cette information ainsi appréhendée va se développer en une sorte d'énergie qui aura été nécessaire pour émettre une opinion exprimée en termes d'arguments.

- 11 C'est ce dernier point qui précise, selon Michel Cartier, le fait que l'information cherche à acquérir une certaine énergie de par le partage qu'en font des milliers voire des millions d'utilisateurs, notamment lorsqu'elle s'adresse au grand public et qui ne prend son véritable sens que lorsqu'elle est partagée par l'ensemble des membres d'une communauté.
- 12 À cet égard, il est tout aussi judicieux de savoir différencier entre information et connaissance, ce qui représente deux notions distinctes mais complémentaires, ou plus précisément, l'une est révélatrice de l'autre. Autrement dit, l'exploitation de la connaissance se prête à l'assimilation instantanée des informations qui évoluent vers un savoir ou une sagesse, organisés par une connaissance profonde dont l'acquisition représente le fruit de l'expérience et de la compétence¹⁷.
- 13 De ce fait, dans un document ou tout autre support porteur d'information, une donnée vient représenter l'élément le plus élémentaire de l'information, sachant qu'elle est le « résultat direct d'une mesure »¹⁸. Ceci signifie qu'elle peut porter une valeur mesurable provenant d'une source matérielle ou d'une contribution humaine (des statistiques, une base de données, signes alphabétiques, liste d'ingrédients, etc.). L'information requiert ainsi une interprétation intelligible de l'ensemble des données qui la composent et une fois ces données décodées et analysées, il est question ensuite de structurer toutes les informations ainsi formées, « en vue de leur conférer un sens plus large, le seul qui ait été vécu comme tel et comme valable pendant des millénaires : la connaissance »¹⁹.
- 14 Ceci dit, la pertinence et la richesse des connaissances ne pourront être tangibles que si elles sont prises dans leur réel contexte et dans lequel le sens se met en place naturellement. De ce fait, « une information peut être disponible, même si elle est interprétée différemment par chaque destinataire, même si elle débouche sur des actions nécessairement distinctes suivant le contexte où elle

existe »²⁰ alors que « la "connaissance" met en œuvre un processus humain de transformation des informations brutes afin de leur donner un sens »²¹.

- 15 C'est pour cette raison que l'on distingue aussi entre les deux concepts de société de l'information et société de la connaissance dont l'emploi se confond souvent même si le premier a pris le dessus dans les plus grandes rencontres internationales introduisant l'émergence des usages des technologies nouvelles dans le monde socioéconomique, au même moment où le second semble être privilégié dans les milieux universitaires²².
- 16 Définie comme une société post-industrielle pour désigner le passage à une nouvelle ère²³, la notion de société de l'information a été introduite depuis les années 1970, mais son usage ne s'est généralisé qu'à partir des années 1990 avec le développement des technologies et de l'internet²⁴. Utilisée indifféremment avec la notion de société de la connaissance ou du savoir, les deux acceptations notionnelles restent pertinentes, même si la première est prédominante. Elles se complètent certes mais ne se remplacent pas mutuellement, compte tenu de la valeur politique, économique et idéologique de l'une (pendant longtemps elle ne concernait que les pays développés pour se répandre plus tard aux pays du Sud) et la valeur humaine qui se dégage de la conception de la seconde²⁵. Précisons aussi que dans les deux termes, il y a préalablement le mot « société » qui est responsable dans la détermination de l'information et du savoir et non pas l'inverse²⁶.
- 17 Nous pouvons ainsi considérer la société de l'information comme celle où les technologies nouvelles et le numérique jouent un rôle capital dont le fonctionnement repose essentiellement sur l'utilisation et le partage de tout type d'information à l'aide de différents canaux multimédias²⁷. Une approche qui favorise l'aspect technique alliant traitement numérique des données, circulation des informations via les réseaux de communication due en partie au développement grandissant de l'internet ainsi que la diminution des coûts en termes de stockage, transmission et traitement de l'information qui a franchi toutes les frontières.
- 18 À cet effet, la libre circulation des informations, des idées et des connaissances se démocratisent de plus en plus à l'échelle mondiale,

à travers ce qu'on peut désigner comme une révolution numérique, y compris celle qui a marqué les usages et les pratiques pédagogiques. Nous reconnaissons ainsi à ces quarante dernières années, plusieurs mutations didactiques grâce, entre autres, au foisonnement numérique dans le secteur académique dans tous ses paliers. Communément appelées TICE, les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement ont un impact indéniable sur l'ensemble de la société de l'information et de la connaissance, les domaines de l'enseignement et apprentissage ne faisant pas exception.

- 19 La modernisation des outils et moyens didactiques s'est imposée d'elle-même et devient incontournable, sachant qu'elle ne cesse, jusqu'à ce jour, d'occuper les esprits des chercheurs du domaine favorisant une interaction continue entre les différents acteurs qui peuvent être impliqués au confluent d'une dynamique interdisciplinaire, représentés par les « chercheurs, enseignants-chercheurs, étudiants-chercheurs, responsables de structures »²⁸.
- 20 Nous pensons, pour notre part, que la notion de « société de l'information » avec toutes ses variantes, crée une certaine rupture avec tout ce qui appartient à l'ancien ordre des choses. Il n'est plus question de nouveautés en termes de révolution industrielle et progrès technique qui ont marqué le monde au début du XIX^e siècle car il existe désormais, un avant et un après l'apparition de cette nouvelle société marquée par l'émergence de tout ce qui est nouveau. À partir des dimensions technique et/ou économique tenant à « la convergence des industries de l'audiovisuel, de l'informatique et des télécommunications permise par la numérisation »²⁹, ainsi que d'autres formes de modernisation qui se succèdent ces dernières décennies, les TICE viennent apporter leur impact dans la diffusion et le traitement de l'information dans une société qui ne cesse de se renouveler.

III. TICE et communication en ligne

- 21 En comparaison avec les modes de communication traditionnels qui ont marqué le XX^e siècle, tels le téléphone, la télévision, la radio, les

supports audiovisuels, etc., la technologie nouvelle prend le dessus et s'emploie désormais au pluriel pour désigner les technologies de l'information et de la communication, les technologies numériques, les technologies éducatives, etc. Ces nouvelles technologies déterminent « un nouveau type de société fondé sur une économie de partage, d'abondance et une dynamique de flux plutôt que de stock. Sa force réside dès lors dans la mise en place de communauté »³⁰. Les interactions sociales qui émanent de l'usage de la technologie sont tout aussi présentes dans les pratiques enseignantes et apprenantes *via* l'intégration de la dimension technique qui s'apparente à l'utilisation des outils qui ne sont pas forcément une fin en soi³¹. Ce sont plutôt les implications qu'engendre cette intégration sur le déroulement de la démarche pédagogique qui sont à interroger.

- 22 Les TIC sont, en effet, considérées comme des technologies informatiques, permettant de traiter de l'information, organiser les connaissances, résoudre les problèmes, développer et réaliser les projets qui reposent sur l'utilisation d'un ensemble d'outils interconnectés accompagnés d'un degré minimum d'interactivité. Cette définition est très proche de celle du dictionnaire du Web qui considère les TIC comme « l'ensemble de technologies liées aux médias, à l'informatique et à l'internet, et qui sont utilisées pour créer, diffuser, partager, consulter ou stocker des informations »³². Toutefois, lorsqu'il s'agit de technologies éducatives, l'acronyme TICE vient favoriser la place que doivent consacrer les chercheurs aux pratiques pédagogiques qui mettent l'apprenant au cœur de son apprentissage, favorisant la construction de ses propres connaissances à travers des méthodologies de plus en plus innovantes.
- 23 Reprenons l'approche de Muriel Grosbois³³ qui s'intéresse très particulièrement à cette problématique, dans ses différentes recherches s'inscrivant dans une logique d'articulation entre la didactique des langues et l'évolution de l'usage des technologies en passant en revue les différents courants pédagogiques qu'a connu le domaine. Elle essaie, de ce fait, de répondre à une question centrale sur le chemin parcouru, jusqu'à ce jour, liant l'usage des technologies et la didactique des langues et son vacillement entre théorie et pratique, autrement dit, « articuler la recherche et le terrain »³⁴.

IV. Brève revue historique

- 24 Après l'enseignement assisté par ordinateur (EAO) des années 1970 dont l'usage est assimilé au courant béhavioriste et l'enseignement intelligent assisté par ordinateur (EIAO) qui a évolué vers des approches constructivistes ainsi que leurs successeurs à la charnière des années 1980 et 1990, à savoir les EIAH (environnements informatiques pour l'apprentissage humain) qui sont apparus avec les premières applications de l'intelligence artificielle (IA), la vision socioconstructiviste vient, dès le milieu des années 1990, alimenter le champ en exploitant les possibilités de la communication *via* les réseaux informatiques³⁵.
- 25 L'ère de l'EAO se situe aux prémices de l'application de l'informatique à l'enseignement programmé³⁶ qui s'était inspiré largement de la montée en force du béhaviorisme, considéré comme l'un des premiers courants psychologiques marquant le champ didactique au XX^e siècle. L'EAO a pris appui sur les principes des anciennes machines à enseigner de Skinner³⁷ à cause des fonctionnalités techniques limitées des ordinateurs de l'époque. Ce modèle se rapproche très explicitement du concept de la boîte noire qui suggère, qu'à l'apparition du stimulus chez l'élève³⁸, la réponse survient automatiquement sans que l'on puisse donner une explication plausible, où « la quête de la satisfaction procurée par la récompense joue un rôle de premier plan »³⁹.
- 26 En pratique, ceci se traduit par la mise en place de logiciels transposés sur des contenus de livres à tendance béhavioriste, prenant la forme d'une progression préétablie en ne passant à une étape que si la précédente est validée, et ce, à l'aide d'outils d'apprentissage tels que les exercices, tutoriels, didacticiels, etc., des logiciels conçus spécifiquement pour l'enseignement d'une manière générale⁴⁰.
- 27 Bien que le béhaviorisme ne fasse plus partie des discours didactiques du moment, Muriel Grosbois pense qu'il a marqué les premiers usages de l'EAO par de réels avantages en termes d'individualisation de l'élève dans son apprentissage, une condition qui reste nécessaire mais pas suffisante pour la construction du savoir.

- 28 L'EAO de type tutoriel commence à montrer ses limites, dès le milieu des années 1970, liées en partie aux fortes critiques assignées au béhaviorisme, alors que l'apprentissage par l'action vient le remplacer favorisant les représentations cognitives chez l'apprenant (un statut qui remplace désormais celui d'élève), ce qui rejoint en termes de nouvelles approches, le constructivisme de Piaget et la psychologie cognitive⁴¹. La démarche d'apprentissage est, dès lors, initiée et pilotée par l'apprenant lui-même au même moment où l'ordinateur tuteur laisse place à l'ordinateur outil qui « ne cherche pas à enseigner mais à se proposer comme un outil dans l'accomplissement de tâches »⁴².
- 29 Une des premières applications bureautiques de l'ordinateur en tant qu'outil est le traitement de texte qui permet, dans le domaine de l'apprentissage des langues, la réalisation et la production d'écrits académiques avec une aide automatisée intégrée ou suggérée par l'enseignant. Une seconde évolution du mode tuteur vers le mode outil plaçant l'apprenant dans une situation réaliste, est appelée la simulation. Souvent, des logiciels dédiés sont utilisés pour simplifier la réalité qui fait immerger l'apprenant dans un environnement lui permettant de reconstituer virtuellement ce qu'il désire apprendre. Dans le domaine de l'apprentissage des langues, il convient plus précisément de parler de mise en situation que de simulation sachant que sa mise en œuvre effective semble difficile à atteindre. Le rôle de l'ordinateur en mode outil, dans ce cas, consiste à fournir le moyen à l'apprenant d'interagir avec le monde réel à travers des jeux de rôle, des études de cas ou en encore des jeux de simulation.
- 30 Ainsi, et dans la même lignée, la programmation est tout aussi un autre mode issu de l'intelligence artificielle (IA) et qui s'est répandu à partir des années 1980, impliquant l'apprenant dans sa propre formation, notamment, lorsqu'il contribue dans la création et la programmation des contenus enseignés et s'intéresse à l'analyse des résultats qui en découlent. Un concept qui semble prometteur avec tous ses avantages dans le secteur de l'éducation favorisant la pédagogie de l'autonomie et de la réussite, la capacité à résoudre les problèmes, l'apprentissage naturel, etc.⁴³
- 31 Grâce à l'application des techniques et des principes de l'IA à l'enseignement, le domaine de l'EAO n'a pas cessé de connaître de

nouvelles évolutions donnant naissance à de nouvelles dénominations telles que l'enseignement intelligent assisté par ordinateur (EIAO) ou encore le tuteur intelligent qui offre désormais des fonctionnalités répondant aux interrogations de l'apprenant à même de détecter ses erreurs et y remédier. Les limites de ce modèle se sont fait, en effet, remarquer au niveau de la difficulté de l'adaptation des outils et méthodes de l'IA à l'éducation, où très peu de logiciels peuvent être utilisés réellement dans un contexte d'enseignement/apprentissage⁴⁴.

- 32 Peu après, les spécialistes de l'IA se sont dirigés vers les environnements interactifs d'apprentissage par ordinateur comme nouvelle déclinaison du sigle EIAO⁴⁵, où il est question de mettre l'accent sur l'interactivité plutôt que sur l'IA, afin de réhabiliter la place du tuteur humain et de favoriser le travail entre des équipes pluridisciplinaires⁴⁶. À la fin des années 1990, des communautés plus élargies se sont formées autour du concept des EIAH, un champ qui touche aux différentes disciplines telles que la didactique, l'informatique, la psychologie, la pédagogie, etc., et correspond, en pratique, à l'accompagnement et l'individualisation de l'apprentissage humain à l'aide d'environnements informatiques⁴⁷.
- 33 De même, l'hypertexte et l'hypermédia sont deux applications assez répandues de l'EIAH, deux termes créés à partir de 1965 par le sociologue américain Theodor Holm Nelson⁴⁸. L'idée est née avec son projet Xanadu où il était question de stocker l'ensemble des documents écrits pour les mettre à la disposition de plusieurs utilisateurs dans le monde entier, permettant un partage instantané des informations. Son projet, bien que prometteur à l'époque, n'a pas pu être mis sur le marché en tant que produit avant le milieu des années 1980, où les développements de l'informatique ont permis de populariser les notions d'hypertexte et d'hypermédia. Ce qui différencie ces deux notions du texte classique, c'est le fait qu'un mot ou une expression puisse renvoyer à une autre partie du texte ou même à une autre partie d'un document différent d'une manière non linéaire, formant ainsi un système avec une structure en réseau, composé d'un ensemble de configurations virtuelles dont les nœuds comportant du texte, correspondent aux hypertextes et ceux composés de texte, d'image, de son, ou de vidéo, correspondent aux hypermédias⁴⁹.

V. L'ère du multimédia et d'Internet : les années 2000

- 34 En trente ans, le domaine de l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes profitant des potentialités des TICE, a vu la succession de plusieurs sigles et acronymes qui renvoient souvent aux tendances didactiques de chaque époque. C'est pourquoi, plusieurs autres sigles ont dû faire leur apparition, tels que l'EAD (enseignement à distance) ou la FAD (formation à distance), la CMO (communication médiatisée par ordinateur) ou aussi l'ACAO (apprentissage collaboratif assisté par ordinateur), etc. Le croisement des deux champs de l'enseignement et des TIC, connu longtemps sous l'acronyme FOAD (formations ouvertes à distance) et sa variante en anglais *e-Learning*, revêt une panoplie de problématiques depuis le début des années 2000, à savoir celle de l'ouverture et celle des outils numériques/multimédias qui permettent d'interagir à distance.
- 35 La distance en tant que notion n'a plus la même dimension que celle des anciens modèles de formations, puisque le développement des applications favorisant l'interaction entre apprenant/apprenant et apprenant/enseignant, en synchrone ou asynchrone, sont de plus en plus performantes et contribuent à rompre toute frontière ou contrainte liées à l'espace et au temps. En puisant dans les apports du Web et d'internet, une certaine réconciliation est constatée entre les courants didactiques et technologiques, y compris la didactique des langues qui s'est orientée plus précisément vers ce qui est appelé la didactique des langues et cultures⁵⁰. Concrètement, ceci se traduit par la mise en œuvre d'une multitude d'applications dédiées à la communication interculturelle, grâce, entre autres, à la pluralité des ressources accessibles sur la Toile, permettant de rapprocher les ressources linguistiques des ressources technologiques (vidéo, son, etc.) et facilitant l'accès à une variété de cultures dans une perspective de diversité. Pour l'apprentissage des langues, les ressources provenant du Net englobent « données », « activités » et « outils ». Les plus populaires d'entre elles sont celles qui permettent le partage de l'information, la communication et le renforcement des échanges entre les enseignants et les apprenants⁵¹.

- 36 La messagerie électronique en est l'un des services le plus commun d'usage chez les communautés d'apprentissage/enseignement représentant un moyen asynchrone d'envoi et de réception de documents et de messages envoyés *via* un réseau interconnecté (Internet/Intranet). En outre, d'autres outils de communication synchrone et asynchrone s'ajoutent aux usages dans un même groupe de travail et qui sont particulièrement utiles pour les participants géographiquement éloignés. Des modes de communication comme la messagerie instantanée (plus connue sous la dénomination du *chat* ou du clavardage), les forums de discussion dont le potentiel pédagogique se reconnaît à la facilité des échanges et l'interaction en temps réel ou différé entre apprenants et enseignants sont de plus en plus courants d'usage. Ceci constitue une véritable passerelle entre la compétence d'expression écrite et d'expression orale en développant de nombreuses formes de prise de parole chez les participants⁵².
- 37 Malgré les performances limitées de la technologie de l'époque par rapport aux avancées actuelles, les logiciels de messagerie instantanée apparus au cours des années 1990, permettaient la mise en contact de plusieurs participants d'un groupe donné avec la capacité de se voir, de s'entendre et de se parler en temps réel⁵³. Se munissant d'un ordinateur branché à Internet, équipé d'une caméra Web et d'un microphone, ces réunions virtuelles prenaient la forme de sessions en visioconférence avec une transmission synchrone de l'image et du son, dans une perspective interactionnelle et de partage entre les participants⁵⁴. En effet, grâce aux progrès enregistrés plus tard, à savoir le déploiement des lignes haute vitesse, plusieurs plateformes dédiées ont vu le jour qui disposent davantage de fonctionnalités permettant la transmission de la voix et de l'image à plusieurs, encourageant favorablement le travail collaboratif entre les pairs, notamment dans les formations à distance.
- 38 Un peu plus tard, dans le milieu des années 2000, il apparaît le concept des classes virtuelles qui est devenu rapidement une modalité pédagogique très prisée dans la formation à distance universitaire et professionnelle. Le principal argument en faveur de cette modalité, c'est son développement croissant en plus de permettre de « créer de la présence à distance »⁵⁵ qui mettrait les apprenants dans des conditions semblables à celles du campus universitaire⁵⁶. Les prérequis techniques (un débit

important, une configuration matérielle performante, une formation aux fonctionnalités, etc.) de ce mode de communication et de partage des ressources semble constituer un inconvénient majeur pour son déploiement malgré son potentiel reconnu en termes d'efficacité pédagogique⁵⁷.

- 39 Les années 2000 sont aussi marquées par l'avènement du Web 2.0 qui met en rapport plusieurs objets du monde réel, à travers une technologie évolutive qui permet « de créer, diffuser, partager et manipuler différents types de contenus »⁵⁸. Le Web 2.0 repose donc sur une multitude d'outils technologiques, où l'internaute est passé du rôle de simple spectateur qui consulte des contenus publiés à celui d'acteur qui interagit avec ses pairs en recourant à une sorte d'intelligence collective générée par les utilisateurs eux-mêmes et les outils collaboratifs dont ils font usage⁵⁹. Des outils qui sont nombreux et souvent évolutifs, non seulement pour leur potentiel technologique, mais aussi pour les applications pédagogiques, professionnelles, commerciales, etc., dont l'usage dans différents domaines en fait leur force.
- 40 Les outils technologiques issus du Web 2.0 (le blog, le wiki, le *bookmarking* social, le *podcasting*, la syndication RSS, etc.), auxquels peuvent recourir les enseignants et/ou apprenants sont souvent affectés par les contenus et les approches didactiques qui s'y réfèrent. Même s'ils ne sont pas complètement dédiés aux pratiques pédagogiques, ils peuvent soutenir les pratiques rédactionnelles chez les apprenants, ainsi que les autres compétences de l'oral et de l'écrit avec un esprit collaboratif⁶⁰.
- 41 Dans la même lignée, le Web, étant devenu davantage participatif, a donné lieu à une nouvelle forme de réseautage social bien puissant qui recouvre l'ensemble des applications consistant à mettre en rapport un certain nombre d'individus, pour interagir et communiquer entre eux, échanger des ressources, partager des liens, diffuser des informations sur des plateformes dédiées utilisant les technologies du Web 2.0. Ces réseaux sociaux évoluant à des rythmes grandissants en termes de taille et de contenus avec un esprit d'appartenance à une communauté⁶¹. Les exemples sont nombreux parmi ceux qui sont populaires chez le grand public tels que Facebook, Twitter, Instagram, etc., et ceux qui sont à vocation

académique, plus orientés vers les pratiques pédagogiques et scientifiques comme les deux sites Academia et ResearchGate⁶².

- 42 Si les premiers ont bien séduit la communauté éducative par ce qu'ils offrent comme avantages pédagogiques en assurant une veille technologique et scientifique au-delà des frontières et favorisant les échanges constructifs entre les apprenants, les seconds sont plus adaptés à la recherche et aux publications scientifiques de haut niveau qui suscitent, entre autres, la visibilité des chercheurs et le partage des travaux scientifiques de toute spécialité.
- 43 Aussi, les médias sociaux permettant la communication instantanée en synchrone sont devenus assez courants et ont gagné en popularité après la crise mondiale du covid-19 de par ses retombées sur les usages académiques et professionnels. Skype, WhatsApp, Viber, etc. sont les plus réputés sachant qu'ils offrent, en plus des services de téléphonie sur internet (VOIP), la possibilité d'envoi de tout type de fichiers, la communication par visioconférence, la discussion thématique, etc., regroupant une importante communauté en ligne à travers le monde entier.
- 44 Dans un cadre plus proche des milieux éducatif et universitaire, les environnements numériques d'apprentissage (ENA) ou les environnements numériques de travail (ENT) sont associés à des plateformes accessibles sur le Web et viennent offrir une multitude de fonctionnalités au service de la gestion des cours et des contenus pédagogiques. Ils fournissent ainsi un ensemble d'outils de communication et d'interactivité conçus spécifiquement pour soutenir l'enseignement et l'apprentissage⁶³. C'est dans un même environnement que les participants peuvent travailler en collaboration, au-delà des murs de la classe, avec traçabilité des parcours, une évaluation complète des apprentissages, en plus d'autres services numériques externes⁶⁴.
- 45 C'est pourquoi l'installation des ENA/ENT sous LMS (*learning management system*) devient répandue grâce, en partie, aux principaux avantages que ce type de plateformes offrent comme la visibilité et la gestion des utilisateurs inscrits, l'approche pédagogique qui est plus centrée sur l'apprenant, la flexibilité des accès et de création de contenus, la facilité de partage des ressources et le renforcement du travail collaboratif, etc. En effet, le concept de

plateforme qu'on retrouve plus spécifiquement dans les FOAD ou les plateformes *e-Learning* décrit un système informatique complet grâce à des standards normalisant les contenus pédagogiques.

- 46 En vue de s'aligner sur les exigences de la société d'information et de connaissance actuelles, la palette des outils numériques au service de l'enseignement/apprentissage ne cesse de s'agrandir avec la diffusion en réseau des savoirs, ce qui implique un renouveau perpétuel au niveau des usages, en termes d'outils matériels ou logiciels.
- 47 Dans la didactique des langues, plusieurs équipements de plus en plus prisés ont intégré la salle de classes, tel le tableau blanc interactif (TBI) qui repose sur le principe de projection de contenus multimédias, renforçant ainsi l'interactivité des activités pédagogiques. Il a été prouvé, en effet, l'efficacité pédagogique de l'intégration du TBI en classe sous réserve de ne pas privilégier la technologie au détriment de la pédagogie⁶⁵.
- 48 De même, la vocation des laboratoires de langues, créés initialement pour promettre de soutenir un apprentissage rapide de n'importe quelle langue étrangère, n'a pas changé malgré leurs configurations modernes, passées des bandes son magnétiques aux lecteurs de CD-Rom puis aux équipements multimédias très sophistiqués, en remplaçant le magnétophone par l'ordinateur et l'analogique par le tout numérique. Il est désormais possible de travailler avec des configurations de laboratoire de langues mobiles ou même virtuels qui, dans leur fonctionnement, sont identiques aux laboratoires classiques, où les enseignants et apprenants peuvent interagir entre eux, à partir d'emplacements géographiques distants, à travers leurs *smartphones* ou tout autre type de terminaux mobiles.
- 49 Pour clôturer notre brève synthèse, abordons le cas des jeux sérieux (*serious games* en anglais) qui allient le ludique, la technologie et la didactique. Un concept des plus récents parmi ceux que nous avons cités plus haut, étant donné que ses premières applications en tant que progiciel ne datent que des débuts des années 2000, plus exactement en 2002⁶⁶.
- 50 Ce qui paraît nouveau dans l'univers des jeux sérieux, c'est l'évolution de la technologie qui va au-delà du divertissement et combine des situations issues du monde avec de hautes performances qu'offrent

les jeux vidéo modernes, intégrant les aspects de la simulation, de l'intelligence artificielle et ceux de la réalité augmentée dans des environnements en deux ou trois dimensions⁶⁷.

- 51 Dans le domaine de l'apprentissage des langues et cultures, Muriel Grosbois soulève la difficulté qui peut se manifester dans l'application de certains scénarios pédagogiques pour répondre efficacement aux objectifs d'apprentissage visés⁶⁸. L'accent est souvent mis sur des jeux de rôle mettant en interaction un certain nombre de participants en mode collaboratif, or ceci pourrait susciter, en effet, un contact multilatéral s'exprimant dans différentes langues étrangères où chacun exploite son expérience langagière et culturelle, ce qui ne garantit pas forcément l'atteinte des objectifs visés.

VI. TICE et modalités d'apprentissage

- 52 Dans une formation en ligne, un cours en ligne ou une plateforme d'enseignement/apprentissage en ligne, etc., c'est le terme « en ligne » qui leur apporte une certaine originalité par rapport aux formations traditionnelles⁶⁹. En effet, le concept de « plateforme » qu'on retrouve plus spécifiquement dans les FOAD ou les plateformes *e-Learning* décrit un système informatique complet grâce à des standards normalisant les contenus pédagogiques.
- 53 Il existe diverses modalités d'apprentissage qui peuvent être envisageables en adoptant les TICE, et ce en fonction des besoins de la formation en ligne à mettre en œuvre. Ce sont des choix pour lesquels les acteurs de la formation optent, une fois l'étude du terrain effectuée, les objectifs pédagogiques précisés, et *a fortiori* le modèle du design pédagogique déterminé⁷⁰. En plus de la télécollaboration, François Mangenot⁷¹ distinguent deux autres familles de dispositifs de formation en ligne qui s'appuient délibérément sur la dimension interactionnelle et dont la plus grande partie se fait à travers internet.

VI.1. E-learning en auto-apprentissage

- 54 Comme évoqué précédemment, depuis le début des années 2000, la distance à l'ère du digital, n'a plus la même définition qu'autrefois.

L'intégration des outils technologiques et numériques dans tout dispositif de formation à distance est devenue indéniable.

L'hypermédia, le multimédia, Internet, le Web 2.0, etc., sont venus remplacer l'imprimé et les ressources audiovisuelles classiques, longtemps utilisés comme seuls supports dans les cours par correspondance tant populaires durant les dernières décennies du XX^e siècle.

- 55 Dans la configuration actuelle des formations à distance, l'autoformation, ou plus précisément l'autoapprentissage, représente un mode de formation où l'apprenant suit un parcours pédagogique en ligne scénarisé entièrement à distance. Les contenus proposés répondent à une structure spécifique organisée, généralement, en termes de pages Web consultables à travers un navigateur, que ce soit sur un réseau local, à distance ou sur Internet, et qui se distinguent d'un simple site d'informations par le caractère pédagogique des séquences d'apprentissage proposées et les activités et parcours à réaliser.
- 56 À l'aide des outils collaboratifs de type forum, *chat*, visioconférence, courrier électronique, wiki, etc., l'apprenant pourrait communiquer avec ses tuteurs sans qu'il y ait une interaction en face-à-face avec eux⁷². Toutefois, le principal enjeu qui s'établit par l'utilisation de ces dispositifs de formation, c'est l'optimisation des usages des outils de communication afin de pallier les contraintes liées aux formations intégralement en ligne à savoir le sentiment d'isolement, la lassitude et parfois le manque de maîtrise technique de certains outils multimédias.
- 57 Par ailleurs, les cours en ligne ouverts et massifs (CLOM), – massive open online course (MOOC) en anglais –, comme nouvelle modalité du e-learning servant à la diffusion massive d'un large éventail de cours en ligne⁷³ devient le moyen d'autoformation par excellence, non diplômant, l'individu peut se former en toute autonomie, sans tutorat ni interaction avec les pairs, mais aussi sans contrainte de temps ni d'évaluation.
- 58 À ce propos, le développement technologique des plateformes d'enseignement en ligne ne se résume plus dans des formations en ligne classiques dans leurs variantes habituelles (à distance, hybride, mobile, etc.), mais engage *a priori* des publics plus larges, issus de

différentes provenances géographiques, d'où le qualificatif « massif » qui renvoie réellement au grand nombre de participants, sans conditions préalables sur leurs profils ni leurs prérequis, ni au nombre et à la durée de leurs accès.

- 59 Le *mobile Learning* (appelé couramment, le *m-Learning*) désigne une autre forme d'apprentissage en ligne, offrant la possibilité de se connecter partout et dans n'importe quel contexte d'une manière nomade. Cette évolution didactique vient remplacer l'ordinateur personnel par des appareils mobiles (*smartphones*, tablettes tactiles, *notebooks*, etc.), afin de rester connecté partout et depuis n'importe quel contexte, ce qui représente un véritable atout pour la vie étudiante et même professionnelle de la jeune génération. Associant mobilité et connectivité, c'est grâce à la généralisation des usages des technologies que l'utilisation des dispositifs et applications mobiles à des fins pédagogiques ne cesse de prendre une place prépondérante dans le quotidien des apprenants qui offre une nouvelle dimension aux modes d'apprentissage. Ces derniers passent de la classe traditionnelle, où se déroulaient des formations formelles encadrées par des enseignants, des équipes pédagogiques et administratives, à un apprentissage mobile et informel pour l'accès à l'information et aux connaissances disciplinaires, en toute liberté et sans contrainte de temps, de lieu ou d'espace.

VI.2. La formation mixte

- 60 Le concept de formation mixte (*blended learning*) se caractérise par la combinaison d'une formation présentielle et d'une formation à distance en *e-Learning*. L'intégration du *e-Learning* dans les formations mixtes ou hybrides peut être envisagée selon différentes modalités pédagogiques qui répondent à des objectifs précis, conduisant à une diversité de cas possibles dans la configuration du dispositif de la formation envisagée, et ce en fonction des moyens techniques et humains disponibles et des conditions de mise en œuvre qui peuvent influencer les choix pédagogiques⁷⁴. Les participants peuvent ainsi suivre un parcours d'apprentissage à distance, tout en assistant à des regroupements en présence d'un tuteur ou d'un enseignant, et ce en complément des cours diffusés en

ligne ou parfois pour les besoins des évaluations de fin de parcours (évaluation formative).

VII. Vers une télécollaboration en ligne

- 61 Notre ambition de promouvoir un projet de télécollaboration en ligne est née à la suite de l'analyse d'un ensemble de déclarations de dix étudiants roumains. Nous avons pu les questionner pour les besoins de notre mobilité scientifique effectuée à l'automne 2021, dans le cadre du programme francophone « Eugen Ionescu » qui est financé par le gouvernement roumain en coopération avec l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF). Avec une moyenne d'âge qui se situe entre 19 et 21 ans et un niveau jugé intermédiaire en français, ils sont inscrits soit en première soit en deuxième année, spécialité littérature bilingue (française/roumaine ou anglaise/roumaine). Parmi tous les répondants, 90 % justifient leur intérêt pour la langue française, en plus de l'amour qu'ils portent à la culture française, par le fait qu'elle offre beaucoup d'opportunités professionnelles et qu'elle représente une langue d'ouverture vers le monde. Si la majorité confirme avoir un niveau avancé lorsqu'il s'agit de compréhension orale (100 %) et de lecture (60 %), ils sont bien moins à l'aise dans l'expression orale notamment s'ils entretiennent des conversations avec des natifs (60 % se disent moyens) et à moindre degré lorsqu'ils sont amenés à s'exprimer publiquement (40 % se considèrent moyens et 30 % faibles). L'écrit quant à lui est jugé maîtrisé chez environ 40 % des répondants.
- 62 À partir de ces constats, l'idée de vouloir confronter ce public à des futurs ingénieurs algériens, à travers la mise en place d'un dispositif de télécollaboration en ligne, se justifie par la prédisposition de ces derniers à transmettre leur expérience linguistique via des savoirs communicatifs et culturels acquis tout au long de leur vie. Il ne faut pas perdre de vue que le public algérien a une certaine longueur d'avance par rapport aux apprenants roumains, qui a fait une scolarité intégrant le français comme première langue étrangère d'une manière formelle, utilisée inconsciemment comme langue seconde dans leur vie socioculturelle⁷⁵. Toutefois, de par notre expérience dans l'enseignement du français au supérieur et nos

précédentes recherches au contact de publics formés d'apprenants arabophones, il s'avère, de plus en plus, problématique pour eux de s'exprimer aisément en français comparativement à l'arabe classique qui s'impose comme la première langue en Algérie dans les textes officiels. Pourtant, pour les filières scientifiques à l'université, le français demeure la langue d'enseignement et de communication la plus utilisée sachant qu'elle continue d'occuper une place distinguée dans le monde socioéconomique et culturel que l'arabe classique ne parvient pas à détrôner⁷⁶.

- 63 Ces données nous permettent de nous situer entre deux problématiques, celle de soutenir l'enseignement du français en tant que langue de communication scientifique au moment où le *global English* uniformise la pensée scientifique, et celle de valoriser les échanges interculturels à l'ère du développement omniprésent des technologies.
- 64 Ces différentes préoccupations nous amènent à réfléchir à l'instauration de nouvelles modalités d'apprentissage à l'instar de la mise en place d'un dispositif de télécollaboration en ligne qui est une forme particulière de la formation à distance et qui constituerait une des alternatives les plus prisées pour la communication interculturelle qui repose sur les technologies numériques. Elle inclut, en effet, un vaste éventail de pratiques pédagogiques et recouvre plusieurs modalités d'apprentissage⁷⁷. Elle désigne ainsi « l'utilisation d'outils de communication en ligne pour faire travailler ensemble des classes géographiquement distantes afin de développer leurs compétences langagières et interculturelles »⁷⁸. Partant, la notion de *distance* est mise au centre des différentes approches didactiques relatives à la télécollaboration, sachant qu'elle repose sur le principe de réunir des publics apprenants qui proviennent de différents horizons, faisant défaut à l'ensemble des frontières géopolitiques réelles ou symboliques qui justifient les intérêts économiques et politiques des États-nations, au-delà des particularités ethniques, culturelles ou linguistiques qui les caractérisent. Les compétences interculturelles sont tout autant travaillées que les compétences linguistiques et langagières grâce notamment aux atouts du numérique et de la communication en ligne caractérisant la société de l'information actuelle.

VIII. Proposition de pistes didactiques

- 65 Pour mener un projet de télécollaboration en ligne, à l'instar de tout dispositif de formation en ligne, il est nécessaire de mettre en œuvre une démarche ingénierique qui regroupe un ensemble d'objets pédagogiques à construire autour des objectifs de la formation envisagée, traduits en termes d'apprentissage visés, de contraintes et caractéristiques du dispositif de la formation, de choix des ressources, de l'usage des technologies, etc.⁷⁹
- 66 Une scénarisation pédagogique s'impose parallèlement pour organiser correctement le design pédagogique de ladite formation, en fonction de la solution didactique qui est admise dans toutes ses composantes. En marge de certaines expériences de télécollaboration interculturelle que nous avons pu consulter⁸⁰, la télécollaboration dont il est question ici rassemble deux parties, l'une écrite et la seconde orale. Les deux scénarios pédagogiques correspondants sont intégrés à la plateforme Moodle de l'université.

VIII.1. Rédaction télécollaborative d'une fiche de lecture

- 67 Dans une première phase, chaque apprenant s'inscrit dans une démarche individuelle de lecture d'un roman ou des extraits de texte de type littéraire issu du genre maghrébin à expression française, sachant que « le texte littéraire, production de l'imaginaire par excellence, est un genre inépuisable pour la rencontre de l'Autre »⁸¹. Loin des idéaux et stéréotypes interculturels liés à la culture française, le choix des textes se fait en concordance avec les nouvelles valeurs interculturelles répondant aux enjeux de la nouvelle génération qui est née avec le numérique, avec une mise en rencontre entre la réalité et le discours interculturel qui émane d'une culture issue de la colonisation, tout en créant une fracture avec « la vieille image du rapport colon-colonisé »⁸².
- 68 Les apprenants des deux pays s'organisent en plusieurs groupes de travail (selon les effectifs) afin d'échanger exclusivement en langue

française sur un forum pour réaliser un nombre prédéfini d'activités pédagogiques (compréhension, structures grammaticales, éléments périphériques, compte-rendu critique, etc.) en relation avec différents textes lus. Un *wiki* sera mis à la disposition des différents groupes pour la mise en confrontation des productions des deux parties constituant un corpus écrit, suivant des contraintes de forme et de contenu prédéfinis par les enseignants. L'objectif final est de préparer des fiches de lecture au sein de chaque groupe qui comprend un compte-rendu sur les idées développées par l'auteur de chaque texte, favorisant ainsi l'esprit critique des apprenants en leur donnant l'occasion pour chacun d'émettre son opinion en lien avec le cheminement analytique de l'auteur. Cette démarche favorise l'activité rédactionnelle des participants, permettant d'établir des comparaisons entre membres et entre groupes, afin de stimuler « la rencontre et la confrontation entre des univers culturels profondément divergents »⁸³. La traçabilité des contributions sur le forum constituerait un moyen tangible pour l'analyse des interactions des participants et le rôle qu'ils ont joué dans la création du sens autour d'un texte écrit en français mais comportant une réalité autre que celle véhiculée par la littérature française traditionnelle.

VIII.2. Interactions en (e)tandem

- 69 La seconde phase est consacrée, quant à elle, aux interactions orales par le biais d'activités en synchrone, une autre manière d'approfondir ses connaissances linguistiques et développer ses compétences communicatives en faisant appel à un outil numérique tel que la visioconférence ou la messagerie instantanée. Il est nécessaire, à cette étape, d'organiser les participants algériens et roumains en groupes mixtes pouvant engager une sorte de débat autour d'une réflexion commune s'inspirant des différentes thématiques dégagées lors de la rédaction des fiches de lecture précédentes. Les interactions orales pourront être complétées par des séquences de clavardage qui viennent atténuer les difficultés de compréhension d'ordre phonétique ou sémantique en permettant aux contributeurs de reformuler leurs idées par écrit, définir un concept méconnu, partager des liens sur internet, ou tout autre type d'interrogations ou explications fournies par les uns comme les autres.

- 70 Si ce mode d'apprentissage basé sur le principe de réciprocité permet de travailler les compétences interculturelles et linguistiques chez les participants de cultures différentes, il est aussi favorable au développement de leur autonomie⁸⁴. Grâce à l'intégration des TICE, le travail en autonomie n'est plus perçu comme un travail en individuel, d'ailleurs les situations d'apprentissage les plus répandues actuellement s'appuient à la fois sur le mode individuel ainsi que le mode collaboratif, par le biais de tâches effectuées en présentiel et à distance⁸⁵. En effet, « le concept de l'autonomisation des apprenants n'est guère opposé à l'esprit de collaboration, ce qui peut maintenir un environnement flexible pour chaque participant et favorable au partage entre l'ensemble du groupe »⁸⁶.

Conclusion

- 71 Le caractère innovant du projet de télécollaboration, décrit dans le présent travail, s'inscrit dans la continuité de nos réflexions sur les aspects didactiques qui peuvent allier technologies numériques à l'ère de la mondialisation et la didactique du FLE dans une perspective interculturelle. Nous avons vu comment ces deux notions se veulent indissociables lorsqu'il s'agit d'instaurer des situations de communication exolingue, mettant en commun des expériences distinctes entre des apprenants n'ayant pas le français comme langue maternelle. Leur attachement pour le français participe activement au maintien du statut qu'a toujours porté cette langue comme langue des humanités procurant de la profondeur à la pensée scientifique⁸⁷. De plus, l'application de l'approche littéraire dans une perspective interculturelle reste le moyen privilégié pour appréhender l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère⁸⁸. Une piste d'avenir pour la concrétisation de notre projet de télécollaboration interculturelle réside dans la multiplication des expériences entre les apprenants roumains dont le pays est le premier représentant de la Francophonie en Europe centrale et leurs analogues algériens portant un multiculturalisme franco-arabe et amazigh qui offre un terrain linguistique assez défrichable.
- 72 Sans conclure formellement la présente réflexion, nous insistons sur l'utilité d'articuler les interactions entre deux contextes hétéroglottes par le biais d'un dispositif de télécollaboration en ligne qui permet

aux apprenants de s'ouvrir sur un champ d'apprentissage et de perfectionnement d'une même langue-culture, à savoir le français pour notre cas. En favorisant les aspects communicationnel, linguistique et culturel, ce dispositif soutiendrait nécessairement la démarche didactique qui est prévue dans le parcours académique des jeunes étudiants roumains en littérature bilingue. Contrairement à l'anglais, le français est une langue ancrée dans la vie socioéconomique du public algérien qui est porteuse d'une histoire riche rapportée exclusivement par les écrits littéraires algériens mais peu présente dans la littérature française. La pertinence didactique de notre réflexion ne se révèle qu'après la mise en œuvre effective des scénarios pédagogiques intégrant les tâches pédagogiques, décrites précédemment, en combinant des compétences écrites et orales dans le processus de télécollaboration.

BIBLIOGRAPHIE

Abdallah-Pretceille (Martine), « La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers », *Synergies Brésil*, 2010, n° spécial 2, p. 145-155.

Aslim-Yetis (Veda), *Expression écrite en FLE, Environnement Numérique de Travail, Internet ; Enseignement-Apprentissage de l'expression écrite en FLE, Environnement Numérique de travail, site de classe : le cas de l'université andalou en Turquie*, Éditions universitaires européennes, 2010, 469 p.

Berthoud (Gérald), Cerqui (Daniela), Fassa (Farinaz) et Ischy (Frédéric), « Entre discours et pratiques : esquisse d'un état des lieux de la société de l'information », *Revue européenne des sciences sociales*, 2002, vol. XL, n° 123, p. 5-19.

Blanc (Pascale) et Guay (Pierre-Julien), *Les environnements numériques d'apprentissage (ENA) : État des lieux et Prospective*, Québec, Vitrine technologie-éducation, 2017, 55 p.

Bourdeau (Jacqueline), Minier (Pauline) et Brassard (Caroline), « Scénarisation interactive en téléapprentissage universitaire, une façon de collaborer », dans Deaudelin (Colette) Nault (Thérèse) (dir.), *Collaborer pour apprendre et faire apprendre : la place des outils technologiques*, Québec, Presses de l'université du Québec, 2003, p. 9-28.

Bozhinova (Krastanka), « Expériences interculturelles universitaires et extracurriculaires : le cas d'une université américaine d'arts libéraux en Bulgarie », *Alterstice*, 2020, vol. 2, n° 9, p. 91-103.

Burch (Sally), « Société de l'information /Société de la connaissance », dans Ambrosi (Alain), Peugeot (Valérie) et Pimienta (Daniel) (dir.), *Enjeux de mots : regards multiculturels sur les sociétés de l'information*, Caen, C&F Éditions, 2005, 650 p.

Carré (Philippe), « Pédagogie des adultes et ingénieries pédagogique », dans Carré (Philippe) (éd.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Malakoff, Dunod, coll. « Psycho Sup », 2011, p. 423-444.

Cartier (Michel), « L'information », *Le 21^e siècle*, Québec, janvier 2020, disponible sur : <https://www.21siecle.quebec/linformation/pourquoi-17/>, consulté le 3 mars 2022.

Chachkine (Elsa), « Télécollaborations (inter)culturelles sur Facebook », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 2021, vol. 1, n° 37, p. 13-39.

Chambard (Jérôme), *Dictionnaire du web 2015*, 20 décembre 2014, disponible sur : <https://www.1min30.com/ressource/dictionnaire-du-web>, consulté le 15 octobre 2022.

Chevalier (Patrick), *Conduite de projets pédagogiques*, université Lille 1, Master Ingénierie pédagogique multimédia, 2006.

Chomienne (Martine), « La visioconférence : un outil pédagogique à exploiter », *Profweb*, 15 octobre 2007, disponible sur : <http://www.profweb.ca/publications/dossiers/la-visioconference-un-outil-pedagogique-a-exploiter>, consulté le 22 mars 2022.

Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*, Paris, Didier, 192 p.

Cutrim Schmid (Euline), "Potential pedagogical benefits and drawbacks of multimedia use in the English language classroom equipped with interactive whiteboard technologie", *Computers and Education*, 2008, vol. 51, n° 4, p. 1553-1568.

Daniel (John), "Making Sense of MOOCs: Musings in a Maze of Myth, Paradox and Possibility", *Journal of Interactive Media in Education*, 2012, n° 3, p. 4-24.

Delbrayelle (Pascal), "Modèle Data – Information – Knowledge – Wisdom", *Itil V3*, 2011, disponible sur : <https://www.laboutiqueitsm.com/cms/333/modele-data--information--knowledge--wisdom>, consulté le 20 mars 2023.

Defays (Jean-Marc), « Chapitre III. Harmoniser les cultures, orchestrer la communication dans la classe et en dehors », dans Defays (Jean-Marc) (dir.), *Enseigner le français - Langue étrangère et seconde : Approche humaniste de la didactique des langues et des cultures*, Mardaga, Wavre, 2018, p. 81-106.

Delaby (Anne), *Créer un cours en ligne, de l'analyse de l'environnement à la réalisation technique*, Paris, Éditions d'Organisation, 2006, 178 p.

Demaizière (Françoise), « Didactique des langues et TIC : les aides à l'apprentissage », *Alsic*, 2007, vol. 10, n° 1.

Desrosiers (Chantal), *Analyse de pratiques pédagogiques d'enseignantes et d'enseignants du réseau collégial recourant à des environnements numériques*

d'apprentissage en enseignement hybride et propositions de stratégies optimales d'utilisation, Québec, Université de Sherbrooke, 2013, 187 p.

Develotte (Christine), « Aspects interculturels de l'enseignement / apprentissage en ligne : le cas du programme franco-australien "le français en (première) ligne" », dans *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes d'enseignement-apprentissage du FLE/S ?*, Louvain-la-Neuve, 2005, disponible sur : <https://shs.hal.science/halshs-00160640>, consulté le 18 juin 2024.

Depover (Christian) et Marchand (Louise), *E-learning et formation des adultes en contexte professionnel*, De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve, 2002, 260 p.

Foucher (Anne-Laure), « Former de futurs enseignants de FLE à la perspective interculturelle par la conception et l'animation à distance de forums avec de "vrais" apprenants », *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, 2009, n° 6, p. 145-155.

Foucher (Anne-Laure), Rodrigues (Christine) et Hamon (Laurence), « Clavardage, forum et macro-tâche pour l'apprentissage du FLE : quelle(s) articulation(s) possible(s) pour quels apports ? », *Revue française de linguistique appliquée*, 2010, vol. XV, n° 2, p. 155-172.

Frochot (Didier), « Document, donnée, information, connaissance, savoir », *Les-infostratégies.com*, 16 décembre 2003, disponible sur : <https://www.les-infostrategies.com/article/document-donnee-information-connaissance-savoir>, consulté le 27 février 2022.

Garnham (Nicholas) et Gamberini (Marie Christine), « La théorie de la société de l'information en tant qu'idéologie : une critique », *Réseaux, Questionner la société de l'information*, 2000, vol. 18, n° 101, p. 53-91.

Gauthier (Michel), « Un labo-langues ? Non ! Merci... ! », *les cahiers de l'APLIUT*, 1998, vol. XVIII, n° 2, p. 100-109.

George (Éric), « En finir avec la "société de l'information" ? », *tic&société*, 2008, vol. 2, n° 2.

Grosbois (Muriel), *Didactique des langues et technologies, de l'EAO aux réseaux sociaux*, Presses de l'université Paris-Sorbonne, 2012, 177 p.

Grosbois (Muriel), « S'approprier le numérique : réussite ou échec ? Pour qui, pourquoi, comment ? », *Recherches et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 2015, vol. XXXIV, n° 2.

Ischy (Frédéric), « La "société de l'information" au péril de la réflexion sociologique ? », *Revue européenne des sciences sociales*, 2002, vol. XL, n° 123, p. 21-34.

Jézégou (Annie), « Créer de la présence à distance en e-learning. Cadre théorique, définition, et dimensions clés », *Distances et savoirs*, 2010, vol. 8, n° 2, p. 257-274.

Lefevre (Marie), *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*, université Claude Bernard Lyon 1, 28 novembre 2022, disponible sur : <https://perso.l>

ris.cnrs.fr/marie.lefevre/ens/M2-EIAH/M2-EIAH-2022-CM1-Intro.pdf, consulté le 18 décembre 2022

Lévêque (Vincent), « La classe virtuelle : une modalité de digitalisation de la formation présentielle et une alternative au e-learning ? », *Le Blog du digital learning*, 5 juin 2018, disponible sur : <https://www.elearning-news.fr/2018/06/05/la-classe-virtuelle-une-modalite-de-digitalisation-de-la-formation-presentielle-et-une-alternative-au-e-learning/>, consulté le 3 janvier 2023.

Mangenot (François), « Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues », *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 1998, vol. 1, n° 2, p. 133-146.

Mangenot (François) et Zourou (Katerina), « Susciter le dialogue interculturel en ligne : rôle et limites des tâches », *Lidil*, 2007, n° 36, p. 39-60.

Mangenot (François), Introduction. « Du e-Learning aux interactions pédagogiques en ligne », dans Nissen (Elke), Poyet (Françoise) et Soubrié (Thierry) (dir.), *Interagir et apprendre en ligne*, Grenoble, Ellug, 2011, p. 7-20.

Mangenot (François) et Nissen (Elke), « La télécollaboration au service de l'apprentissage des langues », dans Séminaire national « Le numérique au service des langues », organisé à Besançon par la Mission numérique pour l'Enseignement supérieur (MINES – MESR) avec l'université de Franche-Comté et en partenariat avec l'université Stendhal de Grenoble, 2012.

Marquet (Pascal), « Lorsque le développement des TIC et l'évolution des théories de l'apprentissage se croisent », *Savoirs*, 2005, vol. 9, n° 3, p. 105-121.

Martin (Céline), « Les rôles des participants à un projet télécollaboratif en français entre deux universités européennes », *Synergies Europe*, 2020, n° 15, p. 145-161.

Mehyaoui (Adila), « le numérique et les mutations de la lecture dans un contexte universitaire -vers un travail collaboratif », *Laros*, 2017, vol. 9, n° 2, p. 402-417.

Mehyaoui (Adila), *Conception de ressources pédagogiques multimédias pour l'enseignement du français langue de spécialité à un public non-francophone. Cas de l'ENSET d'Oran/ENP d'Oran*, thèse de Doctorat, université Abdelhamid Ibn Badis-Mostaganem, 2019, 371 p.

Mehyaoui (Adila), « Pour une approche interculturelle du texte littéraire en classe de français en Roumanie, vers une dynamique télé-collaborative », *Studii și cercetări filologice. Seria Limbi Străine Aplicate*, 2022, n° 21, p. 111-124.

Mian (Bi Sehi Antoine), *Panorama des usages pédagogiques des médias sociaux dans l'enseignement supérieur en Afrique*, Livresque, 2018, 55 p.

Ministère de la culture, *Quelle place pour la langue française dans le discours scientifique ?* 25 novembre 2019, disponible sur : <https://www.culture.gouv.fr/Actualites/Quelle-place-pour-la-langue-francaise-dans-le-discours-scientifique>, consulté le 10 octobre 2022.

Muller (Catherine), « Une approche sociocritique de la télécollaboration : étude du rapport au numérique des participants », *Alsic*, 2017, vol. 20, n° 2.

Oillo (Didier), « TICE et pluralité disciplinaire : Un exemple avec le programme res@tice de l'Agence universitaire de la francophonie », *Distances et savoirs*, 2010, vol. 8, n° 2, p. 185-191.

Ollivier (Christian) et Puren (Laurent), *Le web 2.0 en classe de langue : Une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point*, Paris, Maison des langues, 2011, 222 p.

Paquet (Phillipe), « De l'information à la connaissance », *Cahier de recherche du Laboratoire orléanais de gestion*, IAE d'Orléans, faculté de droit, d'économie et de gestion, 2006, n° 1, p. 1-23.

Peraya (Daniel), « Chapitre 5. De la correspondance au campus virtuel : formation à distance et dispositifs médiatiques », dans Peraya (Daniel) (éd.), *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, coll. « Perspectives en éducation et formation », 2002, p. 79-91.

Ravier (Christophe), « Société de l'information, technologies et évolution du droit », *Legicom*, 2007, vol. 40, n° 4, p. 63-66.

Serghini (Jaouad), « Pour une approche interculturelle du texte littéraire à travers les textes des écrivains maghrébins et subsahariens de la nouvelle génération », *Cultures et littératures aux Suds, productions littéraires et artistiques et didactique du français*, 2011, Rabat-Kénitra.

Soudoplatoff (Serge), « Les vraies ruptures d'Internet », conférence à l'ENS, Paris, février 2010, disponible sur : <http://www.fabriquedesens.net/Les-vraies-ruptures-d-Internet-par>, consulté le 17 octobre 2022.

Soudoplatoff (Serge), « Internet, quelles révolutions ? : compte rendu de conférence », 12 novembre 2011, disponible sur : <https://rfrancophonies.com/index.php?id=1227#tocfrom4n6>, consulté le 1^{er} octobre 2022.

Trémion (Virginie), « Le blog, un outil pour l'enseignement du FLE », *Les Cahiers de l'Asdifle*, Paris, ASDIFLE, 2006, n° 17, p. 330-340.

Tricot (André), « Chronique "Hypertextes et Hypermédias", 1945-1995 », *Bulletin d'informatique approfondie et applications*, n° 46, 1997, p. 21-38.

Varet-Pietri (Marie-Madeleine), *L'ingénierie de la connaissance, la nouvelle épistémologie appliquée*, Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté, 2000, 400 p.

Wang-Szilas (Jue), « Les apports des technologies de l'information et de la communication à l'apprentissage des langues distantes en eTandem », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 2018, vol. 2, n° 34, p. 131-152.

NOTES

- 1 François Mangenot, Introduction. « Du e-Learning aux interactions pédagogiques en ligne », dans Elke Nissen, Françoise Poyet et Thierry Soubrié (dir.), *Interagir et apprendre en ligne*, Grenoble, Ellug, 2011, p. 14.
- 2 François Mangenot et Katerina Zourou, « Susciter le dialogue interculturel en ligne : rôle et limites des tâches », *Lidil*, 2007, n° 36, p. 42.
- 3 Catherine Muller, « Une approche sociocritique de la télécollaboration : étude du rapport au numérique des participants », *Alsic*, 2017, vol. 20, n° 2.
- 4 François Mangenot et Katerina Zourou, *ibid.*
- 5 Jue Wang-Szilas, « Les apports des technologies de l'information et de la communication à l'apprentissage des langues distantes en eTandem », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 2018, vol. 2, n° 34, p. 134.
- 6 Technologies de l'information et de la communication.
- 7 Jue Wang-Szilas, *ibid.*
- 8 François Mangenot, *op.cit.*
- 9 Krastanka Bozhinova, « Expériences interculturelles universitaires et extracurriculaires : le cas d'une université américaine d'arts libéraux en Bulgarie », *Alterstice*, 2020, vol. 2, n° 9, p. 92.
- 10 Conseil de l'Europe, Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), Paris, Didier, 2001.
- 11 Adila Mehyaoui, « Pour une approche interculturelle du texte littéraire en classe de français en Roumanie, vers une dynamique télé-collaborative », *Studii și cercetări filologice. Seria Limbi Străine Aplicate*, 2022, n° 21, p. 112.
- 12 Anne-Laure Foucher, « Former de futurs enseignants de FLE à la perspective interculturelle par la conception et l'animation à distance de forums avec de "vrais" apprenants », *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, 2009, n° 6, p. 147.
- 13 Muriel Grosbois, « S'approprier le numérique : réussite ou échec ? Pour qui, pourquoi, comment ? », *Recherches et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 2015, vol. XXXIV, n° 2.
- 14 *Ibid.*

- 15 Serge Soudoplatoff, « Les vraies ruptures d'Internet », conférence à l'ENS, Paris, février 2010, disponible sur : <http://www.fabriquedesens.net/Les-vraies-ruptures-d-Internet-par>, consulté le 17 octobre 2022.
- 16 Michel Cartier, « L'information », *Le 21^e siècle*, Québec, janvier 2020, disponible sur : <https://www.21siecle.quebec/linformation/pourquoi-17/>, consulté le 3 mars 2022.
- 17 Adila Mehyaoui, *Conception de ressources pédagogiques multimédias pour l'enseignement du français langue de spécialité à un public non-francophone. Cas de l'ENSET d'Oran/ENP d'Oran*, thèse de doctorat, université Abdelhamid Ibn Badis-Mostaganem, 2019, p. 199.
- 18 Pascal Delbrayelle, « Modèle Data – Information – Knowledge – Wisdom », *Itil V3*, 2011, disponible sur : <https://www.laboutiqueitsm.com/cms/333/modele-data--information--knowledge--wisdom>, consulté le 20 mars 2023.
- 19 Didier Frochot, « Document, donnée, information, connaissance, savoir », *Les-infostratégies.com*, 16 décembre 2003, disponible sur : <https://www.les-infostrategies.com/article/document-donnee-information-connaissance-savoir>, consulté le 27 février 2022.
- 20 Marie-Madeleine Varet-Pietri, *L'ingénierie de la connaissance, la nouvelle « épistémologie appliquée »*, Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté, 2000, p.47.
- 21 Philippe Paquet, « De l'information à la connaissance », *Cahier de recherche du Laboratoire orléanais de gestion*, IAE d'Orléans, faculté de droit, d'économie et de gestion, 2006, n° 1, p. 2.
- 22 Sally Burch, « Société de l'information /Société de la connaissance », dans Alain Ambrosi, Valérie Peugeot et Daniel Pimienta (dir.), *Enjeux de mots : regards multiculturels sur les sociétés de l'information*, Caen : C&F, 2005, p. 51-72.
- 23 Frédéric Ischy, « La "société de l'information" au péril de la réflexion sociologique ? », *Revue européenne des sciences sociales*, 2002, vol. XL, n° 123, p. 26.
- 24 Sally Burch, *op.cit.*
- 25 Nicholas Garnham et Marie Christine Gamberini, « La théorie de la société de l'information en tant qu'idéologie : une critique », *Réseaux, Questionner la société de l'information*, 2000, vol. 18, n° 101, p. 55 ; Éric

George, « En finir avec la "société de l'information" ? », *tic&société*, 2008, vol. 2, n° 2, p. 6.

26 Sally Burch, *op.cit.*

27 Christophe Ravier, « Société de l'information, technologies et évolution du droit », *LEGICOM*, 2007, vol. 40, n° 4, p. 63.

28 Didier Oillo, « TICE et pluralité disciplinaire : Un exemple avec le programme res@tice de l'Agence universitaire de la francophonie », *Distances et savoirs*, 2010, vol. 8, n° 2, p. 187.

29 Gérald Berthoud, Daniela Cerqui, Farinaz Fassa et Frédéric Ischy, « Entre discours et pratiques : esquisse d'un état des lieux de la société de l'information », *Revue européenne des sciences sociales*, 2002, vol. XL, n° 123, p. 8.

30 Serge Soudoplatoff, « Internet, quelles révolutions ? : compte rendu de conférence », 12 novembre 2011, disponible sur : <https://rifrancophonies.com/index.php?id=1227#tocfrom4n6>, consulté le 1^{er} octobre 2022.

31 Jacqueline Bourdeau, Pauline Minier et Caroline Brassard, « Scénarisation interactive en téléapprentissage universitaire, une façon de collaborer », dans Colette Deaudelin, et Thérèse Nault (dir.), *Collaborer pour apprendre et faire apprendre : la place des outils technologiques*, Québec, Presses de l'université du Québec, 2003, p 13.

32 Jérôme Chambard, *Dictionnaire du web* 2015, 20 décembre 2014, disponible sur : <https://www.1min30.com/ressource/dictionnaire-du-web>, consulté le 15 octobre 2022.

33 Muriel Grosbois, *Didactique des langues et technologies, de l'EAO aux réseaux sociaux*, Paris, Presses de l'université Paris-Sorbonne, 2012, p. 11.

34 *Ibid.*

35 Pascal Marquet, « Lorsque le développement des TIC et l'évolution des théories de l'apprentissage se croisent », *Savoirs*, 2005, vol. 9, n° 3, p. 113.

36 Muriel Grosbois, *ibid.*, p. 13.

37 Burrhus Frederic Skinner, 1961, cité par Muriel Grosbois, *ibid.*

38 Pour ces approches, on ne parle pas encore d'« apprenant ».

39 Pascal Marquet, *op.cit.*, p. 110.

40 Veda Aslim-Yetis, *Expression écrite en FLE, Environnement Numérique de Travail, Internet ; Enseignement-Apprentissage de l'expression écrite en FLE*,

Environnement Numérique de travail, site de classe : le cas de l'université andalou en Turquie. Éditions universitaires européennes, 2010, p. 76.

41 Muriel Grosbois, *op.cit.*, p. 19.

42 Françoise Demaizière, « Didactique des langues et TIC : les aides à l'apprentissage », *Alsic*, 2007, vol. 10, n° 1.

43 Muriel Grosbois, *op.cit.*, p. 22.

44 Marie Lefevre, *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*, Université Lyon, 28 novembre 2022, disponible sur : <https://perso.liris.cnrs.fr/marie.lefevre/ens/M2-EIAH/M2-EIAH-2022-CM1-Intro.pdf>, consulté le 18 décembre 2022.

45 Muriel Grosbois, *op.cit.*, p. 25.

46 Marie Lefevre, *ibid.*

47 Muriel Grosbois, *op.cit.*, p. 75.

48 André Tricot, « Chronique "Hypertextes et Hypermédias", 1945-1995 », *Bulletin d'informatique approfondie et applications*, 1997, n° 46, p. 22.

49 *Ibid.*, p. 21.

50 Muriel Grosbois, *op.cit.*, p. 67-68.

51 François Mangenot, « Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues », *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 1998, vol. 1, n° 2, p. 133.

52 Anne-Laure Foucher, Christine Rodrigues et Laurence Hamon, « Clavardage, forum et macro-tâche pour l'apprentissage du FLE : quelle(s) articulation(s) possible(s) pour quels apports ? », *Revue française de linguistique appliquée*, 2010, vol. XV, n° 2, p. 156.

53 Martine Chomienne, « La visioconférence : un outil pédagogique à exploiter », *Profweb*, 15 octobre 2007, disponible sur : <http://www.profweb.ca/publications/dossiers/la-visioconference-un-outil-pedagogique-a-exploiter>, consulté le 22 mars 2022.

54 Martine Chomienne, *ibid.*

55 Annie Jézégou, « Créer de la présence à distance en e-learning. Cadre théorique, définition, et dimensions clés », *Distances et savoirs*, 2010, vol. 8, n° 2, p. 258.

56 Christian Depover et Louise Marchand, *E-learning et formation des adultes en contexte professionnel*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur,

2002, p. 26.

57 Vincent Lévêque, « La classe virtuelle : une modalité de digitalisation de la formation présentielle et une alternative au e-learning ? », *Le Blog du digital learning*, 5 juin 2018, disponible sur : <https://www.elearning-news.fr/2018/06/05/la-classe-virtuelle-une-modalite-de-digitalisation-de-la-formation-presentielle-et-une-alternative-au-e-learning/>, consulté le 3 janvier 2023.

58 Muriel Grosbois, *op.cit.*, p. 138.

59 Christian Ollivier et Laurent Puren, *Le web 2.0 en classe de langue : Une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point*, Paris, Maison des langues, 2011.

60 Virginie Trémion, « Le blog, un outil pour l'enseignement du FLE », *Les Cahiers de l'Asdifle*, Paris, ASDIFLE, 2006, n° 17.

61 Muriel Grosbois, *op.cit.*, p. 141.

62 Bi Sehi Antoine Mian, *Panorama des usages pédagogiques des médias sociaux dans l'enseignement supérieur en Afrique*, Livresque, 2018, p. 31.

63 Chantal Desrosiers, *Analyse de pratiques pédagogiques d'enseignantes et d'enseignants du réseau collégial recourant à des environnements numériques d'apprentissage en enseignement hybride et propositions de stratégies optimales d'utilisation*, Québec : Université de Sherbrooke, 2013, p. 16.

64 Pascale Blanc et Pierre-Julien Guay, *Les environnements numériques d'apprentissage (ENA) : État des lieux et Prospective*, Québec, Vitrine technologie-éducation, 2017, p. 6.

65 Euline Cutrim Schmid, "Potential pedagogical benefits and drawbacks of multimedia use in the English language classroom equipped with interactive whiteboard technology", *Computers and Education*, 2008, vol. 51, n° 4.

66 Julian Alvarez, *Du jeu vidéo au serious game : Approches culturellse, pragmatique et formelle*, thèse de doctorat, Université Toulouse, France, 2007, p. 6.

67 Muriel Grosbois, *op.cit.*, p. 130.

68 *Ibid.*, p. 132.

69 Anne Delaby, *Créer un cours en ligne, de l'analyse de l'environnement à la réalisation technique*, Paris, Éditions d'Organisation, 2006, p. 5.

70 Adila Mehyaoui, *Conception de ressources pédagogiques multimédias pour l'enseignement du français langue de spécialité à un public non-francophone*.

Cas de l'ENSET d'Oran/ENP d'Oran, thèse de doctorat, université Abdelhamid Ibn Badis-Mostaganem, 2019, p. 60.

71 François Mangenot, Introduction. « Du e-Learning aux interactions pédagogiques en ligne », dans Nissen (Elke), Poyet (Françoise) et Soubrié (Thierry) (dir.), *Interagir et apprendre en ligne*, Grenoble, Ellug, 2011, p. 9.

72 Daniel Peraya, « Chapitre 5. De la correspondance au campus virtuel : formation à distance et dispositifs médiatiques », dans Peraya (Daniel) (éd.), *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, coll. « Perspectives en éducation et formation », 2002, p. 80.

73 John Daniel, "Making Sense of MOOCs: Musings in a Maze of Myth, Paradox and Possibility", *Journal of Interactive Media in Education*, 2012, n° 3.

74 Patrick Chevalier, *Conduite de projets pédagogiques*, université Lille 1, Master Ingénierie pédagogique multimédia, 2006.

75 Adila Mehyaoui, *op.cit.*, p. 26-28.

76 Adila Mehyaoui, *ibid.*, p. 28.

77 Elsa Chachkine, « Télécollaborations (inter)culturelles sur Facebook », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 2021, vol. 1, n° 37, p. 18.

78 François Mangenot et Elke Nissen, « La télécollaboration au service de l'apprentissage des langues » dans Séminaire national « Le numérique au service des langues », organisé à Besançon par la Mission numérique pour l'Enseignement supérieur (MINES – MESR) avec l'université de Franche-Comté et en partenariat avec l'université Stendhal de Grenoble, 2012.

79 Philippe Carré, « Pédagogie des adultes et ingénierie pédagogique », dans Philippe Carré (éd.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Malakoff, Dunod, coll. « Psycho Sup », 2011.

80 Elsa Chachkine, *ibid.* ; Céline Martin, « Les rôles des participants à un projet télécollaboratif en français entre deux universités européennes », *Synergies Europe*, 2020, n° 15 ; Jue Wang-Szilas, « Les apports des technologies de l'information et de la communication à l'apprentissage des langues distantes en eTandem », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 2018, vol. 2, n° 34 ; François Mangenot et Katerina Zourou, « Susciter le dialogue interculturel en ligne : rôle et limites des tâches », *Lidil*, 2007, n° 36 ; Christine Develotte, « Aspects interculturels de

l'enseignement / apprentissage en ligne : le cas du programme franco-australien "le français en (première) ligne" », dans *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes d'enseignement-apprentissage du FLE/S?*, Louvain-la-Neuve, 2005.

81 Martine Abdallah-Pretceille, « La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers », *Synergies Brésil*, 2010, n° spécial 2, p. 147.

82 Jaouad Serghini, « Pour une approche interculturelle du texte littéraire à travers les textes des écrivains maghrébins et subsahariens de la nouvelle génération », *Cultures et littératures aux Suds, productions littéraires et artistiques et didactique du français*, 2011, Rabat-Kénitra.

83 *Ibid.*

84 Jue Wang-Szilas, « Les apports des technologies de l'information et de la communication à l'apprentissage des langues distantes en eTandem », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 2018, vol. 2, n° 34, p. 133.

85 Muriel Grosbois, *op.cit.*, p. 86.

86 Adila Mehyaoui, « Le numérique et les mutations de la lecture dans un contexte universitaire -vers un travail collaboratif », *Laros*, 2017, vol. 9, n° 2, p. 413.

87 Ministère de la culture, *Quelle place pour la langue française dans le discours scientifique ?*, 25 novembre 2019, disponible sur : <https://www.culture.gouv.fr/Actualites/Quelle-place-pour-la-langue-francaise-dans-le-discours-scientifique>, consulté le 10 octobre 2022.

88 Jean-Marc Defays, « Chapitre III. Harmoniser les cultures, orchestrer la communication dans la classe et en dehors », dans Jean-Marc Defays (dir.), *Enseigner le français - Langue étrangère et seconde : Approche humaniste de la didactique des langues et des cultures*, Mardaga, Wavre, 2018, p. 89.

RÉSUMÉS

Français

À l'heure de toutes les mutations que connaît le monde contemporain, y compris dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement supérieur, il n'est plus à démontrer que nous sommes témoins d'une (r)évolution incontestable des « usages et pratiques pédagogiques » au vu des différentes transformations didactiques qui marquent cette époque,

a fortiori, avec l'évolution effrénée des technologies nouvelles et le développement de la convergence numérique. Dans la sphère de l'utilisation de ce qui est appelé technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement, plus connues sous l'acronyme TICE, il est nécessaire de leur reconnaître un impact non négligeable sur l'ensemble de la société de l'information et de la connaissance.

Pour ne focaliser que sur le cadre didactique et de ce que les TICE pourraient apporter comme plus-value, il devient incontournable de renouveler la modernisation des moyens utilisés dans l'enseignement imposant une interaction entre les différents acteurs impliqués dans la croisée d'une coopération interdisciplinaire.

Pour mieux expliquer notre propos, nous nous verrons passer en revue, dans un premier temps, certaines définitions qui se révèlent nécessaires pour appréhender la notion de société de l'information et de la connaissance.

Ensuite, nous nous arrêterons sur le rôle qu'endossent les nouvelles technologies pour la transmission de l'information et la diffusion du savoir en milieu académique, en émettant un regard historique sur l'utilisation de ces outils, leur développement et leur intégration dans les pratiques pédagogiques, y compris celles qui sont relatives à la didactique des langues.

Enfin, nous porterons une réflexion spécifique au contexte francophone, suite à une expérience inédite relative à un public d'apprenants universitaires roumains avides de l'apprentissage de la langue française, celle-ci représentant pour eux un gage d'une véritable émancipation culturelle mais aussi académique et scientifique et ce à travers la proposition d'un dispositif de télécollaboration interculturelle.

English

During a time when the modern world is going through many different changes, including those in the fields of education and higher education, given the various didactic changes that characterize this era, with the unbridled evolution of new technologies and the development of digital technology, it is clear that we are witnessing an undeniable (r)evolution of "pedagogical uses and practices" no longer need to be shown convergence in the area of the use of so-called Information and Communication Technologies for Education, better known by the acronym ICTE, we see a significant impact on the entire information and knowledge society.

However, it is unavoidable to renew the modernization of the teaching tools used, imposing an interaction between the various participants involved in the crossroads of an interdisciplinary cooperation, in order to concentrate only on the didactic framework and what the ICTE could contribute as added value.

We'll go over some definitions first in order to better understand what we're talking about and how the idea of the information and knowledge society works.

Then, after taking a historical look at the use of these tools, their development, and their integration into pedagogical practices, including those related to language didactics, we will concentrate on the role of new technologies for the transmission of information and the dissemination of knowledge in the academic environment.

Last but not least, we will focus specifically on the French-speaking context after an original experience involving a group of eager university students from Romania to learn the French language, which is seen by the group as a real step toward academic and scientific emancipation through the proposal of an intercultural telecollaboration device.

INDEX

Mots-clés

approche interculturelle, télécollaboration, français langue étrangère, TICE, société de l'information et de connaissance

Keywords

intercultural approach, telecollaboration, French as a foreign language, ICTE, information and knowledge society

AUTEUR

Adila Mehyaoui

Adila Mehyaoui est docteure en langue et littérature française, spécialité didactique, enseignante-chercheuse à l'École nationale polytechnique d'Oran Maurice-Audin (Algérie). Ses travaux de recherche s'inscrivent dans le domaine de l'ingénierie pédagogique multimédia qui visent la conception de ressources pédagogiques numériques au profit de publics de profil technologique, non-spécialistes en langue.