Les temporalités dans les télécollaborations entre classes de langues étrangères

Soyoung YUN-ROGER
Université Paris Cité, UMR 8173 CCJ

Résumé : En partant du constat que les nouvelles technologies numériques créent de nouvelles temporalités, ce présent travail se propose d'examiner les différentes temporalités en jeu dans les télécollaborations, dans un contexte d'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Pour ce faire, nous nous appuyons sur le retour d'expérience de quatre télécollaborations interuniversitaires entre la France et la Corée, ancrées dans des cours institutionnels et menées pendant deux ans. Notre analyse met au jour les multiples contraintes temporelles qui s'exercent sur les télécollaborations, à la fois au niveau socio-institutionnel, au niveau de la classe et au niveau individuel. Nous soulignons l'impact de ces temporalités sur la qualité de la télécollaboration. Dans une démarche à visée praxéologique, nous nous efforçons d'identifier les paramètres temporels qui méritent l'attention particulière de l'enseignant-concepteur et coordonnateur de télécollaborations.

Mots-clés : enseignement-apprentissage des langues étrangères, temporalités, télécollaborations, communications synchrones et asynchrones

Abstract : Based on the observation that new digital technologies create new temporalities, this work aims to examine the different temporalities involved in telecollaborations, in the context of foreign language teaching and learning. In order to do so, we rely on the return of experience from four inter-university telecollaborations between France and Korea, integrated into institutional courses and carried out over two years. Our analysis shows that telecollaborations are subject to many time constraints at both the socio-institutional, class and individual levels. We highlight the qualitative impacts of these temporalities on telecollaborations. In a praxeological approach, we strive to identify the time parameters that deserve the teacher's special attention as a telecollaboration designer and coordinator.

Keywords : foreign language teaching and learning, temporalities, telecollaborations, synchronous and asynchronous communications

1 Introduction

Avec le développement récent du travail à distance notamment, nombreux sont ceux qui ont pu constater à quel point les nouvelles technologies créent de nouvelles temporalités. Comme le souligne Walder (2016), c'est aussi le cas dans le domaine de l'enseignement-apprentissage : l'intégration de nouvelles technologies numériques peut

bousculer nos agendas, notre organisation, notre rapport au temps, en créant de nouveaux rythmes d'enseignement-apprentissage.

Dans cette discussion sur le rapport entre nouvelles technologies et temporalités, nous allons nous concentrer sur le cas particulier des télécollaborations. Entre 2018 et 2020, nous avons mis en œuvre différentes télécollaborations internationales entre classes de langues étrangères au niveau universitaire, et nous avons pu constater combien les temporalités en jeu dans ces télécollaborations ont un impact sur leur bon déroulement.

Le présent travail se propose donc d'examiner ces différentes temporalités, du point de vue de l'enseignant et des apprenants, et à différents niveaux, au niveau socio-institutionnel, au niveau de la classe ainsi qu'au niveau des interactions individuelles. Ce faisant, dans une démarche à visée praxéologique, nous nous efforcerons d'identifier les paramètres temporels qui méritent l'attention particulière de l'enseignant-concepteur et coordonnateur de télécollaborations.

2 Les télécollaborations interuniversitaires France-Corée

Notre observation des temporalités en jeu dans les télécollaborations (TC) s'appuie sur le retour d'expérience de quatre télécollaborations menées entre 2018 et 2020, entre nos classes de coréen de l'Université Paris Diderot (UPD)[1] et celles de français de deux universités séoulites, l'Université Nationale de Séoul (SNU) et l'Université Korea (KU). En plus des artefacts des télécollaborations elles-mêmes, nous disposons d'un corpus constitué des questionnaires et des entretiens recueillant le retour des apprenants à propos des bénéfices et des difficultés ressentis dans les activités télécollaboratives.

Les classes impliquées dans ces télécollaborations sont les classes de Licence 3 (TC1, TC2 et TC4) et de Master 1 (TC3) d'études coréennes à l'UPD et les classes de deuxième et troisième années de Licence du département d'études françaises de KU (TC1, TC3 et TC4) et du département de pédagogie du français de SNU (TC2). Les télécollaborations impliquent de 10 à 30 tandems, chaque tandem étant formé d'un ou deux étudiants de l'UPD, appariés avec un ou deux étudiants de SNU ou de KU.

2.1 Ancrage des télécollaborations dans le cours-hôte

Les activités télécollaboratives sont menées hors-classe tout en ayant un ancrage dans un cours de langue institutionnel, à la fois du côté universitaire français et du côté universitaire coréen. Nous désignons par « cours-hôtes » ces cours institutionnels « hébergeant » les activités collaboratives. L'ancrage d'une télécollaboration dans un cours-hôte réside dans le fait que les activités télécollaboratives menées hors-classe sont données à titre de devoirs du cours-hôte, qu'elles sont en général obligatoires et évaluées, et qu'elles sont conçues pour répondre aux objectifs du cours-hôte, qu'il s'agisse d'un cours de conversation, de traduction ou de grammaire par exemple. Cet ancrage peut être plus ou moins fort selon le niveau d'interdépendance, de couplage,

[1] Il s'agit du nom de l'établissement en 2018, actuellement dénommé « Université Paris Cité ». Dans ce présent travail, nous utilisons la dénomination de l'Université lorsque les projets télécollaboratifs ont débuté.

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

entre les activités en-classe et hors-classe. Nous distinguons deux modèles prototypiques, le modèle « dérivé » et le modèle « rebouclé ». Le premier correspond à une télécollaboration dont l'activité s'appuie sur le cours, mais pas le contraire : les résultats de la télécollaboration sont peu ou pas exploités directement en classe. Autrement dit, dans ce modèle « dérivé », le bon déroulement des cours en classe ne dépend pas du bon déroulement de la télécollaboration. Par exemple, la TC2 (*cf.* tableau [tab1] ci-dessous) qui consistait en un échange hebdomadaire par visioconférence entre apprenants français et coréen en tandem, devait se faire sur un thème donné par la progression du cours-hôte. Le cours-hôte fournit la matière aux échanges collaboratifs, qui en sont en quelque sorte le prolongement, l'application. Mais le cours-hôte lui-même peut se dérouler indépendamment de la réussite ou non des activités télécollaboratives.

Dans le modèle « rebouclé » au contraire, l'interdépendance entre le cours-hôte et la télécollaboration est plus forte, dans la mesure où les résultats de la télécollaboration sont également exploités en classe. De ce fait, le bon déroulement des cours en classe dépend du bon déroulement de la télécollaboration. Par exemple, dans la TC3, les étudiants de l'UPD devaient traduire un extrait de texte académique avec l'aide de leur partenaire de KU, puis présenter pendant le cours leur travail de traduction intégrant les commentaires de leur partenaire. Du fait que le cours-hôte de traduction académique s'appuie en classe sur le produit des activités de télécollaboration, son déroulement se trouve entravé si les activités télécollaboratives ne produisent pas les résultats attendus.

Nous verrons que la nature du modèle télécollaboratif, « dérivé » ou « rebouclé », a des incidences sur les temporalités vécues par les apprenants.

2.2 Caractéristiques temporelles des télécollaborations

Le tableau [tab1] ci-dessous présente un résumé des principales caractéristiques « temporelles » des télécollaborations.

Tab. 1 : Caractéristiques « temporelles » des TC

	Activité TC	Période	Fréquence tâche / tandem	Synchrone vs Asynchrone	Intégration TC / cours-hôte
TC1 UPD-KU (S2/2018-19)	Sous-titres drama / questions culturelles	5 semaines	1 fois par période	Échanges écrits asynchrones	Activité TC « rebouclée »
TC2 UPD-SNU (S2/2018-19)	Conversation en français et en coréen	5 semaines	hebdomadaire	Échanges oraux synchrones	Activité TC 'dérivée'
TC3 UPD-KU (S1/2019-20)	Traduction de textes académiques/littéraires	semestre entier	1 fois par période	Échanges écrits asynchrones	Activité TC « rebouclée »
TC4 UPD-KU (S1/2019-20)	Création de capsules grammaticales	semestre entier	1 fois par période	Échanges écrits asynchrones	Activité TC « rebouclée »

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

Comme ce tableau le met en évidence, les activités devant être menées par les apprenants dans ces quatre télécollaborations étaient toutes différentes : la TC1 consistait en une aide aux devoirs (le sous-titrage d'un *drama* et des questions culturelles) ; la TC2 résidait dans une conversation alternant le coréen et le français, la TC3 dans une aide à la traduction d'extraits de textes littéraires et académiques ; et enfin la TC4 consistait à créer une capsule grammaticale sur un point de grammaire dans la langue cible.

En termes de durée, les télécollaborations avaient tantôt un format court de cinq semaines, tantôt un format long, le semestre entier. En termes de fréquence, dans certains cas de télécollaboration, les apprenants avaient des tâches collaboratives à mener une fois par semaine, et dans d'autres cas, une fois par télécollaboration. Quant aux modes de communication, l'une des quatre télécollaborations était synchrone, par visioconférence, et les trois autres asynchrones, avec des échanges par mail, *via* les réseaux sociaux ou encore au moyen de Google Docs, et en utilisant aussi parfois des plateformes spécifiques comme TraduXio et Edmodo.

Enfin, en termes d'interactions entre la télécollaboration et son cours-hôte, l'une des télécollaborations correspondait au modèle « dérivé » et les autres au modèle « rebouclé » (*cf.* plus haut).

Selon le retour des apprenants et selon nos propres observations, les problèmes de temporalité sont l'une des difficultés principales auxquelles sont confrontés les apprenants dans leur activité de télécollaboration. Ces problèmes remontent comme une source de difficulté importante pour les quatre télécollaborations, indépendamment du mode de communication, synchrone ou asynchrone. Dans Yun-Roger (2020), nous avons montré que pour la TC2 synchrone, les problèmes de temporalité sont la deuxième source de difficultés après les problèmes d'anxiété, et que pour la TC1 asynchrone, ils sont également la deuxième source de difficultés, cette fois après les problèmes de réciprocité.

Comme le propose Dubar (2014), il convient de s'appuyer sur des concepts de temporalités multiples, au pluriel, plutôt que sur le concept d'un temps unique, au singulier. Pour préciser la nature des difficultés d'ordre temporel rencontrées par les apprenants lors de ces quatre télécollaborations, nous allons considérer trois niveaux de temporalités, les temporalités « socio-institutionnelles », en jeu dans les interactions entre les institutions universitaires des différents pays, les temporalités « au niveau de la classe », créées notamment par les interactions entre la télécollaboration et la classe de langue, et enfin les temporalités au niveau « individuel », dans les interactions entre enseignants, entre apprenants ou entre l'enseignant et ses apprenants. Observons donc chacun des trois niveaux de temporalité, en commençant par les temporalités socio-institutionnelles.

3 Temporalités socio-institutionnelles

3.1 Un cadre temporel fixé par les calendriers académiques

Pour mener une télécollaboration interuniversitaire entre la France et la Corée, il est nécessaire de tenir compte de la semestrialisation, qui est différente dans les deux

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

pays. Pour ce qui concerne les cours, le premier semestre universitaire français s'étend typiquement de septembre à décembre, et le second semestre de janvier à avril tandis qu'en Corée, le premier semestre universitaire s'étend de mars à juin, et le second semestre de septembre à décembre. On peut donc organiser des télécollaborations longues entre septembre et décembre, c'est-à-dire pendant le premier semestre français et le second semestre coréen, qui se superposent bien. Au second semestre français en revanche, on ne peut collaborer avec la Corée que pendant les deux mois de recouvrement des semestres coréen et français, en mars et en avril, ces deux mois pouvant être partiellement amputés par les vacances de Pâques en France.

De plus, la télécollaboration ne peut en réalité pas s'étendre sur la totalité du recouvrement entre les semestres français et coréen. En effet, il faut prévoir pour les enseignants un temps avant et un temps après la télécollaboration. Il semble notamment indispensable de prévoir au moins deux à trois semaines des deux côtés de la télécollaboration pour initialiser correctement les activités télécollaboratives. En effet, le système de *drop* permet aux étudiants coréens d'abandonner un cours pour un autre au bout des deux à trois premières semaines du semestre ; en France, un temps d'une à deux semaines minimum est également utile pour repérer les étudiants inscrits mais qui ne participent pas au cours. Ce n'est en général qu'une fois le nombre d'étudiants stabilisé que les enseignants peuvent enfin procéder à la formation des groupes en tandem pour la télécollaboration.

3.2 Des perturbations temporelles

Si le cadre temporel de télécollaboration est contraint par les calendriers académiques, d'autres facteurs d'ordre socio-institutionnel peuvent aussi influer. Les examens et les jours fériés peuvent par exemple perturber le bon déroulement des télécollaborations. En effet, les apprenants n'ont en général pas une bonne connaissance du calendrier de leur partenaire. Or, les examens et les jours fériés peuvent être la cause de retards dans les réponses attendues, générant alors un sentiment de stress, d'anxiété ou de frustration chez les étudiants, qui pensent que leur partenaire ne va pas leur répondre. Dans bien des cas, comme l'ont aussi remarqué O'Dowd & Ritter (2006), les étudiants attribuent par défaut ce type de problèmes à un désengagement de leurs partenaires, alors que ces réponses tardives sont parfois simplement la conséquence d'une période d'examens ou de jours fériés dont ils n'ont pas connaissance. Le partage des calendriers détaillés entre classes est ainsi fort utile pour éviter des malentendus et l'installation d'une défiance.

4 Temporalités de la classe

Considérons maintenant les temporalités « au niveau de la classe », et notamment les temporalités qui peuvent naître des interactions entre la classe de langue et la télécollaboration.

4.1 Temporalités et modèle d'intégration entre TC et cours-hôte

Nous avons partagé dans la section 2 le fait que les difficultés d'ordre temporel ressenties par les apprenants lors des télécollaborations étaient à peu près du même niveau,

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

qu'il s'agisse de télécollaborations s'appuyant sur des communications synchrones ou asynchrones. C'est un résultat qui nous a initialement paru surprenant. Nous nous attendions au contraire à constater moins de difficultés d'ordre temporel en mode asynchrone qu'en mode synchrone. En effet, en mode asynchrone, les apprenants ne sont pas tenus d'accorder leur agenda avec leurs partenaires en tandem, pour convenir d'une séance de visioconférence par exemple. Le décalage horaire nous semblait également moins pénalisant qu'en mode synchrone, précisément de par la nature asynchrone des échanges. Pour ces raisons, le mode asynchrone paraît effectivement moins contraignant temporellement. Le niveau des difficultés temporelles remonté en mode asynchrone (TC1, TC3 et TC4) nous a donc interrogée.

Il s'avère que ces difficultés temporelles trouvent leur origine dans le degré de couplage entre la télécollaboration et la classe de langue, lié au modèle d'intégration de la télécollaboration dans le cours-hôte. Dans nos télécollaborations en mode asynchrone, les activités de télécollaboration étaient fortement couplées au cours-hôte, selon le modèle « rebouclé » présenté dans la section 2, et dont on trouve une représentation dans la figure [fig1] ci-dessous, à côté du modèle simplement « dérivé ».

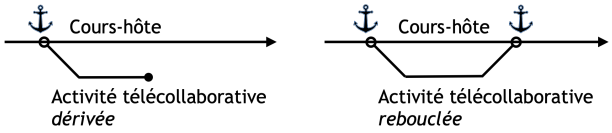


Fig. 1 : Modèles d'intégration entre la TC et le cours-hôte.

Les activités télécollaboratives selon le modèle « rebouclé » sont doublement ancrées au cours-hôte : elles dérivent du cours, au sens où le thème de l'activité est en lien avec le cours par exemple, et le résultat des activités de télécollaboration est exploité en cours, ce qui crée des contraintes d'échéances pour les étudiants. Le résultat de la télécollaboration – par exemple un travail de traduction réalisé en commun par un tandem d'apprenants français-coréen – doit être prêt à temps pour le cours dans lequel il sera exploité.

Indépendamment du mode synchrone ou asynchrone des échanges, les contraintes d'échéances induites par le modèle « rebouclé » créent un sentiment d'urgence chez certains étudiants, comme en témoignent ces extraits : « Ce genre de projet reste assez contraignant pour moi, notamment quand il y a une deadline aussi courte » (étudiante PH) ; « il a fallu travailler dans l'urgence » (étudiante SA). Donc, même en mode asynchrone, quand la télécollaboration est fortement couplée au cours-hôte, cela crée une temporalité, un rythme, une pression temporelle, qui peuvent poser des difficultés aux étudiants. Le mode asynchrone s'avère même souvent plus difficilement compatible avec des échéances très courtes que le mode synchrone, alors que dans le mode synchrone, les échanges sont « ramassés » – le temps de la visioconférence par exemple – dans le mode asynchrone, la latence entre les échanges, encore aggravée par le décalage horaire vient allonger les temporalités. De ce fait, en mode asynchrone et avec des échéances à tenir, les apprenants étaient davantage préoccupés qu'en mode

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

synchrone par les temps de réaction de leur partenaire en tandem et par la perspective de ne pas pouvoir rendre le travail attendu « à temps ».

4.2 Temporalités et médiation

La classe étant également le lieu des médiations, nous abordons brièvement les temporalités de médiation. Typiquement, avant ou après le cours, les enseignants peuvent être sollicités par des étudiants pour résoudre une difficulté ou un différend avec leurs partenaires. Il s'avère que le temps de médiation peut être particulièrement long. Selon un exemple de schéma classique de médiation entre deux apprenants par des enseignants coordonnateurs[2], l'information part de l'apprenant, qui remonte une difficulté à son enseignant, qui en fait part à l'enseignant partenaire, qui lui-même s'enquiert du sujet auprès de son apprenant, l'information circulant ensuite dans l'autre sens. Avec le décalage horaire, on atteint rapidement plusieurs jours de traitement. Dans un contexte où le rythme de la télécollaboration est hebdomadaire, on réalise combien ces temporalités peuvent créer des difficultés. Les risques de devoir engager des médiations enseignantes doivent donc être limités au maximum, ce qui implique un très bon niveau de préparation et d'anticipation.

5 Temporalités individuelles

Des temporalités « individuelles » ou « interpersonnelles » sont en jeu dans les interactions individuelles, entre apprenants par exemple.

5.1 Télécollaboration synchrone et accordages de temporalités

Dans le cas de la télécollaboration synchrone, le décalage horaire est particulièrement perturbateur. Il crée des difficultés d'accordage[3] entre les temporalités des différents étudiants partenaires, qui doivent se mettre d'accord pour convenir de créneaux horaires communs d'échange. Le décalage horaire crée également des nouvelles temporalités, en modifiant les horaires habituels de travail ou de repos par exemple. Ces difficultés ne sont pas sans conséquence sur la qualité des interactions télécollaboratives.

Ainsi, pour nos étudiants français, le décalage horaire implique souvent de mener les échanges par visioconférence tôt le matin avant les cours, beaucoup se disant alors peu disponibles mentalement, ou bien tard dans la soirée, quand la fatigue peut se faire sentir comme en témoigne une étudiante (LF) qui décrit l'impact négatif sur la qualité de leur activité de télécollaboration : « il était tard donc je n'étais pas disposée à aider ma partenaire qui avait beaucoup de difficultés en français ».

Pour les étudiants qui travaillent à temps partiel, les difficultés d'accordage entre les emplois du temps des partenaires en tandem sont accrues. Ainsi, une apprenante (RL) témoigne de sa « difficulté de convenir un rendez-vous à cause du décalage horaire, des emplois du temps scolaire et du fait que je travaille du vendredi au dimanche de

[2] Le terme « enseignants coordonnateurs » est emprunté à Mangenot & Tanaka (2008), qui montrent bien l'importance du rôle joué par les enseignants coordonnateurs dans les projets de télécollaboration.

[3] Nous empruntons à Charrier & Lerner-Sei (2011) le terme d'accordage temporel, qui désigne l'accordage, au sens de la mise en cohérence, entre deux temporalités.

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

8h00 à 17h00 ». Dans ces situations, les télécollaborations synchrones peuvent menacer l'équation temporelle personnelle (Grossin, 1985), autrement dit perturber l'équilibre personnel entre tous ces temps contraints et subis par l'apprenant.

5.2 Des chronotopes différents selon le contexte

Les télécollaborations synchrones ont également mis au jour des pratiques différentes entre les étudiants français et coréens concernant les chronotopes des télécollaborations, c'est-à-dire où et quand[4] les télécollaborations sont menées.

Du côté des étudiants français, la télécollaboration était la plupart du temps menée à la maison, le matin ou le soir, du fait des contraintes de décalage horaire avec la Corée. Du côté coréen, en revanche, la télécollaboration se tenait souvent en début d'après-midi, dans des lieux très différents, à la maison comme en France, mais aussi dans le campus universitaire, dans les transports, dans la rue, ou même dans les magasins durant un lèche-vitrine… donc souvent dans des situations de mobilité[5], ce qui introduit un rythme dynamique mais haché, du fait des pauses dans la conversation induites par l'action se déroulant en arrière-plan de l'échange, et du fait des bruits parasites et des difficultés à cadrer l'écran en mouvement. Certaines apprenantes françaises ont partagé le « tournis » qu'elles ont ressenti quand elles se trouvaient projetées dans une scène de vie séoulite pendant leur échange synchrone, à 7 h du matin (en France), entre le réveil et le départ pour l'université. De telles situations d'échanges présentent l'intérêt d'offrir des tranches de vie authentiques, mais sont en même temps peu propices à la concentration et à la qualité des interactions.

5.3 Outils et temporalités

Au niveau des temporalités impliquées dans les interactions interpersonnelles, les outils de communication utilisés dans la télécollaboration jouent un rôle important. En effet, des outils de communication différents génèrent des temporalités différentes, notamment en termes de planification et de réactivité attendue. Si l'un des enseignants a l'intention d'avoir un long échange synchrone pour éclaircir un certain nombre de points dans la phase d'initialisation de la télécollaboration, il privilégiera par exemple la programmation d'un échange téléphonique avec l'enseignant partenaire, qui lui permettra d'avoir une discussion approfondie minimisant les risques de malentendus. Au contraire, les échanges instantanés par *chat*, *via* les réseaux sociaux par exemple, sont en général d'un format court, non planifiés, tout en supposant une certaine réactivité de la part de l'interlocuteur. Quant au mail, il ne nécessite pas non plus de planification avec l'interlocuteur, et suppose une moindre réactivité, tout en permettant des développements plus longs que les échanges instantanés par *chat*.

[4] Du fait du décalage horaire de sept à huit heures entre Paris et Séoul, les horaires de télécollaboration synchrone correspondaient souvent à 7 h du matin à Paris, soit 14 h (ou 15 h) à Séoul, ou bien 23 h à Paris, soit 6 h (ou 7 h) à Séoul.

[5] On peut s'interroger sur l'origine de ces différences. Elles peuvent être la conséquence directe du fait que le lieu de la télécollaboration est plus ou moins imposé par l'horaire de la télécollaboration, celui-ci étant lui-même plus ou moins imposé par le décalage horaire. Ou bien ces différences sont-elles en partie imputables à des différences culturelles, ou encore à une posture d'apprentissage plus marquée du côté français, où l'activité télécollaborative était obligatoire et évaluée, ce qui n'était pas le cas du côté coréen pour cette télécollaboration synchrone (TC2).

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

L'enseignement que nous avons pu tirer des quatre expériences télécollaboratives est que les outils de communication entre enseignants et entre étudiants doivent faire l'objet d'un choix réfléchi, discuté, voire négocié, car ils ont un impact qualitatif direct, comme nous venons de l'exposer : ils génèrent des compromis différents entre besoins de planification, de réactivité et de qualité des échanges. Ils peuvent aussi bousculer les habitudes des interactants, tel enseignant pouvant privilégier par goût les interactions orales tandis que l'enseignant partenaire sera plus enclin aux échanges par *chat* par exemple. D'où le besoin parfois de prendre le temps de négocier les principes d'utilisation et le choix des outils de communication entre partenaires. Concernant les outils d'échange entre apprenants, certains peuvent être imposés par la nature des tâches télécollaboratives, comme l'outil de visioconférence pour des échanges synchrones. Cependant, nous avons pu constater qu'il était préférable de tenir aussi pleinement compte des habitudes des apprenants, et donc de leur laisser, autant que le scénario pédagogique le permet, le choix de l'outil spécifique de communication ou tout du moins le choix des outils « secondaires » d'échanges, c'est-à-dire des outils qui servent à préparer ou à prolonger l'échange principal.

Enfin, notons que certains outils de communication peuvent présenter des caractéristiques intéressantes d'un point de vue « temporel » dans un contexte de télécollaboration. Ainsi, dans le cadre de la télécollaboration synchrone (TC2), nous avons utilisé une plateforme de visioconférence, *SpeakShake*[6], offrant une fonctionnalité simple mais intéressante pour le respect de l'équité des temps de parole dans chacune des langues de l'échange : au bout de 15 mn de conversation dans une langue, la plateforme affiche un message de rappel aux partenaires en tandem leur proposant de changer de langue. Cette affordance de *SpeakShake* a eu un effet bénéfique sur la perception par les étudiants d'un bon niveau de réciprocité dans les échanges, la perception d'un bon niveau de réciprocité étant d'ailleurs un élément clé de la réussite d'une télécollaboration (Yun-Roger, 2020).

6 Conclusion

Le cas des échanges télécollaboratifs entre apprenants français et coréens de langues étrangères nous apprend qu'à la différence du slogan « où on *veut* et quand on *veut* » souvent affiché par les promoteurs de nouvelles technologies numériques, les échanges se tiennent en pratique plutôt selon la formule « où on *peut* et quand on *peut* », car les temporalités en jeu, et plus généralement les chronotopes, sont multiples et contraints. Ce point mérite d'être considéré, nous semble-t-il, dans le débat sur la relation entre didactique et numérique.

Le retour d'expérience de ces quatre télécollaborations nous amène à reconnaître l'importance des différentes temporalités dans les télécollaborations, aux niveaux micro-, méso- et macro- des interactions individuelles, des interactions entre le cours-hôte et la télécollaboration, et des contraintes socio-institutionnelles. De multiples contraintes temporelles s'exercent sur les télécollaborations, qui doivent s'ajuster et s'accorder, au bénéfice de la qualité des interactions télécollaboratives. Une attention particulière

[6]Cette plateforme d'échange linguistique bilingue, conçue par une *start-up* issue d'un incubateur de Télécom ParisTech, n'existe malheureusement plus à l'heure de la rédaction de ce texte.

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

doit donc être portée par les enseignants sur la dimension temporelle des télécollaborations, et notamment sur les implications temporelles des choix de conception de leur projet de télécollaboration. À défaut, l'accordage entre toutes ces temporalités génère de nombreuses difficultés qui peuvent entraver le bon déroulement des activités télécollaboratives. L'enseignant concepteur et coordonnateur a donc un rôle critique à jouer dans les télécollaborations, en tant qu'orchestrateur de temporalités (Lesourd 2009, Varga 2013), quand bien même il n'est pas le maître de toutes ces temporalités.

Bibliographie

CHARRIER, B. & LERNER-SEI, S. (2011), « Rapport au temps et formation à distance, un point de vue clinique », *Distances & savoirs*, n° 9/2011, *« Où va la distance ? »*, tome 1, p. 419-443.

DUBAR, C. (2014), « Du temps aux temporalités : pour une conceptualisation multidisciplinaire », *Temporalités*, 20. https://doi.org/10.4000/temporalites.2942

GRASSIN, J.-F. (2016), « Un réseau socio-pédagogique pour une formation en français langue étrangère (FLE) : Des temporalités nouvelles pour l'enseignement/apprentissage ? », *Distances et Médiations des Savoirs*, 6 (2), CNED-Centre national d'enseignement à distance, https://www.researchgate.net/publication/324217763_Un_reseau_socio-pedagogique_pour_une_formation_en_francais_langue_etrangere_FLE_Des_temporalites_nouvelles_pour_l'enseignementapprentissage

GROSSIN, W. (1985), « Les équations temporelles personnelles », *Échanges et projets*, n° 41.

LESOURD, F., « Construire et habiter le temps de l'enseignement en ligne », *in* Kim Sun-Mi, Verrier Christian (dir.) (2009), *Le Plaisir d'apprendre en ligne à l'université*, De Boeck, Bruxelles, p. 91-101.

MANGENOT, F. & TANAKA, S. (2008), « Les enseignants de langue comme médiateurs entre deux cultures dans les interactions en ligne : le cas d'un échange franco-japonais », *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 11, n° 1, p. 33-59.

O'DOWD, R. & RITTER, M. (2006), « Understanding and Working with'Failed communication' in Telecollaborative Exchanges », *Calico Journal*, vol. 23, no. 3, p. 623-642.

VARGA, R. (2013), « Rapport au temps et orchestration des temporalités en formation », *Distances et médiations des savoirs*, 2, https://www.researchgate.net/publication/270119366_Rapport_au_temps_et_orchestration_des_temporalites_en_formation_Time_Management_in_Training

WALDER, A.-M. (2016), « Les innovations technologiques sont-elles à l'origine des nouveaux rythmes et temporalités de l'université contemporaine ? » *Distances et médiations des savoirs*, 16, https://journals.openedition.org/dms/1605

YUN-ROGER, S. (2020), « Synchrone ou asynchrone ? Analyse d'un double dispositif de télécollaboration interuniversitaire entre classes de langue », *Revue d'Études françaises*, n° 111, p. 113-144.

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109