



HAL
open science

Télécollaboration et formation de formateurs en langues au tutorat en ligne – Un état de l’art

Marco Cappellini

► To cite this version:

Marco Cappellini. Télécollaboration et formation de formateurs en langues au tutorat en ligne – Un état de l’art. ALSIC - Apprentissage des Langues et Systèmes d’Information et de Communication, 2020, 10.4000/alsic.4642 . hal-03100235

HAL Id: hal-03100235

<https://hal.science/hal-03100235>

Submitted on 8 Jan 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.



Alsic

Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information
et de Communication

Vol. 23 | 2020

Vol. 23

Télécollaboration et formation de formateurs en langues au tutorat en ligne – Un état de l'art

*Telecollaboration and second language teacher education for online tutoring. A
literature review*

Marco Cappellini



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/alsic/4642>

DOI : [10.4000/alsic.4642](https://doi.org/10.4000/alsic.4642)

ISSN : 1286-4986

Éditeur

Adalsic

Ce document vous est offert par Aix-Marseille Université (AMU)



Référence électronique

Marco Cappellini, « Télécollaboration et formation de formateurs en langues au tutorat en ligne – Un état de l'art », *Alsic* [En ligne], Vol. 23 | 2020, mis en ligne le 15 septembre 2020, consulté le 08 janvier 2021. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/4642> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/alsic.4642>

Ce document a été généré automatiquement le 8 janvier 2021.

CC-by-nc-nd

Télocollaboration et formation de formateurs en langues au tutorat en ligne – Un état de l'art

Telecollaboration and second language teacher education for online tutoring. A literature review

Marco Cappellini

Cette recherche a bénéficié du soutien de l'Agence nationale de la recherche et entre dans le projet ANR JCJC Vapvisio ANR-18-CE28-0011.

1. Introduction

- 1 La formation des enseignants en langues à la fonction de tuteur en ligne, et plus largement à l'utilisation du numérique dans leurs pratiques, a été l'un des sous-champs les plus prolifiques dans le domaine de l'apprentissage médiatisé par les technologies (ALMT) (Guichon, 2012b). Historiquement, dans un premier temps, les recherches ont mis en avant la spécificité du tutorat en ligne par rapport à l'enseignement en présentiel (Barbot et al., 2006 ; Hampel & Stickler, 2005 ; Hampel, 2006). Une fois cette idée affirmée, plusieurs chercheurs se sont tournés vers la modélisation de la fonction de tuteur (Guichon, 2012a ; Dooly, 2010, entre autres) et à l'opérationnalisation de ces modèles dans la formation des futurs enseignants, éventuellement dans la télocollaboration (Dooly, 2016). De plus, la modélisation de la fonction de tuteur a informé la réalisation de plusieurs référentiels (Kessler, 2017 ; Kessler & Hubbard, 2017) pour l'intégration du numérique dans l'enseignement des langues, notamment pour ce qui concerne l'animation d'échanges en ligne (Arnold & Ducate, 2015 ; Bauer & Ramazani, 2017 ; Gruba, 2017), ainsi que la conception de plusieurs formations de formateurs pour l'ALMT (Son & Windeatt, 2017). La télocollaboration a joué un rôle clé dans ces dynamiques de définition des spécificités et de modélisation du rôle de tuteur, avec des dispositifs et des modèles aussi différents que Le français en (première) ligne

(Mangenot & Zourou, 2007), le "*progressive exchange telecollaborative model*" (The EVALUATE Group, 2019) ou encore le télé-tandem (Telles, 2009).

- 2 Dans les lignes qui suivent, nous allons examiner la littérature, que nous qualifierons de "récente", produite sur le quinquennat 2015-2019. Dans un premier temps, nous allons contextualiser cet état de l'art dans le cadre d'un projet de recherche plus large, ce qui permettra de comprendre certains des choix méthodologiques que nous avons adoptés. Dans un deuxième temps, nous expliciterons les modèles existants, d'une part, largement concernant la formation de formateurs à l'ALMT, d'autre part, plus spécifiquement les modèles de télécollaboration. Dans un troisième temps, nous dégagerons les acquis de la littérature récente en les regroupant en trois dimensions, que nous définirons : la dimension organisationnelle, la dimension sociale, la dimension interactionnelle. Enfin, dans notre conclusion, nous allons expliciter certaines pistes de recherches qui restent à explorer à partir des limites et des avancements de la littérature récente.

2. Contexte et méthode

- 3 Cet état de l'art constitue l'une des étapes du projet Vapvisio (2018) – Vers une approche comparative de l'apprentissage/enseignement des langues étrangères par visioconférence – pour développer les compétences techno-sémio-pédagogiques d'enseignants en formation. Le but de ce projet, comme son nom l'indique, est d'identifier les compétences techno-sémio-pédagogiques (Guichon, 2012a) nécessaires pour l'enseignement des langues par visioconférence et de les organiser dans un référentiel distinguant sous-compétences et niveaux afin d'informer la formation de formateurs. Même si, dans notre revue, nous avons puisé largement dans la littérature existante, notre focus principal est donc sur l'utilisation d'outils de visioconférence, notamment en ce qui concerne la dimension interactionnelle (infra).
- 4 Pour l'identification des textes considérés, notre premier critère a été chronologique. Nous avons choisi de nous restreindre à la période 2015-2019, d'une part, pour avoir un nombre de textes gérable, d'autre part, parce que, dans le cadre d'un autre projet de recherche, nous avons déjà effectué un état de l'art jusqu'en 2014 (Cappellini, 2014, p. 188-198). En suivant un procédé commun (Akiyama & Cunningham, 2017), notre première source de textes a été les principales revues internationales à comité de lecture dans le domaine de l'ALMT (*Alsic, Calico Journal, CALL Journal, Language Learning & Technology, ReCALL, System*), ainsi que des numéros spéciaux de revues internationales en didactique des langues (*Innovation in Language Learning and Teaching, Language Learning in Higher Education*). Dans ces revues, nous avons effectué une recherche avec les mots-clés "tutorat" (*tutoring*), "formation de formateurs" (*teacher training/education*), "vidéoconférence" (*videoconference/webconference*), "télécollaboration" et "échanges virtuels" (*telecollaboration/virtual exchange*) et leurs dérivés. Ensuite, nous avons lu les résumés des articles pour juger de la pertinence de leur inclusion par rapport aux objectifs de cet état de l'art. Notre deuxième source a été celle des monographies auxquelles nous avons pu avoir accès (Hampel & Stickler, 2015 ; Caws & Hamel, 2016 ; O'Dowd & Lewis, 2016 ; Ollivier et al., 2016 ; Guichon & Tellier ; 2017 ; Mangenot, 2017 ; Helm, 2018 ; Kern & Develotte, 2018 ; Nissen, 2019, entre autres). Dans le cas de recueils, nous avons sélectionné les chapitres pertinents pour cette revue. Enfin, nous avons inclus les rapports et livres blancs issus de projets Erasmus + (The EVALUATE Group,

2019), du Centre européen pour les langues vivantes (Ollivier et projet e-lang, 2018) et nationaux (Dooly & Thorne, 2019). Nous avons ainsi sélectionné 102 textes qui sont à la base de cette étude, dont une majorité en langue anglaise.

- 5 Pour notre analyse, nous avons adopté une démarche qualitative inductive d'analyse thématique par arbre thématique aboutissant aux trois dimensions et sous-dimensions mentionnées (Paillé & Mucchielli, 2008, chapitre 9). Plus précisément, dans le processus, premièrement nous avons listé les modèles de formation de formateurs et/ou de télécollaboration décrits. En même temps, nous avons tissé des liens entre publications concernant des thématiques communes afin de mettre en tension les apports complémentaires ou contradictoires des différentes études. Ces thématiques communes ont été enfin regroupées dans les trois dimensions de la section 4 de cet article, ainsi que dans les pistes de recherche que nous abordons en conclusion.
- 6 Avant d'aborder l'analyse des textes, nous voudrions souligner que la présente contribution constitue bien *un état de l'art*, qui, tout en se voulant compréhensif, ne vise ni la systématisme (Lewis & O'Dowd, 2016) ni l'objectivité. En effet, cet état de l'art subit l'influence des objectifs du projet Vapvisio (2018) et de nos parcours de lecture pour la sélection des textes inclus, ainsi que d'une analyse qui, bien qu'évitant l'arbitraire par la méthodologie employée, n'en demeure pas moins subjective. Nous espérons qu'elle ne sera pas pour autant inintéressante.

3. Modèles de télécollaboration pour la formation de formateurs en langues

- 7 Dans cette section, nous abordons, dans un premier temps, les principes généraux qui informent les formations de formateurs à l'ALMT analysées dans la littérature récente, principes qui, pour une grande partie, sont dans la continuité de plusieurs textes fondateurs (Hubbard & Levy, 2006). Dans un second temps, nous explicitons les modèles de télécollaboration qui ont fait l'objet d'études dans le cadre de la formation de formateurs au tutorat en ligne et plus largement à l'ALMT.

3.1. Formation de formateurs en langues : principes généraux

- 8 Avant d'explicitier plusieurs principes de la formation de formateurs à l'ALMT, il nous faut noter que plusieurs auteurs s'interrogent sur la nécessité d'avoir une formation spécifique, distincte d'autres volets de la formation des enseignants, pour l'intégration du numérique (Murray, 2017). En ce sens, Hauck et Kurek (2017) préconisent une "infusion" dans les curricula de l'utilisation du numérique, afin de ne pas cantonner cette question à un cours spécifique qui serait éventuellement juxtaposé et sans liens avec d'autres cours dans un cursus de didactique des langues. De leur côté, Hampel et Stickler (2015, p. 2) observent les limites de la formation initiale et prônent une formation tout au long de la vie, éventuellement basée sur les communautés de pratiques, piste explorée empiriquement par Tseng, Lien et Chen (2016). Comme pour maints domaines professionnels, elles argumentent que, dans l'ALMT, il n'est pas possible d'équiper les futurs enseignants avec une boîte à outils numériques qui restera stable au fil des années (Murray, 2017, p. 68).

- 9 Les états de l'art sur les formations de formateurs à l'ALMT montrent une prédominance des conceptions socioconstructivistes à la base de ces formations (Gruba, 2017 ; Hampel & Stickler, 2015 ; O'Dowd, 2015). De même, un consensus se dégage sur le nécessaire lien entre conceptions pédagogiques et aspects techniques. Ainsi Hubbard (2017, p. 162) identifie les trois dimensions technique, stratégique et pédagogique comme étant strictement liées et également importantes, tandis que Guichon et Cohen (2016) vont jusqu'à lier les deux dimensions en un même mot : techno-pédagogique. L'importance de faire établir un lien entre pédagogie et technique par les futurs formateurs en langues se rattache, par ailleurs, à l'impossibilité de les équiper avec un ensemble stable d'outils numériques, voire d'aborder exhaustivement l'ensemble des outils disponibles à un moment donné (Murray, 2017, p. 178). Deux pistes ressortent de la littérature pour faire établir ce lien, qui sont, à notre sens, complémentaires bien que pas toujours mobilisées ensemble. La première est celle de l'étayage de la prise de conscience des potentialités pédagogiques des outils numériques par la mobilisation de concepts théoriques transversaux, tel celui d'affordance (Hampel & Stickler, 2015, p. 68 ; Blin, 2016), ou des approches, telle l'approche multimodale (Guichon & Tellier, 2017). La seconde piste est celle de l'apprentissage expérientiel (Arnold, 2017 ; Grau & Turula, 2019 ; Kurek & Muller-Hartmann, 2019 ; Vinagre, 2017, entre autres), où le lien entre pédagogie et technique est établi dans l'action des futurs formateurs et dans la réflexion sur l'action, qui peut être menée avec les autres futurs formateurs et/ou avec les formateurs de formateurs.

3.2. Modèles de télécollaboration pour la formation de formateurs

- 10 Plusieurs publications ont pu, au fil des années, dresser une cartographie des modèles de télécollaboration existants. Dans la sphère anglophone, l'évolution des modèles est visible dans le travail de O'Dowd (2007, 2018 ; Dooly & O'Dowd, 2012 ; O'Dowd & O'Rourke, 2019), auquel il convient d'ajouter les publications de Mangenot (2013, 2017) pour intégrer des modèles venant de la sphère francophone. Nous renvoyons à ces publications pour un examen précis des différents modèles, en nous concentrant, dans cette section, sur ce que certains d'entre eux apportent à la formation de formateurs en langues et/ou en ligne, ce qui nous amènera à laisser de côté des modèles pourtant centraux comme celui de Galanet, qui se focalise sur l'intercompréhension en ligne et non sur la formation de formateurs, ainsi que le Solyia Connect Program qui, malgré le rôle central qu'il a eu pour l'institutionnalisation européenne de la télécollaboration en inspirant le Erasmus + Virtual Exchange (Helm, 2018b), ne se concentre pas sur l'enseignement des langues. Dans les lignes qui suivent, nous décrirons brièvement les modèles et les types d'enquête dont ils ont fait l'objet, ce qui permettra de mieux comprendre les résultats des recherches récentes présentés dans la section 3.
- 11 Le Progressive exchange telecollaborative model (PET, The EVALUATE Group, 2019 ; Nissen, 2019, p. 186) a été élaboré au fil des années à partir de l'analyse de tâches de collaboration et de l'expérimentation de leur complémentarité (Müller-Hartmann, 2006 ; O'Dowd & Ware, 2009, entre autres). Dans ce modèle, les apprenants sont guidés dans un apprentissage des langues hybride, où la partie en ligne est constituée par une télécollaboration regroupant trois phases. La première est une phase de prise de contact, qui se réalise souvent par une tâche d'échange d'informations, par exemple sur soi et son environnement. La deuxième phase porte davantage sur l'élaboration par les groupes de télécollaboration d'une analyse commune d'un ou plusieurs textes,

comme des "textes parallèles"¹¹ sur le modèle de certaines tâches du projet Cultura (Furstenberg et al., 2001) ou sur la couverture médiatique d'un même fait d'actualité par la presse de différentes nations. La troisième phase consiste en une collaboration dans la production d'un texte ou artefact commun, par exemple la création d'un site web ou d'un texte narratif. Le PET étant la partie en ligne d'un apprentissage hybride (Nissen, 2019), les activités de télécollaboration s'articulent à des activités de classe qui visent à préparer les échanges en amont et à produire un retour réflexif en aval. Dans le PET, les futurs enseignants font donc l'expérience de la télécollaboration en tant qu'apprenants, ce qui leur permet de développer une connaissance des dynamiques de collaboration en ligne. Le but de ce modèle est de former des enseignants qui auront le désir et les compétences pour s'investir dans le montage de télécollaborations une fois en poste. Ce modèle a été déployé dans la formation des futurs formateurs en langues à plusieurs échelles au fil des années. Les recherches récentes sur ce modèle ont pu aborder soit l'impact de la participation sur la formation de futurs enseignants par le biais de questionnaires sur de larges populations (The EVALUATE Group, 2019), soit, plus qualitativement, l'analyse des interactions et de leur articulation au présentiel (Kurek & Müller-Hartmann, 2019).

- 12 Dans la sphère francophone, un modèle qui a été particulièrement influent pour la formation au tutorat en ligne est celui du Français en (première) ligne² (F1L, Mangenot & Zourou, 2007). Dans ce modèle, les futurs enseignants d'une langue étrangère, le plus souvent le français langue étrangère, sont amenés à concevoir des tâches en ligne et à les administrer à des apprenants géographiquement distants. Ce modèle a historiquement été développé dans deux directions, l'une allant vers l'exploitation d'environnements de communication asynchrone (Soubrié, 2016 ; Mangenot, 2017), l'autre vers la communication synchrone par visioconférence (Guichon & Tellier, 2017 ; Develotte & Kern, 2018), même si l'on assiste récemment à des tentatives d'hybridation (Cappellini & Combe, 2017). Contrairement au PET, qui permet aux futurs enseignants l'expérience de la télécollaboration dans la posture d'un apprenant, le F1L développe une professionnalisation des futurs enseignants en les positionnant dans le rôle de formateur. En effet, le but de ce modèle est moins de former des enseignants qui intégreront la télécollaboration dans leurs formations, que de les former pour devenir des tuteurs en ligne. Les recherches sur ce dispositif ont été très majoritairement qualitatives et ont adopté des cadres d'analyse du discours et d'analyse des interactions, avec une attention particulière à la question de la multimodalité des échanges, éventuellement en termes d'affordances exploitables dans l'ingénierie pédagogique.
- 13 Le troisième modèle que nous avons repéré pour la formation de formateurs à l'ALMT est celui du tandem en ligne. Dans le tandem, deux apprenants de langues maternelles différentes se rencontrent pour échanger et s'entraider dans l'apprentissage des langues respectives. L'apprentissage en tandem est régi par les deux principes de l'autonomie de l'apprenant et de la réciprocité. Le tandem a été conçu avant l'apparition d'Internet, pour le présentiel (Lewis & Walker, 2003), il a connu un nouvel essor, ensuite, avec la communication médiatisée par ordinateur (CMO) à partir des années 90 (Little & Brammerts, 1996), en prenant le nom de eTandem pour la CMO asynchrone (O'Rourke, 2007) et de télé-tandem pour la CMO par visioconférence (Telles, 2009). Malgré la large diffusion de ce modèle dans le champ de la télécollaboration, les expérimentations et les recherches portant sur son potentiel pour la formation de formateurs sont, à notre connaissance, rares, se concentrant principalement autour de

l'équipe du projet Télétandem Brésil, un exemple de formalisation de ce modèle de télécollaboration qui, autrement, relève souvent de l'apprentissage non formel. Ces recherches ont porté souvent sur une analyse qualitative triangulant l'analyse des interactions en ligne et l'analyse des retours réflexifs que les futurs enseignants produisent sous forme de journaux d'apprentissage et de sessions de médiation collectives animées par un formateur (Carvalho et al., 2017).

- 14 Le dernier modèle que nous avons repéré au fil des lectures est parfois considéré comme un type de télécollaboration, la télécollaboration 2.0 (Guth & Helm, 2010 ; O'Dowd, 2017), parfois comme un autre type d'activité (Ollivier & Projet e-lang, 2018). Il s'agit de l'apprentissage hybride où les tâches élaborées par le formateur impliquent que les apprenants aient une forme d'interaction avec des internautes. Les études que nous avons consultées portent surtout sur la dimension ingénierique que les futurs formateurs doivent intégrer pour l'élaboration de tâches interactionnellement authentiques et l'analyse des discours induits par les différents sites web et plateformes. Dans Mangenot (2017), ce type de télécollaboration est télescopée avec le modèle du F1L, dans la mesure où les futurs enseignants apprennent à intégrer des échanges entre leurs élèves/étudiants et les internautes.

4. Acquis des recherches récentes

- 15 Dans cette section, nous allons expliciter les principales lignes de recherche et leurs résultats en les regroupant en trois niveaux. Dans le premier niveau, le plus large, nous aborderons la question de la dimension organisationnelle et logistique des échanges de télécollaboration du point de vue de la formation hybride et de la formation à distance, notamment par rapport à l'imbrication d'environnements. Dans le deuxième niveau, nous regroupons la dimension sociale telle qu'elle a été théorisée sous l'angle de différents concepts (identité, rôle, positionnement) et l'articulons à la conception des tâches. Dans le troisième niveau, nous nous intéressons plus spécifiquement à l'interaction par visioconférence en termes sociocognitifs et à sa réalisation à travers les caractéristiques techniques de ces environnements.

4.1. Dimensions institutionnelle et organisationnelle

- 16 L'implémentation de la télécollaboration et de la formation de formateurs à l'ALMT s'insère dans un contexte socio-politique plus large caractérisé depuis désormais deux décennies par une injonction institutionnelle à adopter des innovations techniques sans problématiser le lien entre celles-ci et l'innovation pédagogique (Levy & Moore, 2017 ; Reinhardt, 2016). Pour la formation initiale de formateurs, cela amène à la nécessité de former les futurs enseignants à une approche critique des discours institutionnels et à une réflexion didactique guidant l'adoption (ou non) des nouvelles technologies (Soubrié, 2016 ; Helm, 2017). De plus, pour la formation continue, il s'agit aussi de sensibiliser à la nécessité d'un support administratif, et nous ajouterions éventuellement technique, pour l'intégration des technologies (El Shaban & Egbert, 2018, p. 284). Dans le cas spécifique de l'intégration de la télécollaboration, le rapport du projet Evaluate (The EVALUATE Group, 2019) ajoute également le besoin de reconnaissance de la charge de travail des enseignants.

- 17 La télécollaboration pour la formation de formateurs peut être envisagée comme une forme de formation hybride (Nissen, 2019, chapitre 4), donc caractérisée par une articulation entre présentiel et distanciel, le distanciel étant constitué d'interactions "authentiques", contrairement à la plupart des formations hybrides centrées sur des activités individuelles. Cette articulation a été abordée par Kurek et Müller-Hartmann (2019) sous l'angle de l'impact de la présence enseignante (en classe) sur la présence apprenante (en ligne). Ces auteurs ont montré que, dans la télécollaboration pour la formation à l'ALMT, la concertation entre enseignants distants pour préparer leurs interventions respectives dans leurs groupes classe est de première importance dans la gestion des tensions en ligne, notamment en ce qui concerne la médiation interculturelle pour la gestion de différences de culture éducative. Un deuxième point identifié par Stickler et Hampel (2015, p. 74) concerne la nécessaire négociation des espaces en ligne (et nous ajouterions en présentiel aussi), pour que l'utilisation de ces espaces puisse faire sens pour les apprenants.
- 18 L'organisation de plusieurs environnements a fait l'objet de différentes recherches. D'abord, avec O'Dowd (2018), nous pouvons noter que la diffusion des télécollaborations s'est faite dans deux directions visibles dans la littérature récente : d'une part, l'institutionnalisation de la télécollaboration, comme dans le cas du projet Erasmus + Virtual Exchange, a amené à la création de plateformes en ligne centralisant les échanges ; d'autre part, la plupart des échanges vivent et évoluent au cours des années avec une reconfiguration des échanges et le recours à plusieurs plateformes utilisées en même temps (Benoit & Lomicka, 2019), éventuellement différentes d'une année sur l'autre. Dans ce deuxième cas, il devient primordial de réfléchir à l'organisation de plusieurs environnements (Müller-Hartmann & Kurek, 2016, p. 134). D'abord, que ce soit dans le modèle PET avec Grau et Turula (2019) ou dans le F1L avec Cappellini et Combe (2017), nous notons que les futurs formateurs réfléchissent et prennent conscience de la dimension organisationnelle et de la complémentarité des environnements qu'ils peuvent négocier avec leurs collègues/apprenants. Ensuite, plusieurs chercheurs ont noté que l'agentivité des apprenants amène à l'introduction de plateformes de réseautage social et de messagerie instantanée initialement non prévues par les concepteurs (The EVALUATE Group, 2019), ce qui instaure un continuum entre espaces et pratiques formelles et informelles³ (Ensor et al., 2017 ; Develotte & Kern, 2018, p. 284), avec de possibles phénomènes de transfert (Cappellini et al., 2019).
- 19 Enfin, dans le cadre de la formation tout au long de la vie à l'ALMT, des enquêtes longitudinales (Kitade, 2015 ; Tour, 2015) et des enquêtes plus ponctuelles sur une période charnière (Hamel, 2017 ; Dooly & O'Dowd, 2018) montrent l'importance des représentations des formateurs et de leur appréhension des environnements. Ainsi, Tour (2015) note que plus que par des données démographiques (âge, sexe, etc.), le profil des enseignants doit être caractérisé par leur état d'esprit (*mindset*), qui permettrait d'identifier sept affordances (au sens large) de l'ALMT, dont, par exemple, la multimodalité et sa perception à différents degrés. Kitade (2015), en étudiant les trajectoires de vie de deux enseignants sur seize ans, note qu'une amélioration dans l'utilisation des technologies pour l'enseignement des langues est caractérisée par la négociation de valeurs avec les étudiants concernant les environnements déployés. Dans la même lignée, Ensor et al. (2017) non seulement soulignent le continuum entre formel et informel, mais prônent également une articulation des deux tant pour

l'organisation des environnements en ligne que dans l'aménagement des espaces physiques. Develotte et Kern (2018, p. 284) préconisent également la création de liens amicaux entre apprenants dans des cadres informels afin de prolonger la collaboration au-delà du temps institutionnel d'un cours universitaire.

4.2. Dimension sociale et tâches d'apprentissage

- 20 Des auteurs comme Arnold (2017, p. 266) ou Helm (2017, p. 223) observent une tension entre les dimensions sociale et cognitive dans l'apprentissage des langues en ligne et plus largement l'ALMT, ce qui les amène à se demander quelles tâches d'apprentissage débouchent sur un engagement des apprenants. Sur le plan de la modélisation des échanges de télécollaboration, nous avons déjà mentionné la réponse du modèle PET, qui implique une progression dans la typologie des tâches. Cela étant, différentes réponses, que nous considérons complémentaires, sont avancées dans la littérature récente. D'abord, plusieurs auteurs prônent l'adoption non pas de tâches isolées, mais de suites de tâches liées, appelées parfois séquences de tâches (Baralt & Gomez, 2017 ; Dooly, 2017) ou, dans la sphère francophone, scénarios (Mangenot, 2017 ; Nissen, 2019). S'agissant des scénarios, Nissen (2019) en distingue trois types : les tâches projet, les scénarios progressifs, les enchaînements itératifs. Une deuxième réponse à la question de l'élaboration de tâches favorisant l'engagement des apprenants peut se trouver dans ce que l'on pourrait appeler un enseignement distribué⁴ (Kurek & Müller-Hartmann, 2019 ; Ensor et al., 2017), autrement dit un enseignement où les apprenants mêmes sont impliqués dans l'élaboration des tâches, pouvant ainsi cibler leurs centres d'intérêt, voire les compétences qu'ils veulent acquérir. Cette responsabilisation des apprenants est liée par Grau et Turula (2019) au paradigme de l'autonomie (Little, 2015) et à la dimension sociale de l'autonomie (Dooly, 2017, p. 176). Néanmoins, dans l'étude de Murphy (2015), les apprenants expriment un besoin de balisage clair du processus d'apprentissage par les formateurs, ce qui est en partie en contradiction avec les principes d'un enseignement distribué. Enfin, d'après Roncaglia (2018), les tâches et ressources ayant impliqué le numérique ont été développées historiquement en favorisant des ressources à petite granularité, ce qui pose un problème de fragmentation. À partir de ce constat, il argumente en faveur de l'élaboration d'architectures complexes, facilitant la construction de parcours personnels et interdisciplinaires. La construction de ces parcours pourra se faire non seulement par l'apprenant, dans le cadre d'une auto-direction accompagnée, mais aussi avec l'utilisation de technologies récentes tels les systèmes de recommandation et/ou les systèmes adaptatifs⁵. De manière plus large, les propositions de Roncaglia vont à l'encontre de la fragmentation d'expériences en ligne basées uniquement sur des contenus présentés dans des formats courts, à l'instar des capsules vidéo dans les cours en ligne ouverts et massifs. On pourra ainsi participer à une écologie de l'attention dans la sphère éducative (voir aussi Desmurget, 2019, sur la question de l'attention en relation au numérique).
- 21 Pour revenir à la télécollaboration, la question de l'engagement des apprenants a été étudiée en lien avec les dimensions sociales des échanges en ligne. Dans le cas des télé tandems, l'engagement a été étudié sous l'angle des négociations de sens et de forme (El Hariri & Renner, 2017 ; Lätsch, 2017), éventuellement dans leur rapport aux catégorisations (au sens ethnométhodologique) des sujets discutés, conduisant Cappellini (2016) à identifier des configurations d'expertise plus ou moins propices au

déclenchement de tel ou tel autre type de négociation de sens. El Hariri (2016) en particulier souligne que, dans le cadre du télé-tandem, les apprenants réclament plus de marge pour pouvoir déterminer leurs interactions, ce qui est en lien avec l'enseignement distribué et l'autonomie mentionnés plus haut. Dans le cas du F1L, l'engagement a été étudié en termes de présence sociale en relation à l'exploitation des ressources sémiotiques et des affordances que Guichon (2017) regroupe en cinq indices de présence. La multimodalité de la présence en ligne est également abordée par Satar (2016) et Ibnelkaïd (2018), qui proposent des cadres théoriques et méthodologiques hybrides pour l'appréhender, ou encore par Develotte, Domanchin et Levet (2018) en lien à la charge cognitive générée par la gestion de plusieurs affordances en termes de multi-tâche (au sens psychologique).

- 22 La dimension sociale des échanges de télécollaboration a été abordée par plusieurs chercheurs sous l'angle de l'étude des identités et des rôles. D'abord, Lamy (2016) note que demander aux apprenants de se présenter avant les échanges instaure une forme de mise en scène de soi qui ne permet pas forcément la construction d'identités pertinentes aux projets d'apprentissage. Sur le versant des rôles, Cappellini et Rivens Mompean (2015) ont identifié les rôles pris par des apprenants en télé-tandem, tant en termes de positionnement par rapport aux sujets de discussion que de gestion de l'interaction. Sur le versant de l'identité, Helm (2018) adopte une perspective davantage dialogique pour étudier comment, dans Solyia Connect, les interactants négocient leurs identités, y compris visuelles (op. cit., p. 109-110), en les faisant évoluer. Gonzalez-Lloret (2017) établit une relation entre la (co-)construction des identités pendant l'apprentissage et la conception des tâches, ce à quoi Sert et Balaman (2018) font écho en montrant comment l'identité des apprenants collaborant en ligne est liée à l'interprétation et à la référence à des "règles" d'interaction qui ne sont pas une application des consignes, mais le fruit d'une négociation, ce qui souligne la nature processuelle et non statique de ces phénomènes (Balaman, 2018). Les positionnements en termes de rôle, d'identité et de catégorisation ont été, d'ailleurs, associés à la création de nouveaux genres discursifs (Helm, 2018 ; Rampazzo & Aranha, 2019). Ceux-ci sont parfois le résultat de l'hybridation d'éléments de typologies d'interactions en présentiel (Cappellini, 2016). Enfin, notons que, que ce soit par la mobilisation de cadres théoriques et méthodologiques relevant de l'analyse du discours (Cappellini & Rivens Mompean, 2015), du dialogisme (Helm, 2018) ou de l'analyse conversationnelle (Sert & Balaman, 2018), toutes les études s'intéressent aux dimensions sociales en les liant à la multimodalité des environnements, éventuellement en croisant leurs cadres avec ceux issus de la sémiotique sociale (Helm & Dooly, 2017).
- 23 Pour le développement des tâches d'apprentissage, les recherches réaffirment la nécessité de distinguer entre tâche comme plan et tâche comme processus (Gonzalez-Lloret, 2017) et la nécessité, d'une part, d'intégrer cette différence dans la conception des tâches en favorisant l'émergence de tâches de déficit informationnel (*information gap*, Balaman, 2018), d'autre part, de laisser des marges pour la co-définition des tâches avec ou par les apprenants (Kurek & Müller-Hartmann, 2019 ; El Hariri, 2016). La conception et l'opérationnalisation doivent amener les futurs enseignants à une prise de conscience des modes favorisant la dimension sociale en termes de cohésion de groupe (Stickler & Hampel, 2015, p. 72). Chez Hauck et Satar (2018), la formation de formateurs passe pour cela par trois étapes : d'abord les futurs formateurs deviennent conscients de l'importance de la présence sociale et des modes qui contribuent à l'établir ; ensuite, ils participent à une collaboration en ligne pour apprécier ce

phénomène dans leur pratique en construisant leur compétence sur la base, d'une part, de leurs connaissances et, d'autre part, de leur expérience ; enfin, une fois dans le rôle de formateurs, ils transfèrent cette compétence pour accompagner les apprenants dans la construction de leur propre présence sociale en ligne.

4.3. Dimension interactionnelle et co-construction du sens. Le cas de la visioconférence

- 24 Le troisième niveau sur lequel se concentre la littérature récente est celui des interactions dans leur dimension sociocognitive. Si les spécificités de l'outil sont à prendre en partie en considération dans les niveaux précédents, c'est ici qu'elles deviennent déterminantes. Nous nous concentrerons sur un ensemble d'outils que nous désignons par le terme "visioconférence", et que l'on peut trouver dans la littérature sous d'autres dénominations comme "*desktop videoconferencing*", "*webconferencing*", "*VoIP*". Nous indiquons par le terme de visioconférence tout logiciel qui peut être implémenté sur un terminal informatique, la plupart du temps personnel, et qui permet une communication centrée sur le son et l'image des interlocuteurs (y compris la sienne), auxquels on associe différents autres outils plus ou moins complexes, allant du clavardage au tableau blanc interactif et au partage d'écran. Les applications grand public les plus citées dans la littérature récente sont des logiciels clients comme Skype, ooVoo, Adobe Connect, entre autres. Ce type d'outil, plutôt marginal lors de son apparition vers la moitié des années 2000, est devenu de plus en plus central au fil des années (Hubbard, 2017, p. 158 ; O'Dowd, 2018), y compris dans la formation de formateurs à l'ALMT par la télécollaboration (Kurek & Evolve project, 2019). Cette diffusion semble être basée sur le contact visuel, lequel est perçu comme une contribution fondamentale pour la compréhension mutuelle grâce à sa proximité avec le face à face présentiel (Lätsch, 2017). Notons que cela est toutefois à relativiser justement à cause de l'impression de transparence que cette technologie inspire (Kern, 2014, 2015), par exemple en termes de cadrage (*framing*, Guichon & Wigham, 2016). Les études empiriques répondant au besoin d'analyser les interactions en ligne et non (seulement) les représentations des apprenants et/ou enseignants sur celles-ci (Arnold, 2017, p. 263) demeurent en nombre restreint par rapport à d'autres outils de CMO écrite, probablement à cause du temps nécessaire pour le recueil des données et leur constitution en corpus, le travail de transcription étant très chronophage.
- 25 Plusieurs études se sont attelées à proposer des typologies des modes sémiotiques et des modalités à l'œuvre dans la visioconférence (Cohen & Guichon, 2016 ; Rivens Mompean & Cappellini, 2015) et à les opérationnaliser dans des schémas d'annotation (Wigham, 2017). Ces modes incluent le verbal tant oral (avec intonation, prosodie, débit, hauteur) qu'écrit, la proxémique de l'écran, les gestes, les mouvements de tête, le regard, les expressions faciales (Rivens Mompean & Cappellini, 2015). La présence conjointe de plusieurs modes sémiotiques a conduit à élaborer ou faire évoluer des cadres pour rendre compte de leur fonctionnement simultané, en prolongeant des études moins récentes (Develotte, Kern & Lamy, 2011 ; Hampel & Stickler, 2012 ; Codreanu & Combe, 2013, entre autres). Ainsi, Cappellini et Azaoui (2017) parlent d'orchestration des modes sémiotiques, ce qui renvoie aux études sur les interactions verbales et multimodales en présentiel dans le cadre de l'alors "nouvelle" communication (Winkin, 1981). Les mêmes auteurs ainsi que Jewitt (2017) adoptent la notion de densité multimodale pour indiquer des degrés différents dans la mobilisation

simultanée de différents modes. Enfin, la notion de polyfocalisation est avancée (Baralt & Gomez, 2017 ; Guichon & Cohen, 2016) en relation à celle de charge cognitive, afin de caractériser le travail cognitif des interlocuteurs lorsqu'ils dirigent leur attention vers différentes modalités en phase de réception, et lorsqu'ils sélectionnent les modalités et modes en phase de production.

- 26 La multimodalité des échanges par visioconférence soulève des questions sur le plan méthodologique pour déterminer quelles données sont pertinentes et quels outils peuvent être mobilisés pour capter ces données. L'outil omniprésent dans les études est la capture dynamique d'écran. Pour cela, la solution la plus répandue est de capter ce qui se déroule dans l'interface de l'outil de visioconférence (par exemple avec Adobe Connect), voire dans les encadrés des interlocuteurs seulement (par exemple avec ooVoo), grâce à des applications intégrées dans les outils de visioconférence. Si cette solution est la plus confortable, elle ne permet pas de capter des données sur les autres fenêtres qu'un interlocuteur utilise à l'écran. D'autre part, à notre connaissance, aucune étude récente n'a développé un cadre captant l'écran de tous les interlocuteurs, ce qui permettrait d'apprécier des différences dans l'expérience utilisateur des personnes en interaction, et plus seulement de l'une d'entre elles. Enfin, toujours par rapport à l'écran, des études ont commencé à déployer des captations par oculométrie (Cappellini & Hsu, 2018 ; Shi et al., 2017 ; Stickler et al., 2016), ce qui permet non seulement d'enregistrer le déroulement des actions sur l'écran, mais aussi de voir où l'interlocuteur enregistré fixe son regard pendant l'interaction. Plus largement, les premières études sur la gestualité en visioconférence ont fait apparaître que tous les gestes ne sont pas produits dans le champ de la caméra. Pour cette raison, des chercheurs comme Cohen (2017) et Guichon et Wigham (2016) préconisent la captation de données non seulement sur l'écran, mais aussi avec une caméra externe, permettant d'analyser ensuite la gestion de l'espace physique de l'interlocuteur ainsi que la gestualité hors-champ.
- 27 Concernant les objets d'étude, dans la littérature récente on note un focus de plusieurs études sur des actions pédagogiques particulières. El Hariri et Renner (2017) ainsi que Cappellini et Azaoui (2017) s'intéressent à des phénomènes conversationnels ponctuels conceptualisés comme négociations de sens ou comme séquences conversationnelles latérales. Le modèle de négociation de sens de Varonis et Gass (1985) a, d'ailleurs, fait l'objet d'une adaptation et d'une modélisation spécifique à la visioconférence par Van der Zwaard et Bannik (2018, 2019). La régulation pédagogique de la consigne fait l'objet des études de Satar et Wigham (2017) et de Cappellini et Combe (2017), ces derniers s'intéressant également aux feedbacks. Enfin, dans le recueil dirigé par Guichon et Tellier (2017), plusieurs chapitres portent sur des actions pédagogiques particulières comme les explications lexicales (Holt & Tellier, 2017), les rétroactions (Vidal & Wigham, 2017), la gestion de pannes (Azaoui, 2017) et, plus largement, la favorisation de l'engagement des apprenants (Dejean & Sarré, 2017). À l'exception de El Hariri et Renner (2017) et, en partie, de Cappellini et Combe (2017), ces différentes études mobilisent une approche multimodale fortement influencée par la sémiotique sociale (Bezemer & Kress, 2016), et éventuellement articulée à d'autres courants comme la sociolinguistique interactionniste (Satar, 2016) ou l'analyse conversationnelle (Helm & Dooly, 2017).
- 28 Dans une perspective davantage informée par l'analyse conversationnelle, Balaman (2018) et Sert et Balaman (2018) sont, à notre connaissance, les seuls dans la littérature

récente à développer une étude longitudinale leur permettant d'aborder le développement de la compétence interactionnelle par des apprenants interagissant par visioconférence. En transposant les outils de l'analyse conversationnelle tels qu'ils ont été réélaborés par les études sur la compétence interactionnelle en L2 (Hall et al., 2011), ils analysent la co-construction de routines interactionnelles dans la co-construction des règles d'interaction, d'une part, et de la négociation des consignes, d'autre part. En particulier, Balaman (2018) note qu'au fil des sessions de visioconférence il est possible d'observer un développement de la compétence interactionnelle reflété par une diversification des ressources sémiotiques mobilisées afin d'accomplir les mêmes actions. De leur part, Sert et Balaman (2018) se concentrant sur le *policing* (réglage) – que l'on peut définir approximativement comme l'action d'établir des règles d'interaction et de les faire respecter – observent chez un interlocuteur le passage d'une action de réglage initiée par l'autre à un réglage initié par soi, et concluent à un développement de la compétence interactionnelle qui nous semble interprétable en termes d'internalisation des règles dans une perspective vygotkienne.

- 29 Sur le plan de la formation de formateurs, au-delà des retombées pour la conception de (séquences de) tâches/scénarios d'apprentissage notées en 3.2, une convergence de plusieurs études se dégage sur la nécessité de faire acquérir une connaissance théorique ainsi qu'une conscience des modes à l'œuvre dans les actions pédagogiques, conscience éventuellement médiée par la réflexivité sur l'action dans le cas d'apprentissages expérientiels. Ainsi Holt et Tellier (2017), s'intéressant à l'utilisation du corps dans les explications lexicales, montrent comment l'utilisation de la multimodalité peut être optimisée, par exemple avec des gestes pour la segmentation de la chaîne parlée, sans forcément avoir recours à l'ensemble des possibilités modales. Ou encore, Duthoit et Colon de Carvajal (2017) analysent comment le clavardage peut devenir une ressource pour la dislocation de l'interaction dans les séquences d'aide entre tuteur et apprenant. Si une approche expérientielle soutenue par la réflexivité est largement prônée pour la formation de formateurs, Cohen (2017) montre qu'elle n'est pas, pour autant, gage de réussite, notamment quand elle se base sur des dispositifs d'autoconfrontation mettant en jeu la face des apprentis formateurs. Enfin, l'étude de Shi, Stickler et Lloyd (2017) semble suggérer que la formation de formateurs est affaire tout autant de formation initiale que d'expérience de terrain numérique. En s'appuyant sur des données d'oculométrie dans des sessions de tutorat collectif pour l'apprentissage du chinois mandarin, elles montrent que, dans leur échantillon de tuteurs, il existe une relation entre expérience du tutorat en ligne et focalisation du regard sur certaines zones de l'interface numérique plus ou moins liées aux dimensions techniques, sociales ou cognitives des échanges, les tuteurs experts se concentrant davantage sur les zones liées au contenu et à la relation.
- 30 L'ensemble des études fournit un tableau complexe en termes de préconisations pour le tutorat et/ou l'apprentissage des langues par visioconférence. En particulier, nous notons une tension entre les dynamiques conversationnelles observées dans différents contextes et leur efficacité dans une ou plusieurs interactions, et les préconisations. L'exemple de l'étude des consignes permet d'illustrer cette tension, avec des indications divergentes dans les études de Satar et Wigham (2017) et celles de Cappellini et Combe (2017). Satar et Wigham identifient comme une stratégie efficace le fait de clairement segmenter l'interaction en rendant explicite la délimitation entre une séquence conversationnelle et une séquence de consigne, en guidant si nécessaire l'attention des apprenants sur les ressources nécessaires à la tâche. Au contraire,

Cappellini et Combe identifient comme intéressante ce qu'ils appellent une "consigne conversationnelle", autrement dit une consigne élaborée à la fin d'une séquence d'ouverture d'interaction à caractère davantage social, cette consigne intégrant des éléments de la séquence sociale pour aller vers le début de la tâche d'apprentissage. Or, même si, dans les deux situations, les stratégies de formulation de la consigne se sont révélées efficaces pour l'engagement des apprenants dans la tâche, force est de constater que les préconisations qui en dérivent pour la formation peuvent être diamétralement opposées, avec, d'une part, une consigne clairement identifiée et délimitée, de l'autre, une consigne plus fluide et pour ainsi dire dissoute dans l'interaction.

- 31 Il nous semble donc problématique, au stade actuel de nos connaissances, de pouvoir déduire des préconisations générales en termes de choix de stratégies d'interaction pour les régulations pédagogiques en visioconférence. À partir de ce constat, il nous semble plus intéressant de procéder en deux étapes pour faire évoluer la formation de formateurs à l'ALMT par la télécollaboration. D'abord, il s'agirait d'établir des catalogues de stratégies pour les mêmes régulations pédagogiques, apportant le plus possible d'information sur leur contextualisation, autrement dit sur les interlocuteurs et leur éventuelle histoire interactionnelle, leurs environnements physiques et numériques, le modèle de télécollaboration et la structure de la séance. Ensuite, il s'agirait de proposer aux (futurs) formateurs de constituer un répertoire de stratégies à mobiliser en situation en fonction de l'analyse qu'ils feront de la situation et de leurs intuitions. Ces propositions viendraient alimenter, au niveau micro des interactions, des cadres plus larges comme celui d'une pédagogie relationnelle (Kern, 2015), permettant d'identifier une littéracie de l'interaction (Kern & Develotte, 2018 ; Ollivier & Projet e-lang, 2018 ; Ware, 2017).

5. (In)conclusions et pistes de recherche

- 32 À la fin de cet état de l'art, nous pouvons identifier des questions qui restent ouvertes et indiquent des pistes de recherche possibles pour étudier l'apport de la télécollaboration à la formation des formateurs à l'ALMT et au tutorat en ligne en particulier.
- 33 La première question qui reste ouverte est en lien avec les préconisations pour la formation de formateurs que nous avons brièvement discutées à la fin de la section précédente : il s'agit du problème du transfert (Chao, 2015). Par transfert, l'on indique la transposition des acquis de la formation dans des contextes de pratique (Korthagen & Kessel, 1999). Or, rares sont les études qui interrogent l'apport d'une formation pour la pratique ultérieure des formateurs, notamment dans le cadre de la formation initiale des formateurs en langues. Dans notre revue, nous n'en avons compté que trois s'intéressant au transfert de la formation initiale à la pratique d'enseignement, une pour chaque modèle de télécollaboration : télé tandem (Carvalho et al., 2017), PET (Grau & Turula, 2019) et F1L (Soubrié, 2016). Toutes ces études montrent des apports, mais, également, des limites au transfert, sans réussir à identifier les éléments qui ont favorisé le transfert ou son absence. De plus, toutes ces études constituent des études de cas et ne concernent pas des cohortes massives. Des études à venir pourront combler ce manque dans les connaissances actuelles.

- 34 La question du transfert est liée à une autre question qui n'a pas trouvé de réponse définitive, celle de l'observation de traces d'apprentissages des compétences d'enseignement (Arnold & Ducate, 2015, p. 2) dans des études longitudinales (Develotte & Kern, 2018, p. 292). Une piste prometteuse vient, ici, de la littérature récente, elle concerne la mobilisation d'outils de l'analyse conversationnelle pour observer l'enrichissement du répertoire de stratégies d'interaction dans le sens de la compétence interactionnelle (Balaman, 2018). Néanmoins, cette piste nous semble devoir être explorée dans un cadre plus large que celui de l'analyse conversationnelle, qui est strictement centrée sur les interactions. En effet, par sa concentration exclusive sur les interactions, l'analyse conversationnelle ne permet pas d'avoir recours à une triangulation de données, par exemple avec des questionnaires, des entretiens ou des pré- et post-tests. Par conséquent, il devient impossible de déterminer si l'apparition d'une stratégie d'interaction initialement non présente correspond à l'apprentissage d'une nouvelle stratégie ou simplement à la mobilisation d'une stratégie déjà présente dès le début des interactions.
- 35 Une troisième question qui demande à être creusée est comment conceptualiser la gestion de plusieurs environnements dans le cadre de télécollaborations multipliant les plateformes d'interaction des apprenants. Cette question se décline sur deux versants. D'un côté, il s'agit d'approfondir l'étude de la relation entre la gestion des environnements en présentiel et à distance dans le cadre d'une formation hybride (Arnold, 2017). Si une contribution importante en termes de modélisation de l'articulation entre présentiel et distanciel est apportée par Nissen (2019), seule l'étude de Kurek et Müller-Hartmann (2019) enquête empiriquement sur les influences mutuelles dans le cadre d'une télécollaboration particulière. D'un autre côté, certaines études commencent à s'intéresser à modéliser la gestion de plusieurs environnements en ligne dans le cadre d'une télécollaboration (Cappellini & Combe, 2017 ; Kern & Linares, 2018 ; Liaw & Ware, 2018 ; Ware et al., 2018). Comme nous avons pu le noter ailleurs (Cappellini et al., 2020), l'étude empirique de la gestion de plusieurs environnements dans la perspective d'une modélisation nous semble fondamentale pour mieux encadrer notre compréhension des télécollaborations que O'Dowd (2018) associe au *rewildening* proposé par Thorne (Little & Thorne, 2017). La suggestion de Kern et Develotte (2018, p. 9) d'élaborer des cadres pour appréhender une écologie des interactions, qu'il faut, à notre sens, croiser avec la notion de culture d'usage (*cultures-of-use*, Thorne, 2003, 2016) nous semble particulièrement pertinente.
- 36 La quatrième question qui se dégage est celle de l'étude de la cognition et des moyens pour ce faire, notamment dans les interactions par visioconférence. En ce sens, il nous semble pertinent d'examiner les possibilités offertes par l'utilisation de données d'oculométrie, comme en témoignent les ouvertures des articles de Guichon et Wigham (2016), Satar (2016) ou encore Sert et Balaman (2018). Néanmoins, il nous semble que, contrairement à un intérêt certain pour la communication écrite (Stickler et al., 2016 ; Michel & Smith, 2017 ; Michel & O'Rourke, 2019), dans le cas de la visioconférence, l'oculométrie, tout en ayant un potentiel certain pour l'étude de certaines dimensions (Shi et al., 2017), n'est pas sans soulever des questions méthodologiques importantes, nécessitant des réflexions épistémologiques approfondies pour aboutir à des cadres théoriques et méthodologiques solides (Cappellini & Hsu, 2018). À la suite de Smith (2017), il nous semble intéressant de croiser ces réflexions avec la construction

d'environnements d'ALMT et plus particulièrement de télécollaboration permettant d'explorer la validité des paradigmes épistémologiques principaux dans le domaine.

- 37 Enfin, plus largement, plusieurs écrits ont commencé à poser la question de comment utiliser la télécollaboration à des fins de justice sociale pour lutter contre la fracture numérique (*digital divide*, Dooly, 2017). Cette piste de recherche, envisagée par Dooly (2017) ou Helm (2018a,) devient d'une actualité brûlante en cette période de confinement caractérisée par ce que l'on a nommé "continuité pédagogique". Notre parcours nous laisse penser que le paradigme de l'autonomie, également mentionné par Dooly (2017), aura, parmi d'autres, un rôle primordial à jouer dans ce cadre s'il réussit à poursuivre son évolution au fil des opportunités et des défis techniques et sociétaux (Barbot & Camatarri, 1999 ; Little, 2015 ; Cappellini, 2019).

BIBLIOGRAPHIE

Les liens externes étaient valides à la date de publication.

Adobe Systems (n.d.). *Adobe Connect* [logiciel de conférence en ligne]. <https://www.adobe.com/fr/products/adobeconnect.html>

Akiyama, Y., & Cunningham, D. J. (2017). Synthesizing the Practice of SCMC-based Telecollaboration: A Scoping Review. *CALICO Journal*, 35(1), 49-76. <https://journal.equinoxpub.com/Calico/article/view/7609>

Arnold, N. (2017). Technology and second language teacher professional development. In S. L. Thorne & S. May (Éds.) (p. 261-273).

Arnold, N., & Ducate, L. (2015). Contextualized Views of Practices and Competencies in CALL Teacher Education Research. *Language Learning & Technology*, 19(1), 1-9. https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/44394/1/19_01_commentary.pdf

Azaoui, B. (2017). Faire face aux imprévus techniques. In N. Guichon & M. Tellier (Éds.). *Enseigner l'oral en ligne. Une approche multimodale* (p. 116-134). Didier. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01480641>

Balaman, U. (2018). Task-induced development of hinting behaviors in online task-oriented L2 interaction. *Language Learning & Technology*, 22(2), 95-115. https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/44640/1/22_02_balaman_10125_44640.pdf

Baralt, M., & Gomez, J. M. (2017). Task-based language teaching online: A guide for teachers. *Language Learning & Technology*, 21(3), 28-43. https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/44630/1/21_03_baraltmorcillogomez.pdf

Barbot, M.-J., & Camatarri, G. (1999). *Autonomie et apprentissage - L'innovation dans la formation*. PUF.

Barbot, M.-J., Debon, C., & Glikman, V. (2006). Logiques pédagogiques et enjeux du numérique : quelques questions vives. *Éducation Permanente*, 169, 13-25. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01402538/document>

- Bauer-Ramazani, C. (2017). Teacher training with CALL online (distance): A project- and standards-based approach. In J.-B. Son & S. Windeatt (Éds.) (p. 129-152).
- Bezemer, J., & Kress, G. (2016). *Multimodality, learning and communication: A social semiotic perspective*. Routledge.
- Blin, F. (2016). The theory of affordances. In C. Caws & M.-J. Hamel (Éds.). *Language-Learner Computer Interactions: Theory, methodology and CALL applications* (p. 41-64). John Benjamins.
- Cappellini, M. (2014). *Modélisation systémique des étayages dans un environnement de tandem par visioconférence pour le français et le chinois langues étrangères. Une étude interactionniste et écologique du soutien au développement de la compétence de communication* [thèse]. Université Lille 3 SHS. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01392190>
- Cappellini, M. (2016). Roles and scaffolding in teletandem interactions: A study of the relations between the sociocultural and the language learning dimensions. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 10(1), 6-20. <https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01306816>
- Cappellini, M. (2019). Vers un modèle d'évaluation pour l'autonomie en langues. Enjeux, paradoxes et pistes. *Mélanges Crapel*, 40(2). <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02885840/document>
- Cappellini, M., & Azaoui, B. (2017). Sequences of normative evaluation in two telecollaboration projects: A comparative study of multimodal feedback through desktop videoconference. *Language Learning in Higher Education*, 7(1), 55-80. <https://www.degruyter.com/view/journals/cercles/7/1/article-p55.xml>
- Cappellini, M., & Combe, C. (2017). Analyser des compétences techno-sémio-pédagogiques d'apprentis tuteurs dans différents environnements numériques : Résultats d'une étude exploratoire. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, 20(3). <https://journals.openedition.org/alsic/3186>
- Cappellini, M., Elstermann, A. K., & Rivens Mompean, A. (2019). Reciprocity 2.0: How reciprocity is mediated through different formats of learners' logs. In C. Tardieu & C. Horgues (Éds.). *Redefining tandem language and culture learning in higher education* (p. 15-30). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9780429505898>
- Cappellini, M., & Hsu, Y.-Y. (2018). Ce que l'oculométrie peut apporter à une approche écologique aux échanges en ligne. In C. Dejean-Thircuir, F. Mangenot, E. Nissen, & T. Soubrié, (Éds.). Actes du colloque *Échanger pour apprendre en ligne 2018*. <http://hal.univ-grenoble-alpes.fr/EPAL/hal-02023002>
- Cappellini, M., & Rivens Mompean, A. (2015). Role taking for teletandem pairs involved in multimodal online conversation: Some proposals for counseling practice. *Language Learning in Higher Education*, 5(1), 243-264.
- Cappellini, M., Satar, M., & Combe, C. (2020). Editorial. *Journal of Virtual Exchange*, 3(SI), 1-4. <https://journal.unicollaboration.org/article/view/36081/33525>
- Carvalho, K. C. H. P., Ramos, K. A. H. P., & Messias, R. A. L. (2017). Haciendo caminos: Teletandem na formação de professores de espanhol. *Caracol*, 13, 79-101.
- Caws, C., & Hamel, M.-J. (Éds.) (2016). *Language-Learner Computer Interactions: Theory, methodology and CALL applications*. John Benjamins.
- Chao, C.-c. (2015). Rethinking transfer: Learning from CALL teacher education as consequential transition. *Language Learning & Technology*, 19(1), 102-118. https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/44404/1/19_01_chao.pdf

- Chapelle, C. A., & Sauro, S. (Éds.) (2017). *The handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*. Wiley-Blackwell.
- Codreanu, T., & Celik, C. (2013). Effects of webcams on multimodal interactive learning. *ReCALL*, 25(1), 30-47. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01486704>
- Cohen, C. (2017). Former à l'enseignement en ligne. In N. Guichon & M. Tellier (Éds.) (p. 215-242). <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01471095/document>
- Cohen, C., & Guichon, N. (2016). Analysing multimodal resources in pedagogical online exchanges. Methodological issues and challenges. In C. Caws & M.-J. Hamel (Éds.). *Language-Learner Computer Interactions: Theory, methodology and CALL applications* (p. 187-213). John Benjamins.
- Cummings Hlas, A., Conroy, K., & Hildebrandt, S. A. (2017). Student Teachers and CALL: Personal and pedagogical uses and beliefs. *Calico Journal*, 34(3), 336-354. <https://journals.equinoxpub.com/CALICO/article/view/26968>
- Dejean, C., & Sarré, C. (2017). Favoriser l'engagement interactionnel des apprenants dans les échanges synchrones. In N. Guichon & M. Tellier (Éds.). *Enseigner l'oral en ligne. Une approche multimodale* (p. 152-184). Didier. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01918527>
- Desmurget, M. (2019). *La fabrique du crétin digital*. Seuil.
- Develotte, C., Domanchin, M., & Levet, S. (2018). Effects of Presence in Videoconference Exchanges. In R. Kern & C. Develotte (Éds.) (p. 230-255). <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781315447124>
- Develotte, C., & Kern, R. (2018). Conclusion: Implications Concerting Learners, Teachers, and Research. In R. Kern & C. Develotte (Éds.) (p. 279-297). <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781315447124>
- Develotte, C., Kern, R., & Lamy, M.-N. (Éds.) (2011). *Décrire la conversation en ligne. Le face à face distanciel*. ENS Éditions.
- Dooly, M. (2010). The teacher 2.0. In S. Guth & F. Helm, F. (Éds.). *Telecollaboration 2.0: Language, Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century* (p. 277-303). Peter Lang. <https://aidasresearch.wordpress.com/2012/06/12/teacher-2-0-dooly-m-2010/>
- Dooly, M. (2016). 'Please remove your avatar from my personal space': Competences of the telecollaboratively efficient person. In R. O'Dowd & T. Lewis (Éds.) (p. 192-208). <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781315678931/chapters/10.4324/9781315678931-18>
- Dooly, M. (2017). Telecollaboration. In C. A. Chapelle & S. Sauro (Éds.) (p. 169-183).
- Dooly, M., & O'Dowd, R. (Éds.) (2012). *Researching Online Foreign Language Interaction and Exchange. Theories, Methods and Challenges*. Peter Lang.
- Dooly, M., & O'Dowd, R. (Éds.) (2018). *In this together. Teachers' experiences with transnational, telecollaborative language learning projects*. Peter Lang. <https://www.peterlang.com/view/title/67965?format=EPDF>
- Dooly, M., & Thorne, S. L. (2019). *Knowledge for network-based education, cognition and teaching: Key competences for the 21st Century*. KONECT White paper. KONECT. https://www.academia.edu/42504961/Dooly_M._and_Thorne_S._L._2018_.Knowledge_for_Network-based_Education_Cognition_and_Teaching_Key_Competences_for_the_21st_Century._KONECT_white_paper._Barcelona_KONECT
- Duthoit, E., & Colon de Carvajal, I. (2017). Solliciter et apporter de l'aide. In N. Guichon & M. Tellier (Éds.) (p. 93-127). <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01446976>

- El Hariri, Y. (2016). Learner Perspectives on Task Design for Oral-Visual eTandem Language Learning. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 10(1), 49-72. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1095356>
- El Hariri, Y., & Renner, J. (2017). Non-understanding in eTandem conversations. In H. Funk, M. Gerlach, & D. Spaniel-Weise (Éds.) (p. 149-168).
- El Shaban, A., & Egbert, J. (2018). Diffusing education technology: A model for language teacher professional development in CALL. *System*, 78, 234-244. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0346251X17310801>
- Ensor, S., Kleban, M., & Rodrigues, C. (2017). Telecollaboration: Foreign language teachers (re)defining their role. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, 20(2). <https://journals.openedition.org/alsic/3140>
- Farr, F., & Murray, L. (Éds.) (2016). *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology*. Routledge.
- Fuchs, C., Snyder, B., Tung, B., & Han, Y. J. (2017). The multiple roles of the task design mediator in telecollaboration. *ReCALL*, 29(3), 239-256.
- Funk, H., Gerlach, M., & Spaniel-Weise, D. (Éds.) (2017). *Handbook of foreign language learning in online tandems and educational settings*. Peter Lang.
- Furstenberg, G., Levet, S., English, K., & Maillet, K. (2001). Giving a virtual voice to the silent language of culture: The *Cultura* project. *Language Learning & Technology*, 5(1), 55-102. https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/25113/1/05_01_furstenberg.pdf
- Gonzalez-Lloret, M. (2017). Technology and task-based language teaching. In S. L. Thorne & S. May (Éds.) (p. 193-205).
- Grau, M. K., & Turula, A. (2019). Experiential learning of telecollaborative competences in pre-service teacher education. *Language Learning & Technology*, 23(3), 98-115. https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/44698/1/23_3_10125-44698.pdf
- Gruba, P. (2017). Blended approaches to teaching languages with computers. In J.-B. Son & S. Windeatt, (Éds.) (p. 35-50).
- Guichon, N. (2012a). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Didier.
- Guichon, N. (2012b). L'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT) – Étude d'un domaine de recherche émergent à travers les publications de la revue *Alsic*. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, 15(3). <https://journals.openedition.org/alsic/2539>
- Guichon, N. (2017). Se construire une présence pédagogique en ligne. In N. Guichon & M. Tellier (Éds.) (p. 31-61).
- Guichon, N., & Cohen, C. (2016). Multimodality and CALL. In F. Farr & L. Murray (Éds.) (p. 509-521).
- Guichon, N., & Tellier, M. (Éds.) (2017). *Enseigner l'oral en ligne. Une approche multimodale*. Didier.
- Guichon, N., & Wigham, C. R. (2016). A semiotic perspective on webconferencing-supported language teaching. *ReCALL*, 28(1), 62-82. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01236195/document>
- Hall, J. K., Hellermann, J., & Pekarek Doehler, S. (Éds.) (2011). *L2 Interactional Competence and Development*. Multilingual Matters.

- Hamel, M.-J. (2017). Portraits d'enseignants de FLS, pédagogues de l'hybride. Vers une ébauche de modèle. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, 20(3). <https://journals.openedition.org/alsic/3138>
- Hampel, R. (2006). Rethinking Task Design for the Digital Age: A Framework for Language Teaching and Learning in a Synchronous Online Environment. *ReCALL*, 18(1), 105-121. https://pdfs.semanticscholar.org/2016/4ea622dbb0696e541885e4cb8d25cd514008.pdf?_ga=2.73919889.2082352993.1595863659-1399859479.1590496006
- Hampel, R. (2015). Theoretical approaches and research-based pedagogies for online teaching. In R. Hampel & U. Stickler (Éds.) (p. 134-149).
- Hampel, R., & Stickler, U. (2005). New skills for new classrooms: Training tutors to teach languages online. *Computer-Assisted Language Learning*, 18(4), 311-326. <http://oro.open.ac.uk/6404/>
- Hampel, R., & Stickler, U. (2012). The use of videoconference to support multimodal interaction in an online language classroom. *ReCALL*, 24(2), 116-137. <http://oro.open.ac.uk/31046/>
- Hampel, R., & Stickler, U. (Éds.) (2015). *Developing Online Language Teaching. Research-Based Pedagogies and Reflective Practices*. Palgrave Macmillan.
- Hauck, M., & Kurek, M. (2017). Digital literacies in teacher preparation. In S. L. Thorne & S. May (Éds.) (p. 275-287).
- Hauck, M., & Satar, M. (2018). Learning and teaching languages in technology-mediated contexts: The relevance of social presence, co-presence, participatory literacy, and multimodal competence. In R. Kern & C. Develotte (Éds.) (p. 133-157). https://eprint.ncl.ac.uk/file_store/production/245985/777C0D4E-FCDB-438C-85A7-AB01F7834986.pdf
- Helm, F. (2017). Critical approaches to online intercultural language education. In S. L. Thorne & S. May (Éds.) (p. 219-231). https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-3-319-02237-6_18
- Helm, F. (2018a). *Emerging identities in virtual exchange*. Research-publishing.net. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED585082.pdf>
- Helm, F. (2018b). The long and winding road... *Journal of Virtual Exchange*, 1, 41-63. <https://journal.unicollaboration.org/article/view/35569/33149>
- Helm, F., & Dooly, M. (2017). Challenges in transcribing multimodal data: A case study. *Language Learning & Technology*, 21(1), 166-185. https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/44600/1/21_01_helmdooly.pdf
- Helm, F., & Guth, S. (2016). Telecollaboration and language learning. In F. Farr & L. Murray (Éds.) (p. 241-254). Routledge.
- Holt, B., & Tellier, M. (2017). Conduire des explications lexicales. In N. Guichon & M. Tellier (Éds.). *Enseigner l'oral en ligne. Une approche multimodale* (p. 62-92). Didier.
- Hubbard, P. (2017). An Invitation to CALL: Foundations of Computer-Assisted Language Learning. In J.-B. Son & S. Windeatt, (Éds.) (p. 153-168).
- Hubbard, P., & Levy, M. (Éds.) (2006). *Teacher Education in CALL*. John Benjamins.
- Ibnelkaïd, S. (2018). Enacting the Scenography of a Video Call Within its Opening Sequence. In R. Kern & C. Develotte (Éds.) (2018) (p. 158-181).

- Jewitt, C. (2017). Multimodal discourses across the curriculum. In S. L. Thorne & S. May (Éds.) (p. 31-43). https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-3-319-02237-6_4
- Kern, R. (2014). Technology as *Pharmakon*: The Promise and Perils of the Internet for Foreign Language Education. *The Modern Language Journal*, 98(1), 340-357. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1540-4781.2014.12065.x>
- Kern, R. (2015). *Language, Literacy, and Technology*. Cambridge University Press.
- Kern, R., & Develotte, C. (Éds.) (2018). *Screens and Scenes. Multimodal Communication in Online Intercultural Encounters*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781315447124>
- Kern, R., & Linares, E. (2018). Medium and addressivity in French Online Exchanges. In R. Kern & C. Develotte (Éds.) (206-229). <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781315447124>
- Kessler, G. (2016). Technology standards for language teacher preparation. In F. Farr & L. Murray (Éds.) (p. 57-70).
- Kessler, G. (2017). Preparing CALL professionals: A survey course in a CALL degree program. In J.-B. Son & S. Windeatt (Éds.) (p. 111-128).
- Kessler, G., & Hubbard, P. (2017). Language Teacher Education and Technology. In C. A. Chapelle & S. Sauro (Éds.) (p. 278-292). <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9781118914069.ch19>
- Kitade, K. (2015). Second Language (L2) Teacher Development through CALL Practice: The Emergence of L2 Teachers' Agency over the Evolution of Digital Media. *CALICO Journal*, 32(3), 396-425. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1143733.pdf>
- Korthagen, F., & Kessels, J. (1999). Linking theory to practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X028004004>
- Kurek, M., & EVOLVE Project (2019). Co-laboratory training–Evaluation report. <https://evolve-erasmus.eu/wp-content/uploads/2019/05/Training-evaluation-report-.pdf>
- Kurek, M., & Müller-Hartmann, A. (2019). The formative role of teaching presence in blended Virtual Exchange. *Language Learning & Technology*, 23(3), 52-73. https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/44696/1/23_3_10125-44696.pdf
- Lamy, M.-N. (2016). Le numérique dans l'enseignement-apprentissage des langues : trois acteurs culturels à ne pas négliger. In C. Ollivier, T. Gaillat, & L. Puren (Éds.) (2016). *Numérique et formation des enseignants de langues. Pistes et imaginaires* (p. 33-47). Archives contemporaines.
- Lätsch, J.-A. (2017). The Notion of Task in the Context of Online Tandems. In H. Funk, M. Gerlach, & D. Spaniel-Weise (Éds.) (p. 53-64). <https://www.peterlang.com/view/9783631716434/chapter-005.xhtml>
- Levy, M., & Moore, P. J. (2017). Language and technology: Theory and practice, options and issues in Computer-Assisted Language Learning. In J.-B. Son & S. Windeatt, (Éds.) (p. 19-34).
- Lewis, T., & O'Dowd, R. (2016). Online Intercultural Exchange and Foreign Language Learning: a Systematic Review. In R. O'Dowd & T. Lewis (Éds.) (p. 21-66).
- Lewis, T., & Walker, L. (Éds.) (2003). *Autonomous language learning in tandem*. Academy Electronic Press.

- Liaw, M.-L., & Ware, P. (2018). Multimodality and social presence in an intercultural exchange setting. In R. Kern & C. Develotte (Éds.) (p. 256-278). <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781315447124/chapters/10.4324/9781315447124-12>
- Little, D. (2015). University language centres, self-access learning and learner autonomy. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'Apliu*, 34(1), 13-26. <https://journals.openedition.org/apliut/5008>
- Little, D. & Brammerts, H. (Éds.) (1996). *A guide to language learning in tandem via the Internet*. CLCS Occasional paper n° 46. Center for Language and Communication Studies. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED399789.pdf>
- Little, D., & Thorne, S. L. (2017). From learner autonomy to rewildening. A discussion. In M. Cappellini, T. Lewis, & A. Rivens Mompean (Éds.). *Learner Autonomy and Web 2.0* (p. 12-35). Equinox.
- Mangenot, F. (2013). Les échanges en ligne comme secteur de pratiques et de recherches en ALAO : quelles problématiques, quelles évolutions ? *Les Cahiers de l'ILOB*, 5, 3-21. https://pdfs.semanticscholar.org/9a67/c8390bd032154ff384d4d37fa28b25bd7052.pdf?_ga=2.145065399.2082352993.1595863659-1399859479.1590496006
- Mangenot, F. (2017). *Formation en ligne et MOOC : apprendre et se former avec le numérique*. Hachette. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01927548>
- Mangenot, F., & Zourou, K. (2007). Pratiques tutorales correctives via Internet : le cas du français en première ligne. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, 10(1). <https://journals.openedition.org/alsic/650>
- Michel, M., & O'Rourke, B. (2019). What drives alignment during text chat with a peer vs. a tutor? Insights from cued interviews and eye-tracking. *System*, 83, 50-63. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0346251X1830589X?via%3Dihub>
- Michel, M., & Smith, B. (2017). Eye-Tracking Research in Computer-Mediated Language Learning. In S. L. Thorne & S. May (Éds.) (p. 451-464). https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-3-319-02328-1_34-1
- Müller-Hartmann, A. (2006). Learning How to Teach Intercultural Communicative Competence via Telecollaboration: A Model for Language Teacher Education. In J. Belz & S. L. Thorne (Éds.). *Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education* (p. 63-84). Thomson and Heinle. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.535.3471&rep=rep1&type=pdf>
- Müller-Hartmann, A., & Kurek, M. (2016). Virtual Group Formation and the Process of Task Design in Online Intercultural Exchange. In R. O'Dowd & T. Lewis (Éds.) (p. 131-149). <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781315678931/chapters/10.4324/9781315678931-15>
- Murphy, L. (2015). Online language teaching: The learner's perspective. In R. Hampel & U. Stickler (Éds.) (p. 45-62). <http://oro.open.ac.uk/44672/>
- Murray, D. E. (2017). Should we offer a CALL course? In J.-B. Son & S. Windeatt (Éds.) (p. 169-184).
- Nissen, E. (2019). *Formation hybride en langues - Articuler présentiel et distanciel*. Didier.
- O'Dowd, R. (Éd.) (2007). *Online Intercultural Exchange. An Introduction for Foreign Language teachers*. Multilingual Matters. <https://www.degruyter.com/view/title/550553>
- O'Dowd, R. (2015). Supporting In-service Language Educators in Learning to Telecollaborate. *Language Learning & Technology*, 19(1), 63-82. https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/44402/1/19_01_odowd.pdf

- O'Dowd, R. (2017). Online intercultural exchange and language education. In S. L. Thorne & S. May (Éds.) (p. 207-218). https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-3-319-02237-6_17
- O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, 1, 1-23. <https://journal.unicollaboration.org/article/view/35567/33147>
- O'Dowd, R., & Lewis, T. (Éds.) (2016). *Online intercultural exchange. Policy, pedagogy, practice*. Routledge. <http://oro.open.ac.uk/47040/>
- O'Dowd, R., & O'Rourke, B. (2019). New Developments in Virtual Exchange in Foreign Language Education. *Language Learning & Technology*, 23(3), 1-7. https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/44690/1/23_3_10125-44690.pdf
- O'Dowd, R., & Ware, P. (2009). Critical issues in telecollaborative task design. *Computer Assisted Language Learning*, 22(2), 173-188. <https://eric.ed.gov/?id=EJ834180>
- Ollivier, C., Gaillat, T., & Puren, L (Éds.) (2016). *Numérique et formation des enseignants de langues. Pistes et imaginaires*. Archives contemporaines.
- Ollivier, C. & Projet e-lang (2018). *Littérature numérique et approche socio-interactionnelle pour l'apprentissage des langues*. Éditions du Conseil de l'Europe. <https://www.ecml.at/Portals/1/5MTP/Ollivier/e-lang%20FR.pdf>
- OoVoo LLC (2007). OoVoo [logiciel gratuit de visioconférence et de messagerie instantanée]. <https://oovoo.fr.softonic.com/>
- O'Rourke, B. (2007). Models of Telecollaboration (1): E-Tandem. In R. O'Dowd (Éd.) (p. 41-61). <https://www.degruyter.com/view/book/9781847690104/10.21832/9781847690104-005.xml>
- Pailhé, P., & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Projet JCJC Vapvisio (2018). Vers une approche comparative de l'apprentissage/enseignement des langues étrangères par visioconférence pour développer les compétences techno-semio-pédagogiques d'enseignants en formation. <https://anr.fr/Projet-ANR-18-CE28-0011>
- Rampazzo, L., & Aranha, S. (2019). Telecollaboration and genres: A new perspective to understand language learning. *Journal of Virtual Exchange*, 2, 7-28. <https://journal.unicollaboration.org/article/view/35637/33332>
- Reinhardt, J. (2016). Commentary: Preparing teachers for open L2TL: Frameworks for critical awareness and transformation. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, 19(1). <http://journals.openedition.org/alsic/2959>
- Rivens Mompean, A., & Cappellini, M. (2015). Teletandem as a complex learning environment: Looking for a model. *DELTA Journal*, 31(3), 633-663. <https://www.scielo.br/pdf/delta/v31n3/1678-460X-delta-31-03-00633.pdf>
- Roncaglia, G. (2018). *L'età della frammentazione. Cultura del libro e scuola digitale*. Laterza.
- Sadin, É. (2018). *L'Intelligence artificielle ou l'enjeu du siècle – Anatomie d'un antihumanisme radical*. L'échappée.
- Satar, H. M. (2016). Meaning-making in online language learner interactions via desktop videoconferencing. *ReCALL*, 28(3), 305-325. https://eprints.ncl.ac.uk/file_store/production/230516/661A771E-9439-4C3F-9168-E40DCC352216.pdf

- Satar, H. M., & Wigham, C. R. (2017). Multimodal instruction-giving practices in webconferencing-supported language teaching. *System*, 70, 63-80. https://eprint.ncl.ac.uk/file_store/production/241619/DAA4A7AF-2223-4852-A1E4-4B6868DDA5F0.pdf
- Sert, O., & Balaman, U. (2018). Orientations to negotiated language task rules in online L2 interaction. *ReCALL*, 30(3), 355-374. <https://www.cambridge.org/core/journals/recall/article/orientations-to-negotiated-language-and-task-rules-in-online-l2-interaction/FFDD07AC126F3445B28563AB5D3DA953/core-reader>
- Skype (2003-2020). [Hébergez une réunion vidéo en un seul clic !]. <https://www.skype.com/fr/>
- Smith, B. (2017). Technology-enhanced SLA research. In C. A. Chapelle & S. Sauro (Éds.) (p. 444-458).
- Son, J.-B., & Windeatt, S. (Éds.) (2017). *Language Teacher Education and Technology. Approaches and practices*. Bloomsbury. <https://www.bloomsbury.com/uk/language-teacher-education-and-technology-9781350020412/>
- Soubrié, T. (2016). La pratique réflexive, une dimension centrale dans la formation des enseignants au numérique. In C. Ollivier, T. Gaillat, & L. Puren (Éds.) (p. 1-16). <https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-01654292/document>
- Stickler, U., & Hampel, R. (2015). Transforming teaching: New skills for online language learning spaces. In R. Hampel & U. Stickler (Éds.) (p. 63-77). https://link.springer.com/chapter/10.1057/9781137412263_5
- Stickler, U., Smith, B., & Shi, L. (2016). Using eye-tracking technology to explore online learner interactions. In C. Caws & M.-J. Hamel (Éds.) (p. 163-186). <http://oro.open.ac.uk/45932/>
- Stiegler, B. (2015). *La société automatique -1 - L'avenir du travail*. Fayard. <https://www.fayard.fr/sciences-humaines/la-societe-automatique-9782213685656>
- Telles, J. A. (Éd.) (2009). *Teletandem. Um contexto virtual, autônomo, colaborativo para aprendizagem das linguas estrangeiras no século XXI*. Pontes Editores.
- The EVALUATE Group (2019). *Evaluating the impact of virtual exchange on initial teacher education: A European policy experiment*. Research-publishing.net. <https://research-publishing.net/book?10.14705/rpnet.2019.29.9782490057337>
- Thorne, S. L. (2003). Artifacts and Cultures-of-Use in Intercultural Communication. *Language Learning and Technology*, 7(2), 38-67. https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/25200/1/07_02_thorne.pdf
- Thorne, S. L. (2016). Cultures-of-use and Morphologies of Communicative Action. *Language Learning & Technology*, 20(2), 185-191. https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/44473/1/20_02_thorne.pdf
- Thorne, S. L., & May, S. (Éds.) (2017). *Language, Education and Technology*. Springer. <https://www.springer.com/gp/book/9783319022369>
- Tour, E. (2015). Digital Mindsets: Teachers' technology use in personal life and teaching. *Language Learning & Technology*, 19(3), 124-139. https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/44437/1/19_03_tour.pdf
- Tseng, J.-J., Lien, Y.-J., & Chen, H.-J. (2016). Using a teacher support group to develop teacher knowledge of Mandarin teaching via web conferencing technology. *Computer Assisted Language Learning*, 29(1), 127-147. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09588221.2014.903978>

- Van der Zwaard, R., & Bannink, A. (2018). Reversal of Participation Roles in NS-NNS Synchronous Telecollaboration. *Calico Journal*, 35(2), 162-181. <https://journals.equinoxpub.com/CALICO/article/view/30810/pdf>
- Van der Zwaard, R., & Bannink, A. (2019). Toward a comprehensive model of negotiated interaction in computer-mediated communication. *Language Learning & Technology*, 23(3), 116-135. https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/44699/23_3_10125-44699.pdf
- Varonis, E. M., & Gass, S. (1985). Non-native/Non-native Conversations: A Model for Negotiation of Meaning. *Applied Linguistics*, 6(1), 71-90. <https://academic.oup.com/applij/article-abstract/6/1/71/171724?redirectedFrom=fulltext>
- Vidal, J., & Wigham, C. R. (2017). Fournir des rétroactions en ligne. In N. Guichon & M. Tellier (Éds.) (p. 128-151). <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01573894/document>
- Vinagre, M. (2017). Developing teachers' telecollaborative competences in online experiential learning. *System*, 64, 34-45. <https://www.infona.pl/resource/bwmeta1.element.elsevier-9ea3b4ec-27f4-3ab2-942b-e324d6ba489b>
- Ware, P. (2017). Technology, New Literacies, and Language Learners. In C. A. Chapelle & S. Sauro (Éds.) (p. 265-277). <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9781118914069.ch18>
- Ware, P., Del Rosal, K., & Conry, J. M. (2018). Affordances and task design: A case study of online mentoring between practicing teachers and adolescent learners. In R. Kern & C. Develotte (Éds.) (p. 182-205). <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781315447124>
- Wigham, C. R. (2017). A multimodal analysis of lexical explanation sequences in webconferencing-supported language teaching. *Language Learning in Higher Education*, 7(1), 81-108. <https://www.degruyter.com/view/journals/cercles/7/1/article-p81.xml>
- Winkin, Y. (1981). *La nouvelle communication*. Seuil. <https://www.seuil.com/ouvrage/la-nouvelle-communication-yves-winkin/9782757844465>

NOTES

1. Les textes parallèles sont des productions culturelles qui reprennent un même sujet en l'adaptant à deux cultures (au sens de culture nationale). Un exemple peut être le film *Bienvenue chez les Ch'tis* et sa reprise italienne *Benvenuti al sud*.
2. En suivant Mangenot (2013), nous adoptons cette dénomination en suivant le nom du premier échange de ce type, en englobant ses reprises dans d'autres projets comme Forttice (Soubrié, 2016) et ISMAEL (Guichon & Tellier, 2017) entre autres.
3. Sur la porosité partielle de pratiques sociales et pédagogiques d'utilisation du numérique chez les apprentis enseignants de langues, voir aussi Cummings Hlas et al. (2017).
4. Un exemple original d'utilisation de la télécollaboration pour la conception de tâches entre un enseignant novice et des apprentis enseignants est présenté dans Fuchs et al. (2017).
5. Cette proposition mériterait d'être discutée car elle se base sur le profilage des apprenants, ce qui non seulement soulève des questions éthiques, mais aussi des questions de pertinence par rapport à l'innovation dans les parcours d'apprentissage. En effet, les technologies de suggestion basées sur le profilage et implémentées par l'ainsi nommée intelligence artificielle ont non seulement tendance à faire disparaître l'agentivité des êtres humains en influençant des décisions sur des bases algorithmiques souvent opaques (Sadin, 2018), mais aussi reproduisent les logiques d'utilisation passées sans laisser place à des innovations possibles (Stiegler, 2015).

RÉSUMÉS

Dans notre article, nous nous proposons de réaliser un état de l'art des publications de ces cinq dernières années (2015-2019) sur l'intersection entre la télécollaboration et la formation de formateurs au domaine de l'apprentissage des langues médiatisé par les technologies et plus spécifiquement au tutorat en ligne. L'objectif de cet état de l'art est triple. Premièrement, en les situant dans le cadre plus large des modèles de formation de formateurs pour l'intégration du numérique, il s'agira de cartographier les modèles de télécollaboration qui ont été mis en place pour la formation de futurs enseignants et tuteurs en langues étrangères. Deuxièmement, nous allons mettre en lumière les acquis des recherches les plus récentes et les mettre en relation entre eux, en distinguant trois dimensions : dimension organisationnelle, dimension sociale, dimension interactionnelle, en nous focalisant pour cette dernière sur les échanges par visioconférence. Troisièmement, à partir des différentes études et de leur mise en tension, il s'agira de dégager les questions de recherche qui restent à explorer.

In our article, we propose to carry out a review of the literature published over the last five years (2015-2019) on the intersection between telecollaboration and teacher education in the field of computer-assisted language learning and more specifically online tutoring. The aim of this literature review is threefold. First, by situating them in the broader framework of teacher training models for integration of ICTs, it will map the models of telecollaboration that have been put in place for the training of future foreign language teachers and tutors. Second, we will highlight the most recent research findings and relate them to each other, distinguishing between three dimensions: organisational, social, and interactional, with the latter focusing on exchanges via videoconferencing. Third, on the basis of the various studies and the tension between them, the research questions that remain to be explored will be identified.

INDEX

Thèmes : Recherche

Keywords : telecollaboration, online exchanges, teacher training

Mots-clés : télécollaboration, échanges en ligne, formation de formateurs

AUTEUR

MARCO CAPPELLINI

Marco Cappellini est maître de conférences en didactique des langues et cultures à l'université Aix-Marseille et membre du laboratoire Parole et langage (UMR 7309). Ses champs de recherche principaux sont la télécollaboration, la communication exolingue, l'apprentissage des langues en tandem, l'autonomie de l'apprenant.

Affiliation : Aix Marseille Université, CNRS, LPL, Aix-en-Provence, France.

Courriel : marco.cappellini@univ-amu.fr

Toile : <https://cv.archives-ouvertes.fr/marco-cappellini>

Adresse : Laboratoire Parole & Langage, 5 avenue Pasteur, 13100 Aix en Provence, France.