

Apports et limites des tâches web 2.0 dans un projet de télécollaboration asymétrique

Benefits and limitations of web 2.0 tasks in an asymmetrical tele-collaboration project

Charlotte Dejean-Thircuir, Université de Grenoble, Lidilem
François Mangenot, Université de Grenoble, Lidilem

Résumé

Cet article se penche sur un échange en ligne lors duquel des étudiants de Master FLE (futurs enseignants de français) ont fait réaliser une soixantaine de tâches d'apprentissage à distance à des apprenants chypriotes et lettons. Pour un tiers de ces tâches, qui constituent l'objet d'analyse, les étudiants de FLE ont fait appel à des applications du Web 2.0. L'article en propose d'abord une délimitation et une catégorisation. Puis il cherche à comprendre les raisons pour lesquelles ces tâches n'ont pas débouché sur des échanges avec le monde extérieur, ni même, dans certains cas, à une diffusion des productions finales ; il s'oriente pour cela vers la question du ou des destinataire(s) des productions réalisées par les apprenants.

Abstract

This article focuses on an online exchange in which students in a Master FLE (French as a Foreign Language) class (future French language teachers) asked Cypriot and Latvian French-language learners to complete sixty distance-learning tasks. One third of these tasks, which are the focus of this article, used Web 2.0 applications. The article first describes and categorizes the tasks. Then it tries to understand why these tasks have not led to the expected interactions with a wider online audience nor to the anticipated dissemination of the content developed by the learners. It (continues) concludes by exploring the question of who are the intended recipient(s) of the content produced by these learners.

Introduction

De plus en plus de didacticiens voient dans le « Web 2.0 » (que nous définirons plus loin) un véritable atout pour l'approche actionnelle, approche actuellement préconisée dans l'enseignement / apprentissage des langues (Conseil de l'Europe, 2000). Tandis que certains proposent des pistes d'exploitation dans une situation de classe normale ou hybride (Ollivier et Puren, 2011 ; Demaizière et Zourou, 2012), d'autres préconisent l'utilisation du Web social dans le cadre de projets de télécollaboration : Guth et Helm (2010) ont notamment publié un ouvrage collectif, *Telecollaboration 2.0*, analysant de telles pratiques.

Dans le cadre de cette étude, nous nous sommes intéressés à l'exploitation du web social par des étudiants de Master 2 de français langue étrangère, futurs enseignants, engagés dans un projet de télécollaboration asymétrique (voir plus loin) avec des apprenants de FLE (des Chypriotes et des Lettons). Les étudiants ont eu à concevoir des tâches à destination de leurs partenaires apprenants et un tiers de celles-ci ont fait appel à des applications du web social. Or, contrairement à ce qui aurait pu être attendu, aucune tâche n'a suscité d'échanges entre les apprenants et le monde extérieur d'une part, et une partie d'entre elles seulement a donné lieu à une diffusion sur la Toile, d'autre part. Nous avons donc souhaité déterminer quelles étaient les causes de ce qui pouvait apparaître comme un semi-échec, en analysant les « tâches Web 2.0 » conçues par les étudiants ainsi que les points de vue de ces derniers concernant celles-ci.

Nous commencerons par présenter notre cadre théorique. Nous proposerons ensuite une délimitation et une catégorisation des tâches que nous considérons comme « tâches Web 2.0 ». Puis nous tenterons d'expliquer pourquoi certaines productions ont été diffusées et d'autres pas, en orientant notamment notre analyse vers la question du destinataire des productions réalisées lors des tâches retenues, les pairs, les tutrices étudiantes de Master, les internautes tout venant.

Cadre théorique et méthodologie : la télécollaboration, les tâches, le Web 2.0

La télécollaboration et les tâches

Le terme « télécollaboration » date de 2003, année où Belz a coordonné un numéro de *Language Learning & Technology* sur ce thème ; cette auteure en donne la définition suivante : « Dans les partenariats télécollaboratifs, des apprenants vivant dans des pays différents et appartenant à des classes de langue parallèles utilisent les outils de communication d'Internet [...] pour soutenir l'interaction sociale, le dialogue, le débat et l'échange interculturel. » (Belz, 2003, p. 2). A la même époque était lancé le projet « Le français en (première) ligne »¹, qui correspond certes à la définition de Belz mais comporte une particularité : l'*asymétrie* des groupes d'étudiants échangeant *via* Internet. Si on a en effet bien affaire d'un côté à des apprenants cherchant à améliorer leurs compétences langagières et interculturelles en français, il s'agit de l'autre d'étudiants en Master FLE pour qui l'objectif principal est de se former à l'enseignement du français en ligne. Dejean-Thircuir & Mangenot (2006) ont montré que cette asymétrie pouvait générer des positionnements variables du côté des étudiants de Master, qui oscillent entre deux rôles, celui de tuteurs et celui de pairs impliqués dans des échanges à caractère souvent

¹ <http://fle-1-ligne.u-grenoble3.fr>

² Il y aurait beaucoup à écrire sur le modèle économique du web social mais nous ne le ferons pas ici.

³ Une maîtrise de la lecture, de l'expression et de la communication via Internet (tout particulièrement le Web

interculturel. Une des principales spécificités de cette télécollaboration « asymétrique » tient au fait que ce sont les étudiants de Master qui conçoivent des tâches à destination des apprenants distants, en général selon un rythme hebdomadaire ; ils tentent de donner un caractère actionnel à ces tâches, en conformité avec la perspective la plus récente en didactique des langues (Conseil de l'Europe, 2000). Ils sont également formés à l'approche par tâches anglo-saxonne (*Task-Based Language Learning and Teaching*) et ont donc réfléchi à des notions proposées par Ellis (2003), comme l'*authenticité situationnelle* (tâches plausibles par rapport au vécu des apprenants), l'*authenticité interactionnelle* (tâches engageant les apprenants dans des échanges significatifs), le *besoin d'échange d'information (communication gap)* ou encore la *divergence d'opinion (opinion gap)*. A partir de 2011, les étudiants de Master ont commencé à réaliser certaines tâches en s'appuyant sur le « web 2.0 ». Ce sont les tâches de ce type, réalisées de septembre à décembre 2012, que cet article cherchera à caractériser et à analyser.

Le Web 2.0 : tentative de définition

En ce qui concerne le terme « web 2.0 », nous suivons Zourou (2012) pour qui celui-ci « doit être compris comme renvoyant (uniquement) à la plate-forme technologique permettant aux applications des réseaux sociaux de se mettre en œuvre grâce aux possibilités qu'ont les utilisateurs de créer, distribuer, partager et manipuler différents types de contenus, la plupart accessibles à tous librement. ». L'expression *web social* désigne alors pour nous à la fois la possibilité technique de partage des contenus et l'ensemble des pratiques qui naissent de ces possibilités. Les réseaux sociaux, dont *Facebook* constitue l'exemple le plus connu, ne représentent qu'une part du Web social ; les nombreux sites de partage d'informations ou de contenus touristiques, gastronomiques, médicaux, cinématographiques, etc. font partie pour nous du web social, dans la mesure où une part significative de leurs contenus est produite par les utilisateurs. Le web social n'a pas de frontières bien définies, « n'est pas un ensemble homogène d'applications. » (Zourou, *ibid.*) ; il se caractérise essentiellement par les CGU (*contenus générés par les utilisateurs*), par une certaine horizontalité (par exemple *via* les commentaires) et par son ouverture à tous les internautes (relative gratuité²). Cette définition volontairement assez large permet, à l'instar de Conole & Alevizou (2010), d'englober dans le Web social des applications aussi diverses que les sites de partage et de manipulation de vidéos ou de photos, les blogs, les mondes virtuels, les sites de partage de liens, les wikis (à condition que ceux-ci soient ouverts) et enfin les réseaux sociaux au sens strict.

Exploiter le Web social pour l'apprentissage des langues

Au plan didactique, deux arguments en faveur du recours au Web social sont souvent avancés : donner plus de sens aux productions réalisées dans le cadre de l'apprentissage grâce à l'interaction avec un « public » extra-institutionnel (le tout venant des internautes), ou simplement la diffusion des productions à destination de ce « public » d'une part, acquérir, en langue étrangère, une *littéracie numérique*³ (« digital literacy ») faisant partie des impératifs de notre époque (Helm et Guth, 2010), d'autre part. Un troisième argument parfois avancé concerne la facilitation, par certains outils en ligne, de la collaboration à l'intérieur du groupe classe

² Il y aurait beaucoup à écrire sur le modèle économique du web social mais nous ne le ferons pas ici.

³ Une maîtrise de la lecture, de l'expression et de la communication via Internet (tout particulièrement le Web social).

(Ollivier et Puren, 2011) : nous ne considérerons pas ici que ces pratiques relèvent spécifiquement du Web social, dans la mesure où les pratiques et les recherches sur la collaboration à travers les ordinateurs existent depuis le début des années 1990. Une dernière approche consiste à voir dans le web social une ressource pour des apprentissages informels, mais il n'en sera pas question dans cet article, uniquement consacré à des situations institutionnelles.

Pour en revenir à la question du sens donné aux productions des apprenants grâce à leur socialisation sur le Web, la « publication » de productions d'apprenants est considérée comme bénéfique par Ollivier et Puren (2011, p.46) :

Proposer à un apprenant de publier les résultats de ses recherches sur un site très fréquenté, c'est le mettre dans une nouvelle posture. Il n'est plus seulement un apprenant, mais il est une personne disposant d'un savoir qu'il peut partager. Cela incite à plus de rigueur dans la recherche et la construction du savoir, mais aussi dans la formulation de celui-ci et la qualité de la langue utilisée [...]. On retrouve des effets proches du « learning by teaching ».

Ces auteurs se réfèrent notamment à un projet d'écriture ayant consisté à faire rédiger à des étudiants autrichiens des entrées de *Wikipedia* sur leur village d'origine (Ollivier, 2010). Ces pratiques font bien sûr penser à la pédagogie Freinet : « grâce au web 2.0, il est possible de sortir des murs de la classe, de produire et de publier des contenus accessibles à tous. » (Dejean-Thircuir & Nissen, 2013, p.35).

Néanmoins, certains auteurs mettent en garde vis-à-vis de la question de la visibilité des « publications » et du public atteint. Ainsi Bézard (1998) se demande-t-il ce qu'est « exister sur le web » :

L'idée que les travaux d'élèves mis en ligne sur Internet sont accessibles au monde entier n'est pas contestable en elle-même, mais mérite d'être examinée d'un point de vue éditorial, ne serait-ce que pour éviter de prochaines désillusions chez les jeunes auteurs [...] Il est difficile de passer sous silence la part de simulation que recèle une publication sur Internet dans une école ou de laisser croire aux élèves que chaque page Web jetée au vent retombera fatalement sous les yeux d'un lecteur disponible. (p. 19).

Outre la publication, il est bien sûr envisageable de chercher à impliquer les apprenants dans des interactions en ligne avec le (cyber)monde extérieur. Là aussi, des pratiques ont vu le jour bien avant que n'apparaisse le web 2.0 : ainsi, Hannah & de Nooy (2003) font-elles participer, avec plus ou moins de réussite, des étudiants de FLE à des forums de discussion politique du journal *Le Monde*. Le projet d'Ollivier mentionné plus haut a également amené les étudiants autrichiens à échanger avec des contributeurs / membres de la communauté *Wikipedia* en vue de l'amélioration de leur contribution ; Ollivier (2010) montre l'impact positif d'un tel échange. Tant cet auteur que Hannah et de Nooy soulèvent d'intéressantes questions d'adéquation au genre, condition nécessaire pour l'intégration dans une cybercommunauté.

Délimitation du corpus, méthodologie

Avant de rendre compte du corpus étudié dans le cadre de cet article, nous allons d'abord décrire le contexte dans lequel s'est déroulé le projet de télécollaboration. Les étudiantes de Master 2

FLE étaient au nombre de 14, toutes de sexe féminin. Elles ont été réparties par binômes, deux binômes travaillant avec des étudiants de l'université de Chypre, de niveau B1 à B2 (7 apprenants par binôme), cinq avec des étudiants de l'université de Riga, de niveau B1 à C1 (6 à 7 apprenants par binôme)⁴. Le principe étant de réaliser une tâche par semaine durant un semestre, une soixantaine de tâches ont été conçues, sur la plateforme *Moodle*. Comme évoqué plus haut, consigne était donnée d'essayer de réaliser des tâches actionnelles, mais sans aucune insistance sur l'idée de travailler à partir du Web social. Cependant, les étudiantes de Master suivaient un cours sur les Réseaux sociaux durant la même période et d'après les synthèses réflexives qu'elles devaient rédiger en fin de semestre, c'est ce cours qui les a motivées à essayer de proposer des tâches « Web 2.0 », dans une proportion d'environ 30% par rapport à l'ensemble des tâches.

Nous avons ainsi identifié vingt tâches, que nous avons décrites et analysées selon un certain nombre de paramètres, dont certains empruntés à Mangenot et Soubrié (2010) : le thème et la finalité (« l'action principale », *op. cit.*) de la tâche, le type d'activité langagière mise en œuvre dans la production finale et les modalités d'organisation du travail (individuel, en binôme ou collectif), l'outil web 2.0 utilisé, le scénario pédagogique ou plus précisément le processus de réalisation de la tâche (étapes prévues, consignes données par les étudiants de FLE⁵, corrections intermédiaires, échanges en ligne suscités). Le dernier paramètre concerne la diffusion ou non de la production finale censée – par définition – être accessible à tout internaute. Les résultats de cette première analyse ont été présentés dans un tableau synthétique figurant en annexe de cet article ; ce tableau constitue un corpus intermédiaire qui nous a aidés dans la catégorisation et l'analyse des tâches Web 2.0. Outre ce corpus de tâches, nous disposons des 14 synthèses réflexives des étudiantes de Master, dont des extraits seront cités dans la 4^{ème} partie ; ces synthèses ont une longueur d'une dizaine de pages et presque toutes abordent, de manière plus ou moins approfondie, la question de la spécificité des tâches Web 2.0. Le tableau ci-dessous synthétise les données utilisées ; celles-ci font toutes partie de la catégorie des « données invoquées », si l'on se réfère aux définitions de Van der Maren (2003 : 138), dans la mesure où elles « existent indépendamment de la recherche que nous voulons mener ». On peut cependant distinguer les données liées à l'échange pédagogique des données réflexives ; ces dernières entretiennent quelques similitudes avec des entretiens semi-directifs.

Notre méthodologie consiste à croiser les données ainsi recueillies afin de répondre à des questions précises : comment peut-on catégoriser les tâches « web 2.0 » de notre corpus ? Quels sont les véritables destinataires des productions ? Comment les apprenants de FLE réalisent-ils ces tâches, avec quel soutien des tutrices, avec quel feedback entre pairs ? Pourquoi n'a-t-on pas observé d'échanges avec le monde extérieur ? Pourquoi certaines productions finales ont-elles été diffusées et d'autres pas ?

⁴ Les niveaux auxquels il est fait référence sont ceux du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2000).

⁵ Certains extraits de ces consignes seront cités dans la 4^{ème} partie de l'article. Les consignes intégrales des tâches 3, 6, 9, 15, 16 et 19, de même que des exemples de productions d'apprenants, sont disponibles sur le site <http://fle-1-ligne.u-grenoble3.fr> « Tâches et interactions », 2012-2013 : Grenoble, Riga, Chypre.

Tableau 1 :

Récapitulation des données prises en compte pour l'analyse

	Nombre de tâches réalisées par les étudiants de master (n=14)	Nombre de tâches « web 2.0 »	Consignes, échanges en ligne autour des tâches « web 2.0 »	Synthèses réflexives
Données invoquées pédagogiques	60	20 (décrites dans tableau en annexe)	Intégralité des consignes et échanges en ligne relatifs aux 20 tâches retenues	
Données invoquées réflexives				14 (de 6 à 10 pages)

Catégorisation des tâches « web 2.0 »

Trois critères vont nous permettre de proposer une catégorisation ne prétendant ni à l'exhaustivité ni au titre de typologie, étant donné notre corpus restreint et les conditions particulières de cette télécollaboration (notamment le rythme hebdomadaire très rapide de conception / réalisation des tâches). Le premier critère est l'accessibilité des productions au tout venant des internautes : accessibilité technique d'une part et probabilité de trouver un lectorat d'autre part (*cf.* Bézard, *supra*). Le second critère est le degré de « formatage » des productions par l'outil utilisé : formatage technologique (par exemple, l'outil *Voicethread*, utilisé dans de nombreuses tâches, voir plus loin) et formatage par le genre (certains sites « web 2.0 » « attendent » un genre – voire un sous-genre - très précis). Le dernier critère est celui de l'interaction avec un public extérieur aux groupes institutionnels participant à la télécollaboration : précisons tout de suite que ce type de communication est pratiquement absent de notre corpus, à un cas limite près (*cf. infra*). Le croisement de ces critères nous permet de dégager trois cas de figure, le premier correspondant aux tâches finalement non diffusées et le second se subdivisant en deux sous-catégories.

Catégorie 1 : Tâches au résultat non diffusé

Dans un certain nombre de cas (8 / 20, soit 40%), la production finale des tâches n'a finalement pas été rendue accessible sur la Toile, bien que les consignes le préconisassent. Pour la tâche 1, la publication de commentaires sur le site n'était plus possible. Pour la tâche 3, le mode de participation sur le site *Slameur* se fait par envoi d'un courriel sans qu'il y ait aucun suivi. Dans un autre cas (tâche 4), l'envoi du meilleur *Bref!* à Canal+ n'a pas eu lieu. La non accessibilité des productions peut également être due à l'utilisation d'un espace privé au sein d'un site (tâches 10 et 19). En ce qui concerne la tâche 12, le site de création de BD humoristiques *Birds dessinés* correspondrait normalement à la catégorie 2A (*cf. infra*), puisqu'il est prévu que les BD créées soient visibles par tous ; cependant les consignes ne demandaient pas de publier la production sur le site (ce qui pouvait se faire sans modération a priori) mais de la rapatrier sur *Moodle*. Dans

les deux tâches restantes (5 et 17), on ne sait pas exactement pourquoi les recettes n'ont pas été publiées (à l'exception de celle d'une apprenante). La troisième partie proposera une interprétation de ces nombreux cas de non diffusion.

Catégorie 2 : Tâches de diffusion

Les tâches sont réalisées sur le web social sans que des échanges avec des internautes aient lieu, mais les productions sont bien accessibles à tout un chacun ; en général, ces dernières peuvent faire l'objet d'appréciations ou de commentaires. On distinguera ici le cas des tâches s'appuyant sur des sites très formatés, avec un thème et souvent un genre précis, de celles qui exploitent des sites avant tout technologiques d'aide à la conception et à la diffusion.

2A) Tâches de diffusion exploitant des sites formatés au plan du thème et du genre.

Ces sites visent généralement la création d'une communauté d'intérêt autour de la thématique qu'ils abordent et l'on peut donc s'attendre à ce qu'ils soient visités par des internautes intéressés par ces thèmes. Les tâches qui exploitent ces sites sont réalisées sur le web social et apparaissent alors dans un contexte qui leur donne sens, qui les valorise, qui guide la production (dans notre corpus : *Live my Food*, *Cinétrafic*, *Bref!*, *Le Journal des femmes*, *750g.com*). Ce guidage peut aller jusqu'à des consignes assez précises, comme dans le cas de *Live my food* (un site français...), qui se présente comme un réseau social consacré à la cuisine du monde : on s'y présente sous son profil culinaire, à travers un formulaire très précis (« plat préféré », « meilleur souvenir culinaire », « plus mauvais souvenir culinaire », etc.). Si on cherche « Lettonie » dans ce site, on trouve les profils des apprenantes du binôme A, néanmoins aucun de ces profils n'a reçu de « note » par les autres membres de la communauté. Dans le cas de *750g.com* (tâche 5), le dépôt d'une recette s'effectue également à travers un formulaire détaillé, qui constitue une aide au respect du genre.

2B) Tâches exploitant des applications de conception et de diffusion multimédia.

Ces applications proposent, pour certaines, des fonctionnalités précises pouvant être mises au service de productions – voire d'échanges – assez divers. Ces productions sont ensuite accessibles par une adresse web, sans mot de passe si on en décide ainsi. *Voicethread*, un outil spécifiquement destiné à la pédagogie et développé par une université américaine, présente ainsi l'intérêt que chaque diapo d'un diaporama sonorisé créé par un ou des apprenants peut recevoir des commentaires écrits, sonores ou vidéo ; les apprenants et tuteurs ont parfois utilisé cette fonctionnalité (y compris pour apporter des corrections, en ce qui concerne les tuteurs). Mais on n'a observé aucun commentaire par des personnes extérieures au projet. *Prezi* est un site permettant de réaliser des présentations non linéaires, multimédia et riches en animations graphiques : la tâche 20 l'a exploité pour faire présenter des films lettons et on relève des productions assez attrayantes ; si l'on entre « cinéma letton » dans le moteur de recherche interne à ce site (sans être inscrit), on trouve l'une des réalisations du binôme E, à partir de laquelle les autres réalisations sont disponibles (du fait qu'un login commun avait été créé).

D'autres applications laissent plus de latitude quant à la forme que peuvent prendre les productions et jouent surtout un rôle de diffusion : il s'agit des sites de dépôt de vidéos (*Youtube*, tâches 9, 11, 19) ou de diaporamas (*Slideshare*, tâche 14). On notera que *Youtube* (tout comme *Dailymotion*) appelle également « vidéos » des productions qui sont plutôt des diaporamas sonorisés. Là aussi, la production est accessible par une adresse et peut faire l'objet de

commentaires. Mais parmi les milliards (selon le site) de « vidéos » que comporte *Youtube*, quelle est la chance d'une production d'apprenant de rencontrer un public ?

Catégorie 3 : Tâches interactives

Les tâches sont réalisées sur le web social et des échanges avec des internautes tout venant ont lieu, comme c'est le cas dans les expériences relatées par Hannah & de Nooy ou Ollivier (*supra*). On ne relève *stricto sensu* aucune tâche de ce type dans notre corpus. Toutefois, lors de la tâche 16, les apprenantes étaient invitées à créer collectivement un questionnaire Google Doc sur la manière dont les Français gèrent leurs déchets, questionnaire que la tutrice française a ensuite soumis à plusieurs de ses proches ; les réponses ont été communiquées aux apprenantes. Nous considérons cette tâche comme un cas limite car les répondants ne sont pas des internautes tout venant ; ils constituent néanmoins un lectorat externe aux groupes institutionnels.

Pour conclure cette tentative de catégorisation des tâches de notre corpus, il faut retenir, premièrement, que toutes les tâches qui le composent (sauf une) sont en principe des tâches de diffusion. Deuxièmement, une importante proportion de tâches initialement conçues comme des tâches web 2.0 n'ont pas abouti en tant que telles. L'objet de la partie suivante sera de tenter de mettre au jour les raisons du non aboutissement de ces tâches. Le positionnement des tutrices nous est apparu comme un facteur déterminant, qu'on l'examine à partir des consignes rédigées à destination des étudiants chypriotes et lettons, ou à travers les discours qu'elles ont pu tenir à propos de ces tâches Web 2.0 dans les synthèses réflexives.

Positionnements des tutrices par rapport aux tâches Web 2.0

Nous tenterons tout d'abord, dans cette partie, de déterminer quels étaient les destinataires, supposés et réels, des productions finales réalisées par les apprenants dans le cadre des tâches Web 2.0. Nous avancerons ensuite quelques hypothèses quant à la diffusion ou non diffusion de ces productions.

Qui sont les destinataires des productions finales ?

Dans la mesure où les tâches n'ont pas donné lieu à des échanges avec les internautes mais à une publication de productions écrites ou orales, individuelles la plupart du temps, se pose la question des destinataires, du public, de la dimension de partage, bref de ce que Bézard (1998, p.19) appelle les « conditions de réception » des productions. C'est à travers l'analyse des consignes fournies par les tutrices que nous avons cherché à déterminer quels étaient précisément les destinataires, premiers, seconds ou exclusifs des productions réalisées dans le cadre des tâches.

Lorsque les tutrices sont chronologiquement les premières lectrices des productions parce qu'elles doivent les corriger avant que celles-ci ne soient publiées sur un site formaté au plan du genre et du thème (*cf.* catégorie 2A), les véritables destinataires des productions sont censés être les lecteurs potentiels de ces sites. Ils ne le sont cependant qu'implicitement, car parmi les 10 tâches de ce type dans notre corpus, ces destinataires ne sont évoqués qu'à trois reprises dans les consignes (tâches 6, 7, 13), par exemple lorsque la nécessaire correction des productions est invoquée pour la publication (exemple 1) ou lorsqu'ils sont explicitement nommés, à l'instar des membres d'une communauté (« les autres Foodies » dans l'exemple 2).

Tâche 13

Merci d'ajouter chacune une discussion ci-dessous pour nous renvoyer votre recette. Dernier délai : le 17 octobre. **Nous vous renverrons la correction rapidement pour que le français soit bon et que votre recette soit acceptée par le site.** Après, vous pourrez déposer votre recette en ligne, voici le lien : <http://cuisine.journaldesfemmes.com/cgi/recette/depose.php>.

Figure 1. Exemple de consigne 1⁶

Tâche 6

Après avoir entré votre login sur [Live my food](#), suivez les indications suivantes:
[...]
Si vous le désirez, vous pouvez toujours répondre aux autres questions pour que **les autres Foodies** apprennent à vous connaître !

Figure 2. Exemple de consigne 2

Dans les autres cas, il est demandé aux apprenants de publier leur production sur tel ou tel site sans que mention soit faite explicitement des destinataires.

Tâche 10

Cette semaine, vous devez rédiger une recette pour la poster sur ce très célèbre site : www.marmiton.org !

Figure 3. Exemple de consigne 3

En outre, l'exemple suivant montre que même sur les sites formatés au plan du genre et du thème, les tutrices et les autres apprenants restent les destinataires principaux des productions, garantissant ainsi une réception de ces dernières.

Tâche 1

Maintenant, rendez-vous sur le [site de Cafe Babel!](#)
Vous allez participer, en ligne, en laissant votre commentaire sur cet article. Vous exprimez votre point de vue avec des arguments pour défendre votre opinion. Vous pouvez aussi citer des exemples. (Votre commentaire doit être de 10 à 15 phrases).
Une fois que vous aurez laissé votre commentaire, vous devrez obligatoirement répondre à 2 ou 3 autres commentaires laissés par vos camarades.

⁶ Nous utilisons le gras et le soulignement afin de mettre en exergue les phénomènes observés.

Figure 4. Exemple de consigne 4

Lorsqu'il s'agit de tâches exploitant des applications de conception et de diffusion multimédia (cf. catégorie 2B), n'impliquant pas de genre de production précis ni de destinataire ciblé, dans un cas sur dix seulement les tutrices désignent un autre destinataire qu'elles-mêmes dans les consignes :

Tâche 2

En 2017...Chypre a été élue avec le Danemark, ce sera donc Paphos (Chypre) et Aarhus (Danemark) qui seront capitales européennes de la culture !! C'est la première fois qu'une ville chypriote va avoir ce titre...

Pour cette belle occasion, vous allez vous mettre dans la peau d'une organisatrice de cette année d'évènements culturels à Paphos. Vous allez faire une présentation orale sur le site Voicethread qui pourrait être diffusée en France **pour faire connaître Paphos aux français et pour leur donner envie de venir visiter cette ville** pendant qu'elle sera capitale européenne de la culture.

Figure 5. Exemple de consigne 5

Cependant, il s'agit dans cet exemple d'une contextualisation de la tâche fondée sur une simulation ; les Français intéressés par Paphos sont donc des destinataires plausibles mais fictifs. En outre, avec ce genre de sites, la chance d'être lu par des internautes lambda est infime car ces productions ne sont répertoriées ni pointées nulle part. Ainsi, comme l'affirme justement l'une des tutrices dans sa synthèse réflexive :

Enfinement, utiliser Slideshare dans la tâche 3 ou Voicethread dans la tâche 4 revient à utiliser ces sites pour la performance de leurs outils plutôt que pour les opportunités de partage qu'ils permettent au sein de la « webcommunauté ». (T1CL)

Figure 6. Extrait de synthèse 1

La tendance à exploiter les sites du Web 2.0 comme de simples outils de conception et/ou espaces de publication à destination du groupe à l'instar d'une plateforme est illustrée par les tâches 10 (marmiton.org) et 19 (recette Youtube), pour lesquelles les tutrices ont conçu un espace de publication privé non accessible à l'ensemble des internautes. Dans ces cas, la dimension d'ouverture, caractéristique du Web 2.0, est inexistante.

Dans deux autres tâches, les tutrices ont d'une certaine façon exploité des caractéristiques du Web 2.0 que sont l'horizontalité et le partage. Elles ont en effet créé un diaporama sonorisé sur Voicethread d'un lieu de leur région qu'elles apprécient avant de demander en retour aux apprenants de faire de même, mais là encore cette caractéristique du web 2.0 n'a été exploitée qu'à l'intérieur du groupe.

Enfin, dans l'une des tâches imposant la réalisation d'un diaporama avec *Voicethread* (tâche 7), l'intérêt de l'application en tant qu'outil de diffusion publique a été complètement détourné puisque les tutrices ont fait des corrections, sous forme de commentaires oraux, directement sur les diaporamas réalisés par les apprenantes. Donc si un internaute découvre l'une de ces présentations, il pourra dans le même temps écouter les corrections apportées par les tutrices, ce qui paraît peu approprié pour une production publiée sur le web.

Nous pouvons donc en conclure que dans la très grande majorité des tâches web 2.0 étudiées, les destinataires principaux, voire exclusifs, des productions réalisées sont, implicitement ou explicitement, les tutrices et parfois les autres apprenants. Ce constat soulève la question de la motivation à publier des productions sur le web social pour les étudiants, car comme le souligne Bézard (1998, p.21) « la motivation à mettre en ligne tel ou tel document doit être interrogée en fonction de la cible visée [...] ». Si les destinataires sont restées les tutrices tout au long de ces tâches, c'est peut-être ce qui explique la non diffusion d'une proportion importante des productions.

Quelques pistes explicatives quant à la diffusion des productions

A propos de la non diffusion. Plusieurs tutrices évoquent cette question dans leur synthèse réflexive et forment l'hypothèse que les étudiants, en contact avec des tutrices françaises ou se formant en France, n'ont pas ressenti le besoin d'aller publier leurs productions une fois que les tutrices en avaient pris connaissance grâce à leur dépôt sur le forum de *Moodle*.

Elles ont réalisé la tâche mais celle qui a remporté le vote n'est jamais allée poster son Bref sur le site... **Certes, elles veulent « parler » et être en contact avec de « vrais Français » mais à partir du moment où nous sommes déjà, nous les tutrices, françaises, on peut se demander si elles ressentent le besoin d'aller plus loin, d'écrire pour d'autres.** (T1BC)

Figure 7. Extrait de synthèse 2

Dans l'extrait de synthèse suivant (extrait 3), une tutrice fait référence à un message publié par une apprenante sur le forum de *Moodle*, dans lequel celle-ci s'enquiert de savoir si les tutrices ont testé sa recette, manifestant ainsi qu'elle est intéressée avant tout par les retours directs que ces dernières pourront lui apporter sur ce qu'elle leur a appris.

La tâche « miam miam » consistait à réaliser une recette à l'écrit. Une apprenante a fait une vidéo où sa grand-mère préparait un plat typique. Elle nous a envoyé alors un message nous invitant à le préparer : « *Merci beaucoup!!!Avez-vous la fait? C'est très délicieuse!* » Elena » (T2BC)

Figure 8. Extrait de synthèse 3

Finalement, plusieurs tutrices font converger leur sentiment d'un relatif échec des tâches Web 2.0 (parce que les apprenants n'ont pas diffusé leur production sur le Web social ou parce que ces tâches n'ont pas été particulièrement mises en avant dans les questionnaires d'appréciation

par les apprenants⁷) et leurs représentations selon lesquelles ce qui prime dans un tel projet de télécollaboration, c'est la rencontre et les échanges entre les participants de ce projet et non la publication ou de possibles interactions avec d'autres internautes sur le web 2.0 (cf. extraits 4 et 5). Ainsi, trois des tutrices qui ont travaillé avec des étudiants de Chypre ont considéré que la tâche la plus réussie pour elles-mêmes et pour les apprenants était une tâche non web 2.0 et non actionnelle mais communicative, au cours de laquelle tutrices et apprenants ont échangé par clavardage à propos de la séparation en deux de la ville de Chypre.

Tout au long de la conception des tâches, nous nous sommes préoccupées de leur originalité avec pour objectif de placer les apprenantes dans une pratique sociale. Après l'expérience vécue, une de nos certitudes est devenue un doute : « Le web 2.0 intéresse-t-il vraiment les apprenants ? » [...]

Il me semble que leur intérêt était plutôt de nous montrer leur production en tant que tutrice francophone plutôt que de publier celle-ci sur un site internet. La meilleure tâche est celle de l'Europe « Chypre, coupée en deux... », les apprenantes nous ayant apporté des connaissances personnelles, leur expérience vécue, un partage de documents. (T2BC)

Figure 9. Extrait de synthèse 4

L'objectif des tâches proposées était davantage communicationnel qu'actionnel. **En effet, l'important pour ces apprenantes a été bien davantage de pouvoir communiquer avec des natifs que de concevoir une tâche pour un site français, par exemple. (T1BL)**

Figure 10. Extrait de synthèse 5

Pour autant, ce point de vue de certaines tutrices concernant les tâches Web 2.0 lié à leur conception du projet de télécollaboration dans lequel elles sont engagées ne saurait être généralisable puisque dans les deux groupes (A et C de Lettonie) où ont été proposées le plus de tâches Web 2.0 (4 chacun, donc 8 sur les 20), toutes ces tâches ont abouti à une diffusion comme cela était prévu initialement dans la consigne (voir Tableau en Annexe).

A propos de la diffusion. L'étude des consignes fournies par les deux binômes dont toutes les tâches ont été diffusées nous permet d'avancer deux hypothèses pour expliquer cette réussite en termes de publication. La première a trait à la rigueur des indications techniques fournies aux apprenants pour déposer leur production sur tel ou tel site (par exemple *Livemyfood* et *Cinetrafic* dans le groupe A qui a travaillé avec les étudiants lettons), la seconde concerne la planification de la tâche.

⁷ Les apprenants ont eu l'occasion, au cours ou en fin de semestre, d'indiquer dans un questionnaire les tâches qu'ils avaient préférées ou au contraire moins appréciées.

Maintenant que vous avez compris le concept de [Live my food](#). Vous allez chacun vous inscrire sur le site.

Pour cela, vous devez:

1. Cliquer sur *s'enregistrer*
2. sélectionnez le profil *hôte et visiteur*
3. Choisir un *pseudonyme* (un surnom)
4. Remplir le formulaire
5. Cliquer sur *enregistrer*

Figure 11. Exemple de consigne 6

Précisons d'ailleurs, que l'une des tutrices de ce groupe insiste dans sa synthèse réflexive sur l'attention qu'elles ont portée à la formulation des consignes, notamment techniques.

Nous tenions à ce que les consignes soient précises à chaque activité car dès la première tâche, nous avons remarqué que les apprenants ne faisaient pas ce qui n'était pas clairement explicité. Ainsi, **les consignes contenaient également des conseils techniques détaillés [...]** (T1AL)

Figure 12. Extrait de synthèse 6

Par contraste avec ce fort guidage, on peut fournir deux exemples, provenant d'autres tutrices, de consignes beaucoup plus floues concernant la publication sur le web 2.0, consignes qui n'ont pas été suivies d'effets.

Tâche 4

« Pour que la gagnante poste son "Bref" sur le site canal + :- il faut aller sur [canal +](#). Puis il faut aller dans "commentez" et là, **la gagnante peut essayer de poster son "bref, je suis étudiante à Chypre"**. Mais **peut-être qu'il faudra qu'elle se connecte à son profil facebook !** »

Figure 13. Exemple de consigne 7

Tâche 17

Tu la posteras (après correction) sur le site de [www.cuistos.com](#) **Pour publier ta recette, tu auras besoin de t'inscrire.**

Figure 14. Exemple de consigne 8

Dans le cas du groupe C, ce qui semble avoir été déterminant dans la publication des productions sur le Web par les apprenants est la planification de l'ensemble de la tâche. En effet, l'étape de

dépôt sur le Web 2.0 est annoncée comme l'étape finale, indice de réussite de la tâche, bien distincte donc, du dépôt du texte sur *Moodle* qui a fait l'objet d'une correction.

Tâche 13

Etape 4 : Vérifiez votre texte à l'aide de cette [grille de relecture](#). Et puis envoyez-nous votre recette [ici](#) avant le 17 octobre.

Etape 5 : Attendez notre correction. Après, vous pourrez déposer votre recette en ligne par ce lien :
<http://cuisine.journaldesfemmes.com/cgi/recette/depose.php>.

Etape 6 : Faites-nous savoir que vous avez réussi en partageant votre page de recette avec un lien web déposé ici.

Figure 15. Exemple de consigne 9

L'étude croisée des synthèses réflexives et des consignes permet d'émettre quelques hypothèses explicatives quant à la diffusion ou la non diffusion des productions des tâches web 2.0 par les apprenants, alors que dans tous les cas les tutrices sont restées les destinataires principales des productions. Il semblerait que la façon dont les tutrices envisageaient les tâches Web 2.0 a eu une influence sur leur diffusion ; leur positionnement vis-à-vis de ces tâches est à rattacher aux représentations qu'elles se font de ce projet de télécollaboration asymétrique. Pour les unes, il s'agit principalement d'une expérience d'enseignement fortement orientée vers la conception, donc située dans une perspective ingénierique, alors que pour les autres, ce projet de télécollaboration est principalement envisagé comme une occasion de rencontres et d'échanges, d'où leur intérêt marqué pour des tâches communicatives pouvant déboucher sur des activités langagières d'interactions écrites entre apprenants et tutrices (*cf. extraits 4 et 5*). Bien entendu, ces deux formes de projection dans le projet ne sont pas exclusives l'une de l'autre mais elles révèlent des tendances chez les étudiantes de Master en formation, déjà repérées dans des travaux précédents sur d'autres aspects (Dejean-Thircuir & Mangenot, 2006).

Conclusion : et la littéracie numérique ?

En synthèse de cette analyse du caractère web 2.0 des tâches de notre corpus, on constate que si l'échange en ligne avec d'autres internautes, parfois dans le cadre d'une communauté d'intérêt, représente sans doute une sorte d'idéal en ce qui concerne l'exploitation du Web social, cet échange demande probablement un rythme plus extensif que celui de la télécollaboration ici présentée : on ne peut certainement pas s'intégrer à une communauté en une semaine ou deux ! A défaut de cet idéal, certaines catégories de tâches (2A et 2B, *supra*) présentent également un intérêt pédagogique, que ce soit pour des raisons d'aide à la production (guidage, lien lecture / écriture) ou pour des raisons de littéracie numérique. La catégorie 2B peut présenter un intérêt par le côté « remix » ou « mashup » que permettent voire encouragent les sites comme *Youtube* : les tâches 9 et 11 partent ainsi de documents existants (courts-métrages muets, clips de chansons d'amour) pour inviter les apprenants à les transformer, ce qui est bien dans l'esprit du Web social et contribue sans doute à la littéracie numérique. Cet atout particulier des tâches Web 2.0, tant pour les étudiants de Master que pour les apprenants de FLE, mériterait des recherches ultérieures, par exemple à partir d'entretiens d'autoconfrontation. Dans le cas de notre étude,

nous pouvons simplement signaler que cet intérêt a été souvent souligné par les apprenants lettons dans les questionnaires d'appréciation des tâches que leur ont soumis les étudiantes de Master (par exemple : « J'ai aimé *Voicethread* parce que c'est une plateforme que je n'ai pas utilisé jamais et par ce projet j'ai connu ce qu'il est » ou « CV en PowerPoint était une chose nouvelle pour moi, c'est pourquoi c'était intéressant. »⁸). Les tutrices qui ont amené les apprenants à travailler avec des outils de la catégorie 2B ont également affirmé avoir développé des compétences dans ce domaine et sans doute contribué ainsi au développement de leur propre littéracie numérique. Elles ont en outre découvert certaines exigences liées à l'exploitation du Web 2.0 avec des apprenants.

Guth et Thomas (2010, p.44) considèrent que les applications du web social sont typiquement associées à cinq dimensions principales, chacune de ces dimensions amenant les enseignants comme les étudiants à développer des compétences spécifiques de maîtrise d'Internet (« online literacy skills ») : 1. Informer et participer, 2. Créer, 3. Communiquer et collaborer, 4. Développer des réseaux sociaux, 5. Partager. On peut considérer que les tutrices et les apprenants ont développé des compétences par rapport aux composantes 1 et 2 et, dans une moindre mesure, 5 (le partage va rarement jusqu'au bout). En ce qui concerne le développement des compétences 3 et 4, ce ne sont sans doute plus des tâches qu'il faudrait envisager mais bien des mini-projets au rythme plus extensif.

Références bibliographiques

- Belz, J. A. (2003). Linguistic Perspectives on the Development of Intercultural Competence in Telecollaboration. *Language Learning & Technology*, 7(2), Repéré à <http://ilt.msu.edu>
- Bézar, M. (1998). Exister sur le web. *Internet au quotidien : communiquer. Dossier de l'ingénierie éducative*, 28, 19-22.
- Conole, G. & Alevizou, P. (2010). *A literature review of the use of Web 2.0 tools in Higher Education*. Rapport commandé par Higher Education Academy. The Open University. Repéré à http://www.heacademy.ac.uk/assets/EvidenceNet/Conole_Alevizou_2010.pdf
- Conseil de l'Europe (2000). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, Didier.
- Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (dir.). (2006). Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation [numéro spécial]. *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 40.
- Dejean-Thircuir, C. & Nissen, E. (2013). Évolutions technologiques, évolutions didactiques. *Recherches et application*, 54, 28-40.

⁸ Il s'agissait en fait de *Slideshare* (tâche 14) et non de Powerpoint. D'autres apprenants disent ne pas apprécier les tâches plus technologiques à cause de leur dimension chronophage.

- Demaizière, F. & Zourou, K. (dir.). (2012). Médias sociaux et apprentissage des langues : (r)évolution ? [numéro spécial]. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 15(10). Repéré à <http://alsic.revues.org>
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- Guth, S. & Thomas, M. (2010). Telecollaboration with Web 2.0 Tools. In Helm & Guth, *Telecollaboration 2.0. : Language, literacies and intercultural learning in the 21st century*. Bern : Peter Lang, p. 39-68.
- Hanna, B. & de Nooy, J. (2003). A funny thing happened on the way to the forum: Electronic discussion and foreign language learning. *Language Learning & Technology*, 7(1), 61-75. Repéré à <http://llt.msu.edu>
- Helm, F., & Guth, S. (dir.). (2010). *Telecollaboration 2.0. : language, literacies and intercultural learning in the 21st century*. Bern : Peter Lang.
- Mangenot, F. & Soubrié, T. (2010). Créer une banque de tâches Internet : quels descripteurs pour quelles utilisations ? Dans A.-L. Foucher, M. Pothier, C. Rodrigues & V. Quanquin (dir). *La tâche comme point focal de l'apprentissage*. Actes du 2^{ème} colloque international Tidilem (Tice et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles), 10-11 juin 2010, Clermont-Ferrand. Repéré à <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/49/50/54/PDF/Mangenot.pdf>
- Ollivier, C. (2010). Écriture collaborative en ligne: une approche interactionnelle de la production écrite pour des apprenants acteurs sociaux et motivés. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(2), 121-137.
- Ollivier, C. & Puren, L. (2011). *Le web 2.0 et l'apprentissage des langues*. Paris : Editions Maison des Langues.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie*. Bruxelles : de Boeck.
- Zourou, K. (2012). De l'attrait des médias sociaux pour l'apprentissage des langues – Regard sur l'état de l'art. *Alsic*, 15(1). Repéré à <http://alsic.revues.org>

Annexe A: Tableau des tâches « web 2.0 » (colonne de droite = nombre de productions « publiées »)

Binôme A Chypre (une tutrice française, T1AC, une indienne, T2AC ; 7 apprenantes). Tâche 2 commune aux deux binômes de Chypre					
	Thème, action principale	Production langagière dominante	Outil/support web 2 prévu	Processus de réalisation : étapes, échanges en ligne	Prod. web 2
1	<i>Vie étudiante</i> Réagir à un article en ligne qui annonce la fin d'Erasmus.	Commentaire de 10 à 15 phrases (argumentatif). Production écrite individuelle à publier en tant que commentaire.	Site Cafebabel.fr	Pas de feedback intermédiaire. Selon les consignes, le texte devait être posté sur le site et commenté par les pairs mais cela s'est révélé impossible => productions sur forum Moodle, pas d'interaction entre pairs.	0
2	<i>Tourisme</i> Faire connaître aux Français Paphos, ville chypriote désignée capitale européenne de la culture.	Diaporama commenté présentant Paphos. Production orale individuelle en continu, diapo par diapo.	Voicethread	La consigne comporte un bref mode d'emploi de Voicethread. Pas de feedback intermédiaire. Un forum Moodle rassemble les liens vers les différents diaporamas (chaque lien dans un fil) ; les échanges concernent les problèmes d'accès (tous résolus au final) et les corrections effectuées par les tutrices à partir de la production finale. Pas de commentaires des pairs ou des tutrices sur le contenu des productions finales.	10
Binôme B Chypre (une tutrice française, T1BC, une franco-brésilienne, T2BC ; 7 apprenantes)					
3	<i>Musique</i> Découvrir le slam (à partir de docs vidéo et texte) et en réaliser un.	Ecriture et enregistrement d'un slam en binôme. Production écrite collective puis déclamation du texte.	Site Slameur.com	Etape intermédiaire de correction par les tutrices (forum dédié) ; commentaires réciproques élogieux entre pairs. Le site Slameur prévoit une rubrique « Vos poèmes » avec un lien « envoyez-nous ici vos créations » (une sélection par semaine). On ne sait pas si des productions ont été envoyées mais aucun slam n'a été publié sur le site.	0
4	<i>Humour, télévision</i> Sur le modèle d'une vidéo humoristique, écrire un épisode de la série <i>Bref</i> (Canal+).	Ecriture d'un épisode de la série <i>Bref</i> Production écrite individuelle.	Site Canal+, émission <i>Bref</i> !	Etape intermédiaire de correction par les tutrices (forum dédié) ; commentaires réciproques élogieux entre pairs. Suite à un vote (étudiantes et tutrices, sondage Moodle), un épisode a été classé comme le meilleur. Il devait être envoyé au site <i>Bref</i> de Canal+ mais cela n'a pas été fait (l'auteur de ce <i>Bref</i> n'avait pas de compte <i>Facebook</i> , nécessaire pour participer).	0

5	<i>Gastronomie</i> Rédiger puis publier une recette sur le site 750g.com	Ecriture et publication d'une recette en suivant le modèle de formulaire du site. Production écrite individuelle.	Site 750g.com, Youtube (un cas)	Etape intermédiaire de correction par les tutrices (forum dédié) ; pas d'interactions entre pairs. Seule une apprenante a mis sa recette sur le site. Elle a de plus filmé une recette réalisée avec sa grand-mère et l'a déposée sur Youtube.	1
Binôme A Lettonie (deux tutrices françaises, T1AL et T2AL ; 7 apprenantes)					
6	<i>Gastronomie</i> Faire connaître les habitudes culinaires et les spécialités lettones	Présentation de son profil gastronomique et de 2 plats lettons typiques. Productions écrites individuelles.	Livemyfood	Échanges en amont pour faire entrer les apprenantes dans le thème tout en les amenant à parler d'elles. Feedback correctifs des tutrices sur différents éléments de la production avant la publication sur Livemyfood. Productions visibles sur le site quand on choisit la Lettonie.	7
7	<i>Tourisme</i> Présenter un site touristique au choix	Création d'un diaporama sonorisé sur Voicethread. Production orale individuelle en continu.	Voicethread	Commentaires des autres apprenantes sur le diaporama + correction des tutrices directement sur Voicethread. Les adresses sont fournies dans des messages de forum Moodle.	7
8	<i>Cinéma</i> Ecrire une critique de film	Rédaction et publication d'une critique de film. Production écrite individuelle.	Cinetráfico	Echanges en amont à travers les réponses des apprenantes à un petit questionnaire et feed-back des tutrices. Les tutrices corrigent les textes avant qu'ils ne soient mis en ligne.	4
9	<i>Chanson</i> Découvrir des chansons d'amour françaises et réaliser une parodie d'une des chansons	Parodie orale d'une chanson d'amour française sous forme d'un diaporama sonorisé ou d'une vidéo. Production orale individuelle en continu.	Youtube ou Voicethread ou Windows Movie Maker	Productions placées sur Youtube (5) ou DailyMotion (1). Lien donné dans un message de forum Moodle. Les apprenantes ont pris connaissance des productions de leurs pairs sans que cela ait été demandé dans les consignes. Deux productions ont suscité des commentaires élogieux de la part des autres apprenants sur le forum Moodle. En revanche, aucun commentaire sur Youtube.	6
Binôme B Lettonie (deux tutrices, une française, T1BL, et une suisse alémanique, T2BL ; 7 apprenantes)					
10	<i>Gastronomie</i> Rédiger une recette pour la poster sur le site marmiton.org	Recette avec photos. Production écrite individuelle.	Marmiton mais sur un « carnet de recettes » privé (pour le groupe, accès par mdp)	Echanges entre apprenants et tutrices pendant l'activité préparatoire. Corrections formelles et feed-back positifs des productions finales. Les recettes n'ont pas été rendues accessibles aux internautes alors que cela était possible (après sélection par le site).	0
11	<i>Cinéma</i> Sonoriser un court métrage muet.	Bande son d'un court métrage. Production orale en continu individuelle.	Voicethread, Youtube	Pas de correction avant la publication sur Youtube. Les tutrices proposent un retour appréciatif de chaque production et font quelques corrections formelles. Aucun échange entre les apprenants.	6
12	<i>BD, humour</i>	Création d'une mini	Birds dessinés	L'outil Web 2 a été utilisé pour la	0

	Réfléchir sur les stéréotypes	BD. Production écrite individuelle dans des bulles.		conception, pour servir de modèle, et non comme outil de diffusion (alors que le site le permettait, sans modération a priori).	
Binôme C Lettonie (deux tutrices, une française, T1CL, une chinoise, T2CL) ; 6 apprenantes					
13	<i>Gastronomie</i> Présenter une recette typiquement lettonne.	Recette écrite. Production écrite individuelle.	Journal des femmes	Après des activités préparatoires, les 3 étapes liées à la production finale (envoi aux tutrices, correction après les retours des tutrices puis publication) sont bien distinctes. Echanges entre les tutrices et les apprenantes à propos des recettes lors du dépôt sur Moodle (appréciations positives, demande de précision, commentaires culturels) et, pour certaines, une fois la recette publiée sur le site.	5
14	<i>Recherche d'emploi</i> Réaliser un CV sous forme d'un diaporama.	CV - diaporama Production écrite individuelle.	Slideshare	Les étapes liées à la production finale sont présentées distinctement. Echanges sur le forum Moodle au moment du premier dépôt par rapport aux corrections. Retours positifs sur Moodle des tutrices après la publication sur Slideshare et un commentaire directement sur Slideshare.	5
15	<i>Tourisme</i> Présenter un de ses lieux de prédilection.	Diaporama de 7 à 10 images avec 2-3 phrases de commentaire par image. Production orale en continu individuelle	Voicethread	Les étapes de réalisation de la tâche finale sont distinctes : envoi des commentaires écrits aux tutrices, correction, conception du diaporama, envoi de l'adresse du diaporama sur Moodle. Les apprenantes ont pour consigne de commenter oralement et sur le diaporama directement les productions de leurs pairs. L'une des tutrices laisse également un commentaire sur chaque diaporama.	5
16	<i>Ecologie</i> Réaliser une enquête sur les Français et la réduction des déchets.	Questionnaire (10 à 15 questions). Production écrite collective.	Google Docs	Echanges entre les apprenantes et entre les apprenantes et les tutrices sur un forum avant de réaliser la tâche finale. Enquête commune à l'ensemble du groupe. Les tutrices l'ont soumise à des Français qui y ont répondu en ligne. Les destinataires sont « les Français » connus par les tutrices et auxquels ces dernières vont faire passer le questionnaire ensuite.	1
Binôme D Lettonie (deux tutrices française, TD1L, et norvégienne, TD2L) ; 6 apprenantes					
17	<i>Gastronomie</i> Présenter une recette lettonne.	Recette écrite. Production écrite. Individuelle.	Cuistos.com	Une consigne brève et unique demande aux apprenants de déposer leur recette sur le forum pour que les tutrices la corrigent et ensuite de la publier sur Cuistos.com. Les apprenantes n'ont pas publié leur recette après que leur production a été corrigée. Pas de véritables échanges, un simple feedback positif des tutrices par rapport aux recettes au moment de l'envoi du texte corrigé.	0

18	<i>Tourisme</i> Présenter un de ses lieux de prédilection.	Présentation de 10 photos avec commentaires sonores. Production orale individuelle en continu, diapo par diapo.	Voicethread ou Youtube ou autre	Pour initier la tâche, les tutrices ont réalisé elles-mêmes un diaporama d'un de leurs lieux de prédilection. La dernière étape de la tâche est la publication sur le forum du lien vers leur présentation par les étudiants. Retours très limités des tutrices (évaluation positive + 2 ou 3 corrections). Aucun commentaire des autres étudiants sur les diaporamas.	6
Binôme E Lettonie (deux tutrices françaises, TE1L et TE2L ; 6 apprenantes)					
19	<i>Gastronomie</i> Filmer la réalisation d'une recette lettonne.	Recette filmée. Production orale individuelle en continu.	Youtube	Les apprenantes doivent fournir sur le forum le lien de leur vidéo déposée sur Youtube. Les tutrices font des corrections oralement, intégrées à la vidéo. Les vidéos se trouvent sur un espace privé (« groupe ») créé par les tutrices.	5
20	<i>Cinéma</i> Présenter un film letton.	Présentation d'un film. Production écrite multimédia individuelle.	Prezi.com	Les tutrices ont réalisé une présentation Prezi d' <i>Intouchables</i> . 5 apprenantes ont utilisé Prezi (lien fourni dans forum Moodle). Pas d'échange intermédiaire et aucun retour des tutrices sur les productions finales.	5

Auteurs

Charlotte Dejean-Thircuir est maitre de conférences à l'université Stendhal-Grenoble 3 en Sciences du langage et en didactique du français langue étrangère et seconde. Rattachée au laboratoire Lidilem, elle poursuit des recherches sur la formation à distance et les interactions verbales en ligne en contexte d'apprentissage des langues et de formation d'enseignants.

Courriel: Charlotte.dejean@u-grenoble3.fr

François Mangenot est professeur des universités en sciences du langage, spécialiste de l'apprentissage des langues et des apprentissages collectifs assistés par ordinateur, auteur de nombreuses publications dans ces domaines. Il est coresponsable de l'axe « Didactique des langues, recherches en ingénierie éducative » du laboratoire Lidilem (<http://lidilem.u-grenoble3.fr>). Courriel: francois.mangenot@u-grenoble3.fr



Cette création est mise à disposition sous un contrat Creative Commons.