



Alsic

Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information
et de Communication

Vol. 25, n° 2 | 2022
Varia

Compétences pour télécollaborer dans un environnement plurilingue : référentiel et tâche

*Skills needed to telecollaborate in a multilingual environment: framework and
task*

Elsa Chachkine et Isabelle Salengros-Iguenane



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/alsic/6365>

DOI : [10.4000/alsic.6365](https://doi.org/10.4000/alsic.6365)

ISSN : 1286-4986

Éditeur

Adalsic

Ce document vous est offert par Conservatoire national des arts et métiers (Cnam)



Référence électronique

Elsa Chachkine et Isabelle Salengros-Iguenane, « Compétences pour télécollaborer dans un environnement plurilingue : référentiel et tâche », *Alsic* [En ligne], Vol. 25, n° 2 | 2022, mis en ligne le 15 décembre 2022, consulté le 15 juin 2023. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/6365> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/alsic.6365>

Ce document a été généré automatiquement le 16 février 2023.



Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International
- CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Compétences pour télécollaborer dans un environnement plurilingue : référentiel et tâche

Skills needed to telecollaborate in a multilingual environment: framework and task

Elsa Chachkine et Isabelle Salengros-Iguenane

Nous remercions chaleureusement Françoise Demaizière, première lectrice, qui nous aide à anticiper la critique. Ce texte et sa valeur scientifique n'engagent toutefois que les auteures.

1. Introduction

- 1 Les échanges de travail à l'international s'élaborent, dans de multiples occasions, par visioconférence. Les professionnels, porteurs de langues différentes, optent le plus souvent pour une seule langue pour ces échanges. Or, pour résoudre des problèmes collectivement, pour collaborer à distance, nous pensons que le recours au répertoire plurilingue des collaborateurs, en s'appuyant sur des outils et des ressources numériques est pertinent.
- 2 Des recherches montrent d'ailleurs que dans des contextes de travail plurilingues, une seule langue utilisée n'est pas suffisante pour pouvoir collaborer de façon constructive dans des environnements pluriculturels (Rossette & Pujol Berché, 2019), et ne permet pas de résoudre de nombreux problèmes pratiques (Fillietaz, 2019). Toujours selon Rossette et Pujol Berché (2019), lorsque les professionnels utilisent une pluralité de langues pour résoudre des problèmes et prendre des décisions, la diversité des points de vue est facilitée, ce qui est essentiel pour collaborer. Nous partageons, avec Escudé (2016, p. 177), le point de vue selon lequel le monde est multilingue, qu'il ne se dit pas en une seule langue et que "c'est au contraire par la grande richesse des points de vue qu'il peut le mieux apparaître. La vraie et seule question sera donc de savoir de quelle manière gérer ces points de vue, les accorder".

- 3 Si le recours au répertoire plurilingue des collaborateurs en s'aidant d'outils et de ressources numériques ne semble pas naturel pour de nombreux professionnels, il paraît important, dès lors, de former les futurs professionnels à ces pratiques. Les formations en langues dans l'enseignement supérieur en France, les cours de FLE (français langue étrangère) notamment, sont un laboratoire favorable à l'expérimentation de la prise en compte des répertoires plurilingues des apprenants. Ces cours rassemblent, en effet, des étudiants de nationalités diverses et sont l'occasion de les initier à la collaboration à distance – que nous nommons télécollaboration et que nous définissons à la section 2 – et à la richesse des pratiques plurilingues. Pour notre contexte de formation en langues d'ingénieurs et de doctorants, l'usage de la diversité des langues revêt une dimension pratique pour (télé)collaborer. Mais c'est aussi veiller aux pratiques plurilingues et les privilégier, "pour se poser comme un antidote à l'écrasement des cultures académiques et scientifiques et être garant de la pluralité des perspectives" (Berthoud, 2016, p. 167).
- 4 Concevoir une tâche dont l'objectif en classe de langues est de développer des compétences à télécollaborer dans un environnement plurilingue exige d'identifier, au préalable, ces compétences à faire mobiliser par les apprenants. C'est ce que nous proposons dans cette recherche, en tâchant d'identifier les compétences¹ nécessaires à la télécollaboration dans un environnement plurilingue, et que nous présentons sous forme de référentiel. Nous illustrons ensuite notre propos d'un exemple de tâche en nous appuyant sur ce référentiel pour l'écriture des consignes de télécollaboration et d'évaluation à destination des apprenants et des consignes de tutorat pour les enseignants de langues.
- 5 Pour concevoir ce référentiel, nous définissons tout d'abord ce que nous entendons par "collaborer" et "télécollaborer", qui se caractérise, selon nous, par l'égalité des statuts des membres d'un groupe pour mener conjointement des activités définies ensemble et résoudre un problème partagé (Henri & Lundgren-Cayrol, 2003). Il nous semble, en effet, essentiel pour la télécollaboration, de mettre la focale sur la dimension "collaboration" de cette dernière ; la dimension "télé", bien qu'importante, ne peut la supplanter. Nous présentons à la suite quelques leviers motivationnels favorables à l'engagement des jeunes adultes en formation. Ensuite, nous recensons les apports des approches plurilingues et les outils et ressources numériques qui viennent en soutien à la télécollaboration dans les environnements plurilingues. Pour cela, nous recourons au concept de littératie numérique (Ollivier et al., 2018) pour intégrer la dimension sociale de la télécollaboration et nous nous arrêtons sur la visioconférence, une ressource numérique centrale pour télécollaborer et potentiellement soutenir les échanges plurilingues, du fait, entre autres, de sa multicanalité. Nous tentons, ensuite, de broser un référentiel des compétences nécessaires pour télécollaborer dans un environnement plurilingue. Celui-ci s'appuie sur le modèle de la collaboration à distance de Henri et Lundgren-Cayrol (2003) et sur l'analyse de différents référentiels, en cohérence avec une conception humaniste de la formation (Allport et al., 1971 ; Ryan & Deci, 2017). Finalement, nous proposons un exemple de tâche pour sensibiliser les apprenants de FLE à ces compétences, afin qu'ils les adoptent dans le monde professionnel. En effet, à plus long terme, il s'agirait de sensibiliser les professionnels à mobiliser leur répertoire plurilingue dans les pratiques de (télé)collaboration, en Europe notamment, où la pratique de l'unilinguisme avec l'anglais comme lingua franca exclusive s'implante (rapport Lequesne, 2021).

- 6 Une meilleure prise en compte des langues en partage conduirait à éviter l'utilisation d'une langue "dominante" dont la maîtrise reste souvent approximative et trop simplifiée par les participants dans les interactions, ce qui entraîne de piètres performances. Initier de futurs ingénieurs, chercheurs, enseignants, etc. à accorder une place à toutes les langues représentées au sein d'un groupe de travail pourrait ainsi aider à de meilleures performances mais aussi à vivre des (télé)collaborations dans les groupes plurilingues, sans domination excessive, génératrices de cohésion et de bien-être. Nous proposons donc des pistes pour identifier ces compétences et pour accompagner la mobilisation de ces compétences.

2. (Télé)collaborer dans un environnement plurilingue

2.1. La collaboration

- 7 La collaboration peut se caractériser par l'égalité des statuts des membres d'un groupe, par le fait qu'ils mènent ensemble des activités pour résoudre un problème partagé, qu'ils participent aux interactions sociales (Daele & Charlier, 2006 ; Dillenbourg et al., 2003). Une conception de la collaboration qualifiée de "constructive" par Damon et Phelps (1989), soutenue par le courant socio-constructiviste, souligne également que c'est essentiellement par le dialogue entre les membres du groupe, mais aussi par le partage de leurs savoirs et par la coordination de leurs actions, que ces derniers parviennent à résoudre le problème et à construire de nouvelles connaissances.
- 8 À cela, Henri et Lundgren-Cayrol (2003) ajoutent que la cohésion et la productivité sont deux conditions à réunir pour réaliser une collaboration fructueuse. La cohésion, toujours selon ces auteures, s'exprime par des comportements solidaires et la participation régulière des membres. La cohésion augmente lorsque les membres ressentent de l'attrait pour le groupe et s'identifient au groupe. Une forte cohésion favorise la productivité. Inversement, la productivité, qui "se rapporte au sentiment qu'éprouvent les membres d'un groupe lorsque leurs interactions débouchent sur une production qu'ils jugent satisfaisante" (p. 82), nourrit la cohésion. Enfin, favoriser l'interdépendance positive stimulerait également la cohésion (Henri & Lundgren-Cayrol, 2003).
- 9 Pour la construction de la cohésion et de la productivité d'un groupe qui collabore, les interactions sociales sont centrales. Partager ses idées, communiquer sa vision des choses, élaborer des hypothèses, discuter et s'entendre sur l'orientation à donner au travail, concilier des points de vue, dégager une pensée fédératrice (Schrage, 1990), négocier du sens, l'ensemble de ces actes de langage montre combien le dialogue est au cœur de la collaboration. Schrage (1990) explique que c'est grâce au dialogue que la collaboration se construit et que ce dernier a une fonction de médiation : en soutenant la négociation, il rapproche les pensées, réduit les écarts de connaissances entre les collaborateurs ; ces derniers s'adaptent entre eux, explicitent leurs connaissances, s'approprient celles des autres, font émerger de nouveaux points de vue jusqu'à faire émerger un schème collectif qui permettra de faire avancer la production collaborative (Henri & Lundgren-Cayrol, 2003). Selon cette démarche, le dialogue est bien au fondement de la collaboration (Lemke, 1993), ce qui place le langage et le choix des langues à utiliser au sein d'un collectif plurilingue dans une position centrale.

- 10 Enfin, notons que les effets des situations collaboratives dépendent de la qualité des interactions développées par les apprenants. Il s'ensuit, dès lors, que l'enjeu des recherches sur l'apprentissage collaboratif à distance est de développer des tâches qui aient un impact positif sur la qualité des interactions (Dillenbourg, 2002). Nous faisons l'hypothèse qu'une approche humaniste de la collaboration, couplée au recours au répertoire plurilingue du groupe ainsi qu'une réflexion sur la scénarisation à distance de la collaboration contribuent à améliorer la qualité des interactions.

2.2 La télécollaboration

- 11 Notre définition de la télécollaboration dans un environnement plurilingue pourrait s'inscrire dans le champ de la télécollaboration, telle que définie par O'Dowd et Lewis (2016).

La télécollaboration, également appelée échange virtuel ou échange interculturel en ligne, consiste à faire participer des apprenants à des projets mettant en œuvre des interactions fondées sur des tâches et des échanges menés en collaboration avec des classes partenaires situées dans des lieux différents. Ces échanges sont facilités par les technologies de communication en ligne, sous la direction de leurs enseignants (notre traduction).

Telecollaboration, also referred to as Virtual Exchange or Online Intercultural Exchange, involves engaging students in task-based interaction and collaborative exchange projects with partner-classes in other locations through online communication technologies under the guidance of their teachers.

- 12 Plus particulièrement, elle pourrait s'inscrire dans cette définition

la télécollaboration repose sur une pédagogie centrée sur l'apprenant et une approche interculturelle et collaborative où les connaissances et la compréhension se développent par l'intermédiaire d'interactions et de négociations entre apprenants (notre traduction)

telecollaboration is based on student-centred, intercultural and collaborative approaches to learning where knowledge and understanding are constructed through learner interaction and negotiation (Müller-Hartmann & O'Dowd, 2018, p. 3).

- 13 Notre approche de la télécollaboration se distingue toutefois de cette définition de plusieurs façons : d'une part, elle n'est pas exclusivement dédiée au développement des compétences (inter)culturelles, la dimension langagière est centrale. D'autre part, la nature " collaborative " des télécollaborations se limite bien souvent "à des activités de discussion ou d'échange d'informations" (Nissen, 2019, p. 167), or la collaboration est au cœur de notre approche. Enfin, la dimension plurilingue est absente dans ces projets de télécollaboration, à l'exception de certains, comme celui de Garbarino et Leone (2020) sur la télécollaboration orale en intercompréhension. Dans l'approche des *Global Virtual Teams*, qui visent à préparer les étudiants à travailler à l'ère de la globalisation, l'unilinguisme prévaut. L'usage de l'anglais lingua franca comme unique langue européenne est mis en avant, l'accent étant mis sur le travail de groupe dans un environnement multiculturel. Or, selon notre approche, la maîtrise inégale d'une langue de communication induit des rapports inégaux, ce qui s'oppose à notre conception de la collaboration (cf. 2.1). De plus, selon nous, le recours aux langues du groupe constitue un enrichissement, aussi bien pour la résolution du problème partagé que pour le bien-être du groupe et son engagement dans le collectif.
- 14 Ainsi, nous pourrions définir la télécollaboration dans un environnement plurilingue en classe de langues de la façon suivante : les membres d'un collectif plurilingue et

pluriculturel télécollaborent dans une langue d'apprentissage qui leur est commune (le FLE dans notre contexte), en s'appuyant sur les autres langues et éléments socio-culturels maîtrisés à divers degrés par le groupe, pour résoudre un problème partagé. L'égalité de statut des membres, la reconnaissance des langues et cultures en partage, la mise en commun des savoirs favorisent l'engagement des membres et le dialogue, ce qui stimule la cohésion et la productivité du groupe. La scénarisation pédagogique (les tâches, les outils) prévoit l'exploitation de divers canaux de communication (des canaux audios synchrones mais aussi des médias écrits synchrones et asynchrones) ainsi que l'usage éclairé d'outils, tels que les dictionnaires et les traducteurs automatiques, qui viennent en appui des échanges entre les apprenants.

2.3. Motivations à (télé)collaborer

- 15 Diverses motivations peuvent pousser les membres d'un groupe à s'engager dans une (télé)collaboration. Les travaux sur la motivation humaine, auxquels nous nous référons, prennent appui sur la psychologie humaniste, qui conçoit les êtres humains comme des organismes actifs, orientés vers l'intégration et l'actualisation de leurs capacités et de leurs potentiels. En particulier, Deci & Ryan (2002) et Ryan & Deci (2017), à l'origine de la théorie de l'autodétermination, identifient deux grandes motivations, l'une intrinsèque et l'autre extrinsèque. La première consiste à effectuer une activité pour le seul plaisir qu'un individu éprouve à la réaliser ; la motivation intrinsèque trouve également sa source dans le plaisir d'interagir et prendre part à une vie de groupe. Pour la motivation extrinsèque, l'activité n'est pas régulée intrinsèquement mais par des sources de contrôle extérieures à la personne. Ces différents modes de déclenchement et de régulation de l'activité (individuelle ou dans un groupe), autonome ou contrôlée, ont une conséquence sur l'engagement des collaborateurs dans le groupe.
- 16 La collaboration, lorsqu'elle représente un moyen efficace d'apprendre et de résoudre des problèmes, peut revêtir un caractère utilitaire et constitue une motivation extrinsèque (Henri & Lundgren-Cayrol, 2003). La collaboration peut également revêtir un caractère utilitaire quand elle permet d'accomplir une tâche qu'un collaborateur seul ne serait pas capable de réaliser. Mais le groupe permet aussi de satisfaire des besoins psychologiques fondamentaux à certaines conditions. Ces conditions sont de satisfaire des besoins de base pour que les humains soient naturellement actifs. Selon Ryan et Deci (2017), trois besoins fondamentaux sont à la base de toutes les motivations humaines : le besoin d'autonomie, qui est le besoin d'être à l'origine de son action, de faire une action choisie ou dont on se sent responsable ; le besoin de compétence, qui est le besoin d'interagir efficacement avec son environnement ; et le besoin de relations sociales, qui est lié au fait de se sentir connecté aux autres, d'être attentif à autrui et d'avoir le sentiment d'appartenance à une communauté de personnes. Lorsque les besoins de base sont réunis dans un groupe, les individus vont d'autant s'engager dans une tâche qu'elle est intéressante et conduit au bien-être et donc au développement des individus.
- 17 Ce sont précisément des environnements d'apprentissage (télé)collaboratif qui permettent de satisfaire les besoins de base (de relations sociales, de sentiment de compétence, de besoin d'autonomie) et dans lesquels l'égalité des statuts, le partage des savoirs et les comportements solidaires prévalent que nous envisageons de proposer

aux groupes d'apprenant plurilingues en classe de langues afin que l'internationalisation des échanges ne soit pas "une standardisation incarnée par un nécessaire monolinguisme" (Escudé & Gajo, 2016, p. 166).

2.4. Environnement plurilingue

2.4.1. Enjeux de la formation à la (télé)collaboration plurilingue en cours de langues

- 18 Kereluik et al. (2013) suggère trois sortes de connaissances et champs d'application pour les compétences à apprendre au 21^{ème} siècle : les connaissances fondamentales (pour "connaître"), les méta-connaissances (pour "agir") et les connaissances humanistes (pour "évaluer"). La compétence "collaborer", intégrée dans le pôle des méta-connaissances, est souvent associée au travail en équipe pluriculturelle et plurilingue. Elle est, par conséquent, une méta-connaissance importante au 21^{ème} siècle et constitue un enjeu de formation.
- 19 Le travail collaboratif dans des équipes plurilingues/pluriculturelles conduit à parler plus ou moins laborieusement dans une langue qui n'est pas la sienne. Le locuteur court alors le risque de s'exprimer et se faire comprendre rudimentairement. Il exprime moins finement sa pensée, peut être enclin à renoncer à s'exprimer. Or il est regrettable d'abandonner une très bonne idée même si elle est mal formulée. L'importance de reconnaître, valoriser et soutenir les pratiques plurilingues dans les politiques éducatives et les contextes professionnels est mise en avant dans le projet Dylan, programme de recherche mené par Berthoud, Grin et Lüdi (2013). Pour ces auteurs, il y a un enjeu fort à recourir à un répertoire langagier² plurilingue, de façon à pouvoir exprimer dans une langue ou plusieurs langues ce qui ne serait pas énonçable dans une seule, partager une plus grande pluralité d'idées, maximiser la participation et rendre ainsi la (télé)collaboration féconde.
- 20 Nous l'avons mentionné plus haut, les modules de FLE dans l'enseignement supérieur en France sont composés d'apprenants allophones de nationalités hétérogènes, ce qui permet la présence d'une grande diversité de langues. Travailler avec ce public d'apprenants plurilingues offre l'occasion de tirer parti des différentes langues-cultures en présence pour mobiliser le répertoire langagier et culturel pluriel des apprenants, comme le font Di Tillio Lacruz et Salengros-Iguenane dans le projet interlangue hispano-francophone aux Ponts (2022). L'hétérogénéité est alors une ressource pour stimuler l'émergence et accompagner la mise en œuvre de compétences langagières nécessaires pour (télé)collaborer dans un environnement plurilingue. Notre projet se place dans la lignée des travaux sur le plurilinguisme car il vise à encourager les apprenants "au respect et à l'ouverture face à la diversité des langues et des cultures dans une société multilingue et multiculturelle" (Beacco et al., 2016, p. 15). En effet, tout en ayant une langue de communication commune, le recours aux autres langues du répertoire langagier des apprenants lors d'un travail d'équipe permet, outre une (télé)collaboration constructive et le respect d'une certaine équité entre apprenants, une reconnaissance des langues en partage. Il s'agit là d'un autre enjeu de formation qui est de mobiliser l'ensemble du répertoire langagier des apprenants.

2.4.2. Richesse des approches plurilingues

- 21 Nous nous inscrivons dans une perspective plurilingue de l'enseignement des langues, et, pour cela, nous nous appuyons sur les recherches qui s'intéressent à l'étude de l'utilisation négociée de plusieurs langues lors d'interactions entre groupes d'apprenants hétéroglottes et à l'analyse de tâches proposant de mettre en œuvre des échanges exo plurilingues (Degache & Mangenot, 2007, p. 13 ; Araùjo e Sá, et al., 2007). Notre recherche s'inspire également des travaux portant sur les pratiques plurilingues telles que l'éveil aux langues, l'intercompréhension entre langues parentes, les approches interculturelles, qui sont d'ailleurs souvent associées au numérique. Ces approches en didactique des langues utilisent les langues de manière complémentaire, mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage impliquant plusieurs variétés linguistiques et culturelles. Elles valorisent également l'ensemble du répertoire langagier des apprenants et l'envisagent comme ressource utile et évolutive (Venaille & Carrasco Perea, 2020 ; Berthoud, 2016).
- 22 Pour identifier les moyens de préparer les étudiants à côtoyer sur le terrain la multitude d'autres langues/cultures qui cohabitent avec la langue commune (Treguer-Felten, 2019), le "translanguaging" peut également être une ressource pertinente. En effet, il s'agit d'une "mobilisation et combinaison de répertoires linguistiques multiples afin de surmonter les asymétries linguistiques en vue d'atteindre un terrain commun d'intercompréhension" (Lecomte et al., 2019, p. 216).
- 23 Préparer aux langues-cultures en partage dans un groupe de travail pourrait passer par ce que Janssens et Steyaert (2014) appellent le "multilingual franca"³, où le langage est considéré comme "une activité sociale de co-construction de la réalité" qui mobilise des ressources langagières plurielles (Lecomte et al., 2019, p. 216).

2.4.3. Axes retenus pour organiser les savoirs, savoir-faire, attitudes et stratégies pour collaborer dans un environnement plurilingue

- 24 Le *Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension* (Refic, De Carlo & Anquetil, 2019) a servi à établir une liste des principaux savoirs, savoir-faire, attitudes et stratégies indispensables pour collaborer dans une langue cible imparfaitement maîtrisée (le FLE dans notre cas) et tirer parti des autres langues maîtrisées par les collaborateurs. Le cadre de référence pour les approches plurielles (Carap, Candelier et al., 2012), les projets Dylan (Berthoud, 2010), Magicc (2011) ou Eklang (Candelier, 2003) ont permis de compléter cette liste.
- 25 Nous avons organisé cette liste de savoir-faire, attitudes, stratégies et savoirs indispensables pour collaborer dans un environnement plurilingue selon cinq grands axes : un axe évaluatif et réflexif sur les langues en partage dans un collectif, dans lequel il s'agira, par exemple, de s'enquérir de façon systématique des langues maîtrisées par les différents collaborateurs ; un axe "écoute active", comme savoir, en compréhension, outrepasser les différents accents ; un axe "modulation de son expression" (Refic, De Carlo & Anquetil, 2019) qui nécessitera au préalable de connaître le profil linguistique des collaborateurs pour adapter son discours aux autres et être compris sans efforts trop coûteux ; un axe "médiation" qui invite à devancer les problèmes ou les débloquer, etc. ; et, enfin, un axe "altérité" dans lequel on incite à se décentrer vis-à-vis de ses idées et croyances. Voici un détail, non exhaustif, des savoirs,

savoir-faire, stratégies et attitudes, répartis selon les cinq axes, et qu'il nous semble important de développer chez les apprenants.

- 26 **Axe évaluatif et réflexif** : avoir connaissance des diverses langues maîtrisées ou partiellement maîtrisées dans le groupe, évaluer la maîtrise des différentes langues en partage ; prendre en compte les spécificités linguistiques des langues du groupe de travail, savoir comparer des phénomènes linguistiques et culturels et percevoir la proximité ou la distance (*Carap, Candelier et al., 2012*), en comparant des concepts d'une langue à l'autre et en s'assurant que leur signification est semblable ou non dans les différentes langues des collaborateurs ; "comparer les cultures communicatives" entre les différents collaborateurs (*Carap, Candelier et al., 2012, p. 87*).
- 27 **Axe "écoute active"** : s'accommoder des différents accents, des formulations maladroites, persévérer dans l'écoute active malgré un accent très prononcé, recourir à des stratégies telles que demander d'écrire un mot ou une phrase incompréhensible à un collaborateur ou de formuler son propos dans une autre langue.
- 28 **Axe "modulation de son expression"** : choisir des formulations pour rendre son discours accessible aux autres collaborateurs en adaptant la complexité lexicale, en choisissant des mots susceptibles d'être transparents (mots d'origine savante, par exemple), recourir à d'autres langues maîtrisées par le groupe pour être compris, compléter avec des exemples de pratiques translangagières, inclure des redondances lexicales pour faciliter la compréhension, organiser le message de façon claire et explicite, adapter la densité informative, utiliser des éléments non verbaux pour faciliter l'accès au sens (*Refic, De Carlo & Anquetil, 2019*).
- 29 **Axe "médiation"** : gérer les problèmes de compréhension dans l'interaction, les devancer en explicitant ce qu'on a compris, en précisant ou en illustrant pour compléter le propos d'un collaborateur ; débloquer des ruptures de communication en répétant de façon audible, en reformulant ce que veut dire l'autre pour s'assurer d'une compréhension commune (*Refic, De Carlo & Anquetil, 2019*), en recourant à d'autres langues maîtrisées par le groupe, en utilisant éventuellement un traducteur automatique pour proposer une traduction du propos non compris, en donnant des exemples dans plusieurs langues ; faire part de ses difficultés de compréhension et solliciter l'aide des collaborateurs (*Refic, De Carlo & Anquetil, 2019*).
- 30 **Axe "altérité"** : se décentrer, "développer la créativité en dépassant son propre modèle culturel" (*Saurel et al., 2019, p. 224*), faire preuve d'ouverture d'esprit pour réussir à élaborer une pensée collective, avoir conscience de la singularité de sa pensée et la défendre.
- 31 Notre perspective plurilingue explicitée, il convient à présent d'identifier les savoirs et savoir-faire pour télécollaborer dans de tels environnements médiatisés et soutenus par des artefacts numériques.

2.5. Littératie numérique et télécollaboration

- 32 De façon à pleinement intégrer la dimension sociale de la collaboration dans la pratique numérique, nous nous placerons dans le cadre de la "littératie numérique". Ce terme comprend la dimension technologique la plus communément admise mais aussi la littératie de l'interaction, centrale pour notre propos ainsi que celle de la construction du sens.

2.5.1. Littératie numérique

- 33 Ollivier et al. (2018, p. 10), qui se positionnent dans un cadre éthique et critique de la littératie numérique, considèrent cette dernière "comme le fruit de l'interconnexion de trois grandes composantes", qui sont "la littératie technologique, la littératie de la construction du sens, la littératie de l'interaction". La littératie technologique signifie "la capacité à identifier des outils et des ressources numériques (appareil, logiciel, application...) et à savoir les utiliser" (Ollivier et al., 2018, p. 11). Notre public cible d'ingénieurs, de doctorants et mastérants internationaux, bien qu'accoutumé à ce type de littératie technologique, gagne à se familiariser avec des outils auxquels il n'est pas exposé dans son pays ainsi qu'à des interfaces dans une langue autre que sa langue 1 (L1). D'autre part, la littératie numérique en lien avec l'apprentissage collaboratif et les environnements plurilingues est spécifique et peut nécessiter un travail d'identification de nouveaux outils pour de nouveaux usages.
- 34 La littératie de la construction de sens, quant à elle, comprend la littératie informationnelle. Cette littératie signifie de savoir reconnaître et identifier ses besoins d'information, de trouver, d'évaluer et d'organiser l'information, voire de la créer, de l'utiliser et de la communiquer pour traiter des questions ou des problèmes posés et fait partie du droit humain primordial d'apprendre tout au long de la vie (Unesco, 2001). La littératie de construction de sens inclut la littératie des médias, c'est-à-dire "la connaissance que l'on peut avoir des modes de production et de diffusion de l'information" (Ollivier et al, 2018, p. 11) ainsi que la littératie visuelle, qui consiste à savoir créer du sens à partir d'éléments visuels (Ollivier et al, p. 11). La littératie informationnelle plurilingue va être centrale pour notre propos.
- 35 La littératie de l'interaction, de même, est essentielle pour le développement de compétences à télécollaborer dans un environnement plurilingue. Ollivier et al (2018, p. 12) regroupent sous cette expression les dimensions communicatives et collaboratives qui ont toutes les deux en commun d'impliquer des interactions entre plusieurs personnes.
- Il s'agit d'être capable d'interagir et d'agir ensemble de façon efficace et appropriée, en utilisant les technologies à disposition. Cela demande notamment de prendre conscience des spécificités de la communication médiatisée par le numérique (Ollivier et al, p. 12).
- 36 Plus précisément, dans le cadre de référence européen des compétences numériques (*Digcomp*, Carretero et al., 2017), il est précisé cinq compétences en lien avec la littératie.
- "**Communiquer et collaborer**" : interagir avec les technologies (pour notre contexte plurilingue, il s'agirait de savoir utiliser une variété d'outils qui viennent en soutien aux échanges plurilingues comme, par exemple, le clavardage, l'écran partagé, le traducteur automatique, le dictionnaire en ligne, les supports iconographiques) ;
 - "**Partager des contenus**", et dans notre contexte, évaluer les outils les plus appropriés pour partager des contenus dans plusieurs langues ;
 - "**S'engager comme citoyen avec les technologies**" : non seulement varier les outils en vue de participer dans la société, mais également donner une place aux autres langues maîtrisées par les membres du groupe et adapter les outils dans cet objectif ;
 - "**Télécollaborer**" : choisir les outils appropriés pour co-construire et co-créer ;

- **"Dépasser les problèmes techniques"** : pour notre contexte de télécollaboration, savoir identifier le problème, tester et trouver des solutions ensemble, aider un collaborateur si besoin, etc.

2.5.2. La visioconférence

- 37 Parmi les ressources numériques au cœur de la télécollaboration figure la visioconférence. Elle s'est imposée dans l'enseignement supérieur et dans de nombreuses situations professionnelles pour plusieurs raisons. La généralisation du haut débit a augmenté la qualité et la fiabilité de la visioconférence, qui permet un contact visuel et des échanges proches de situations présentiels du fait de la synchronicité des échanges. La mise à distance forcée de l'enseignement et de nombreuses situations professionnelles pendant la pandémie de Covid-19 a également conduit à une montée en compétences des étudiants, des enseignants, des professionnels. C'est le cas, par exemple, des doctorants du laboratoire en sciences de l'éducation et de la formation du Cnam (conservatoire national des arts et métiers), analysé dans Chachkine et al. (2021). La visioconférence est, par conséquent, envisagée, pour cette recherche, comme ressource numérique centrale de la télécollaboration plurilingue.
- 38 Par "visioconférence", nous entendons tout logiciel qui peut être implémenté sur un terminal informatique et qui permet une communication centrée sur le son et l'image des interlocuteurs (Cappellini, 2020). La visioconférence est un atout pour télécollaborer dans un environnement plurilingue. En effet, la multicanalité, qui est le fait de pouvoir recourir à des outils d'aide à la communication, peut enrichir la communication plurilingue : le fait de pouvoir recourir simultanément à l'oral et à l'écrit, de mêler synchronicité et asynchronicité des échanges (oral de la visioconférence et écrit asynchrone, par exemple) ou encore de favoriser l'alternance de langues en fonction des outils, permet d'éviter de couper la communication orale en faisant des remarques par le biais d'un autre canal comme le clavardage. D'autre part, la proximité des visages sur les écrans, grâce à la perception des expressions faciales, les échanges oraux relativement proches de situations présentiels sont susceptibles de créer une forme de présence à distance. La perception de sa propre image est une autre particularité de la visioconférence et peut être envisagée comme un atout. En effet, pouvoir se voir, permet d'avoir conscience de l'image qu'on projette, et ainsi de la réguler, en vérifiant son cadrage, l'adéquation de l'expressivité et l'arrière-plan, par exemple.
- 39 Ces atouts en lien avec la communication par visioconférence le sont à condition que les interlocuteurs tiennent compte des spécificités et des points de vigilance à observer pour ce type de communication. Le premier serait de croire que la visioconférence permet une communication similaire à une communication en présentiel (Kern, 2014). Or, lors des communications par visioconférence, l'attention portée au cadrage est cruciale de façon à utiliser de manière appropriée les ressources sémiotiques multimodales (les gestes, les mouvements de tête, le regard, les expressions faciales, la prosodie, le débit, la proxémique de l'écran) pour la construction du sens dans l'interaction (Cohen, 2017 ; Cappellini, 2020). En effet, pour que les gestes, les expressions faciales, les regards, etc. soient visibles, les interlocuteurs doivent avoir conscience des gestes qu'ils souhaitent rendre visibles, en ajustant la caméra

adéquatement de façon à trouver une posture et un cadrage optimaux, et en évitant de sortir du champ, d'être inaudible, etc.

- 40 Un autre point de vigilance porte sur la polyfocalité de l'attention (Codreanu & Celik, 2012). La multicanalité permet, certes, de recourir à divers canaux pour enrichir la communication, mais cela implique une division de l'attention sur plusieurs activités, ce qui peut s'avérer improductif. Ce défaut d'attention peut se coupler à l'inconfort ressenti lors des échanges par visioconférence, du fait de l'impossibilité de regarder ses interlocuteurs dans les yeux. Il est, en effet, impossible de regarder la caméra et ses interlocuteurs simultanément. Si un "regard caméra" est envisageable (Guichon & Tellier, 2017, p. 35) pour manifester son intérêt pour les autres et montrer sa présence, ce regard orienté vers la caméra est difficilement soutenable sur la durée. Il ne peut être que fugace. Il est, par conséquent, important de savoir mobiliser d'autres signaux de présence que le regard dans les yeux (émoticônes dans les clavardages, signaux approubatifs pour indiquer une écoute active, etc.).

3. Constitution d'un référentiel de compétences pour télécollaborer dans un environnement plurilingue

3.1. Références consultées et démarche de collecte pour élaborer un référentiel de compétences pour la télécollaboration dans un environnement plurilingue

- 41 Nous avons conçu le référentiel en trois grands mouvements.
- Dans un premier temps, nous nous sommes appuyées sur les énoncés du modèle de la collaboration de Henri et Lundgren-Cayrol (2003) que nous avons complété avec la compétence "collaborer" des référentiels de Doc Pro (n.d.), de Vitae (2011) et du *Refic* (De Carlo & Anquetil, 2019), par exemple, quand ces derniers étaient compatibles avec notre conception de la formation. Pour rappel, nous envisageons, pour la classe de langues, des environnements d'apprentissage collaboratifs plurilingues comme des espaces permettant de satisfaire les besoins de base (Deci & Ryan, 2002) de relations sociales, de sentiment de compétence, de besoin d'autonomie, et dans lesquels l'égalité des statuts, le partage des savoirs et les comportements solidaires prévalent. Nous avons ensuite procédé à des reformulations pour nous placer du point de vue d'un groupe et proposer un ensemble cohérent.
- 42 Dans un deuxième temps, nous avons intégré la liste de savoirs, savoir-faire, stratégies et attitudes spécifiques à la télécollaboration dans un environnement plurilingue et organisé selon les cinq axes mentionnés en 2.4.3 : un axe évaluatif et réflexif sur les langues en partage dans un collectif, un axe "écoute active", un axe "modulation de son expression", un axe "médiation" et enfin un axe "altérité".
- 43 Enfin, nous avons ajouté les composantes de la littératie numérique pour télécollaborer dans des environnements plurilingues mentionnées en 2.5.1, comme, par exemple, savoir identifier des outils qui viennent en soutien aux échanges plurilingues et savoir les utiliser adéquatement ou encore savoir recourir à une littératie informationnelle plurilingue. La connaissance des atouts et limites de la visioconférence pour interagir et construire du sens dans l'interaction ont également été ajoutés.
- 44 Voici les référentiels consultés.

Tableau 1 – Référentiels consultés.

Référentiels	Présentation
<i>Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension (Refic, De Carlo & Anquetil, 2019)</i>	<p>Créé en 2019 dans le cadre du programme européen Miriadi par Maddalena de Carlo et Mathilde Anquetil, le <i>Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension (Refic)</i> propose un guide de programmation et une base pour évaluer les compétences acquises dans le cadre d'une approche plurilingue de l'apprentissage des langues telle que l'intercompréhension.</p> <p>Les descripteurs du <i>Refic</i> concernent les savoirs, les savoir-faire, ainsi que les attitudes et les stratégies les plus efficaces que l'enseignant/formateur en intercompréhension peut développer auprès de son public en formation, et qu'il doit lui-même acquérir au préalable.</p>
<i>Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (Carap)</i>	<p>Le <i>Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (Carap)</i> est un référentiel intitulé "Compétences et ressources" pour les acteurs éducatifs (langues et autres) pour intégrer les approches plurielles. Le référentiel est découpé en "compétences et micro-compétences" et en "ressources" qui relèvent de savoirs, savoir-être et savoir-faire (Carap, 2012, p. 25)</p>
<i>CECR – Volume complémentaire, nouveaux descripteurs</i>	<p>Ce volume complémentaire (Conseil de l'Europe, 2018) du <i>CECR</i> (Conseil de l'Europe, 2011) clarifie des aspects du <i>CECR</i> et amplifie des descripteurs, tels que la "médiation" ou "exploiter un répertoire plurilingue".</p>
<i>Digcomp 2.1, The Digital Competence Framework, Carretero et al., 2017</i>	<p>Ce cadre de référence pour les compétences numériques, démarré en 2010 à l'initiative de la Commission européenne a pour objectifs de soutenir les pays européens dans la conception de dispositifs favorisant le développement des compétences numériques (Carretero et al., 2017).</p>
Référentiel de Docpro	<p>Fondé par l'Association Bernard Grégory, la conférence des présidents d'université et le Medef, Docpro propose une représentation des compétences qu'un docteur développe à chaque étape de sa carrière. Il est destiné aux docteurs, dirigeants et recruteurs ou responsables du secteur académique.</p>
<i>Vitae Researcher Development Framework (RDF)</i>	<p>Créé par un programme à but non lucratif faisant partie du Careers Research and Advisory Centre (CRAC), le <i>Researcher Development Framework</i> a été conçu à partir de données collectées auprès de chercheurs. Les descripteurs sont structurés en quatre domaines (connaissances et capacités intellectuelles ; efficacité personnelle ; gouvernance et organisation de la recherche ; engagement, influence et impact) et 12 sous-domaines (connaissances, techniques et normes professionnelles nécessaire pour la recherche...).</p>

<p><i>Repères pour l'exercice du métier d'enseignant-chercheur</i> (ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche, 2019)</p>	<p>Ce document a été élaboré par un ensemble d'acteurs institutionnels (ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche, commission permanente du conseil national des universités, etc.) ainsi que des réseaux associatifs ou professionnels dédiés à la pédagogie.</p> <p>Ce référentiel se compose de deux parties, une définition des activités de l'enseignant-chercheur et un référentiel de compétences (compétences communes à toutes les activités ; compétences à l'intersection des activités de recherche et de formation ; compétences spécifiques à la formation ; compétences spécifiques à la recherche).</p>
<p><i>Références et orientations de la Commission des titres d'ingénieur (CTI), 2022</i></p>	<p>Le référentiel <i>Références et orientations</i> est conçu par la Commission des titres d'ingénieur (CTI). Modifié tous les trois ans, ce document rassemble les références et les critères majeurs d'accréditation du titre d'ingénieur.</p>
<p>CDIO (Conceive-Design-Implement-Operate)</p>	<p>Le syllabus de Conceive-Design-Implement-Operate (CDIO), fruit d'une collaboration internationale entre plusieurs centaines d'universités et écoles d'ingénieurs, propose un cadre de formation. Il se compose de quatre parties dont les compétences interpersonnelles (le travail d'équipe et la communication).</p>

3.2. Présentation du référentiel de compétences à télécollaborer dans un environnement plurilingue

- 45 Le référentiel que nous proposons s'organise autour de trois axes :
- s'engager dans le groupe en construisant une identité de groupe plurilingue et un but commun ;
 - communiquer pour construire collectivement des résultats ;
 - coordonner et construire collectivement des résultats.
- 46 Ce référentiel est conçu comme un cadre sur lequel il est possible de s'appuyer pour concevoir des formations ; il est évolutif et adaptable. Il n'est en rien prescriptif et normatif (Postiaux, 2013). Les verbes à la forme infinitive réfèrent aux actions du groupe ou à certains des membres du groupe.

Tableau 2 – Référentiel de compétences pour télécollaborer dans un environnement plurilingue.

<p>1. S'engager dans le groupe en construisant une identité de groupe plurilingue et un but commun</p>
--

1.1. Appartenir au groupe	<p>Prendre connaissance des diverses langues maîtrisées ou partiellement maîtrisées par les membres du groupe.</p> <p>Avoir conscience que chacun contribue à l'atteinte du but commun malgré différentes maîtrises de la langue commune.</p> <p>Identifier et concilier les attentes des membres de façon bienveillante.</p> <p>Produire des efforts manifestes pour s'impliquer dans les travaux du groupe.</p> <p>Savoir utiliser une variété d'outils qui viennent en soutien aux échanges plurilingues du groupe comme, par exemple, le clavardage, l'écran partagé, le traducteur automatique, le dictionnaire en ligne, les supports iconographiques.</p>
1.2. Établir une cohésion de groupe	<p>Encourager le mentorat, les relations interpersonnelles de soutien à la compréhension et à l'expression d'idées dans la langue étrangère commune, chercher à détecter et faire fructifier les talents des collaborateurs.</p> <p>Favoriser les échanges constructifs et créatifs et choisir des outils appropriés pour ces échanges.</p> <p>Éviter de dominer la discussion, notamment quand un membre a une très bonne maîtrise de la langue commune.</p> <p>Faire preuve de patience et respect par rapport aux contributions des membres qui ont des difficultés à exprimer leurs idées en raison de leur maîtrise partielle de la langue commune.</p> <p>Dépasser son cadre de référence et faire preuve d'ouverture face à d'autres cadres.</p> <p>Utiliser de manière appropriée les ressources sémiotiques multimodales (les gestes, les mouvements de tête, le regard) pour favoriser la cohésion.</p> <p>Devancer les conflits : pour cela, gérer les problèmes de compréhension dans l'interaction, préciser ou illustrer pour compléter le propos d'un collaborateur, débloquent des ruptures de communication, répéter de façon audible ou reformuler dans d'autres langues maîtrisées par le groupe pour s'assurer d'une compréhension commune et/ou selon de nouveaux canaux de communication, s'appuyer de manière réfléchie sur des traducteurs automatiques, donner des exemples dans plusieurs langues, etc.</p>
1.3. Favoriser la productivité du groupe	<p>Évaluer les avancées du travail du groupe, (re)clarifier les buts communs, valoriser la singularité de ses réalisations en raison du groupe plurilingue et pluriculturel.</p> <p>Avoir conscience de développer une compétence plurilingue tout en construisant un but commun et valoriser la plus-value apportée par la diversité des idées, des raisonnements, des modalités d'expression pour l'avancée du projet.</p> <p>Savoir reconnaître et identifier les besoins d'information, les trouver, les évaluer et organiser l'information pour résoudre des problèmes posés.</p> <p>Veiller également à une utilisation efficace du temps.</p>
2. Communiquer pour construire collectivement des résultats	

2.1. Communiquer des idées	<p>Exprimer des idées pour participer à un remue-méninge, à une discussion, donner des informations, développer les idées qui ont été présentées par d'autres, questionner et se questionner, commenter, critiquer de façon constructive, concilier des points de vue, dégager une pensée fédératrice, prendre position pour certaines idées, tout en ayant conscience des spécificités de la communication médiatisée par le numérique.</p> <p>Moduler son expression pour être compris : choisir un cadrage adéquat de façon à être audible et à utiliser des éléments non verbaux pour faciliter l'accès au sens, choisir des formulations pour rendre son discours accessible, des mots susceptibles d'être transparents, adapter la complexité lexicale, recourir à d'autres langues maîtrisées par le groupe ou à des outils (dictionnaires, traducteurs), adapter la densité informative.</p> <p>Établir des liens entre les idées exprimées par les autres. Pour cela, adopter des stratégies d'analyse des énoncés pour en extraire l'essentiel, le reformuler dans la langue commune ou dans une autre langue partagée par des membres du groupe. Comparer les différents points de vue, les concepts d'une langue à l'autre</p> <p>Avoir conscience que son mode de pensée peut être singulier et le défendre.</p> <p>Décrire ses actions, en rendre compte.</p>
2.2. Comprendre les idées des autres	<p>Adopter une écoute active, l'encourager, utiliser de manière appropriée les ressources sémiotiques multimodales</p> <p>S'accommoder des différents accents, des formulations maladroites, persévérer dans l'écoute active malgré un accent très prononcé, recourir à des stratégies telles que demander d'écrire un mot ou une phrase incompréhensible à un collaborateur ou de formuler dans une autre langue son propos ou encore faire appel à un synthétiseur vocal.</p> <p>Tâcher d'identifier et comprendre le mode de pensée de ses interlocuteurs, y compris si leur expertise, leur métier, leur langue, leur culture sont différents.</p> <p>S'assurer que tout le monde a une compréhension commune et, pour cela, reformuler ce que veut dire l'autre pour s'en assurer, recourir à d'autres langues maîtrisées par le groupe, varier les canaux de communication, décomposer une information compliquée, élaguer une information dense et souligner les points importants, etc.</p>
3. Coordonner et construire collectivement des résultats	

3.1. Coordonner	<p>Coordonner l'organisation du groupe : se répartir l'animation, les responsabilités, discuter les langues maîtrisées par chacun des membres de façon à passer d'une perspective monolingue à une perspective plurilingue, choisir les principales ressources numériques (outils de communication et en soutien à la télécollaboration plurilingue).</p> <p>Coordonner les tâches, se fixer des objectifs, s'entendre sur le projet à réaliser et organiser les échéances, répartir les missions, établir un mode de fonctionnement qui permet la prise en compte des contributions de chacun même en cas de maîtrise imparfaite de la principale langue de communication du groupe.</p> <p>Réévaluer en cas de besoin les objectifs, les missions de chacun au cours du projet.</p> <p>Savoir résoudre collectivement des problèmes techniques.</p>
3.2. Construire collectivement des résultats	<p>Après avoir construit des modalités de travail communes et découpé le travail en sous-tâches individuelles ou en sous-groupes, rendre compte du travail réalisé en s'accordant sur les outils de partage.</p> <p>Créer et entretenir un état d'esprit propice à la créativité : organiser les idées, prendre des décisions, formulées dans différentes langues si besoin et selon différents canaux.</p> <p>Négocier les décisions en faisant un usage positif de la diversité et de la différence pour enrichir les résultats et en tirant parti des personnes de disciplines connexes.</p> <p>Valider le travail collectif en s'assurant que la compréhension est semblable dans les différentes langues des collaborateurs.</p>

4. Proposition d'une tâche pour sensibiliser à ces compétences et à les adopter

4. 1. Présentation synthétique de la tâche de télécollaboration

- 47 Cette tâche est pensée pour des élèves ingénieurs, des mastérants ou doctorants qui suivent un cours de langue de niveau B1+/B2/C1 (un cours de FLE dans notre contexte mais cela est adaptable à d'autres langues). Ces cours de FLE donnés à distance regroupent des étudiants de diverses nationalités. La diversité des nationalités dans le cours de langue est une condition de transférabilité de la tâche à d'autres contextes ainsi qu'un niveau intermédiaire-avancé dans la langue étrangère cible.
- 48 La finalité de la tâche est la suivante : faire chuter de deux degrés la température dans les locaux de l'établissement dans lequel les regroupements présentiels ont lieu lors des fortes chaleurs, de mai à juillet. Pour cela, il est demandé aux étudiants de construire collectivement et à distance une réponse à cet enjeu, en partageant des expériences ancrées dans des contextes géographiques, sociaux et académiques différents.
- 49 L'objectif de la tâche est de préparer langagièrement les étudiants à télécollaborer dans une langue étrangère commune mais en tenant compte de la diversité et de la richesse

des langues-cultures en présence, de savoir "communiquer entre les langues" (Carap, Candelier et al., 2012, p. 56) et de "mobiliser le parler plurilingue" (Carap, Candelier et al., 2012, p. 55). Pour cela, de petits groupes de quatre étudiants sont constitués pour résoudre collectivement le problème posé. Pour soutenir la collaboration à distance, des ressources numériques et des points de passage entre les langues diversement maîtrisées par les membres du groupe sont proposés (Escudé, 2016). S'agissant des points de passage entre les langues, on entend l'utilisation d'une ou de plusieurs langues pivots en fonction des proximités langagières, des reformulations ou des traductions de certaines parties des échanges, une alternance de langues pour la compréhension et pour la production à certains moments clés des échanges, pour apporter des nuances supplémentaires qu'il aurait été compliqué d'offrir dans la langue commune cible ou lever une ambiguïté. Il peut s'agir encore de doubler la communication orale d'une communication écrite par clavardage dans une ou plusieurs langues.

4.2. Scénario d'apprentissage et de tutorat

- 50 Nous présentons à présent le scénario d'apprentissage et de tutorat. Les descripteurs des activités sont tirés de Chachkine (2011). Le scénario d'apprentissage comprend un titre, une description générale, une indication de durée, les ressources d'apprentissage et les ressources numériques à fournir, une rubrique "Comment faire ?" qui, pour un scénario médiatisé sur une plateforme, contiendrait les consignes (générale, de télécollaboration, d'évaluation). Le scénario de tutorat clôt chacune des activités qui composent la tâche globale.

4.2.1. Activité 1 : réaliser une veille pour identifier des mots-clés

Titre	Activité 1 : réaliser une veille pour identifier les mots-clés.
Description générale	Réaliser une veille sur ce qui a déjà été mené dans son pays et dans sa langue L1 pour faire baisser la température dans les locaux qui ne disposent pas de climatisation et de ventilation électrique, de façon à identifier et noter les concepts clés en lien avec la thématique dans la L1 de l'étudiant.
Durée	45 minutes
Ressources d'apprentissage à fournir	Un exemple en France (https://france3-regions.francetvinfo.fr/normandie/seine-maritime/rouen/vague-de-chaleur-quelles-solutions-pour-faire-baisser-la-temperature-en-ville-2544344.html?format=html ; mots-clés : un îlot de fraîcheur ; végétaliser (la végétalisation) ; débitumer (le bitume) ; les éco pavés ; matériau ultra drainant. Fiche à remplir (concepts clés dans la L1 de chaque étudiant et équivalence supposée en français). Fiche d'autoévaluation. Dictionnaires multilingues.

Ressources numériques	<p>Logiciel de visioconférence.</p> <p>Document partagé pour une écriture synchrone pour remplir la fiche par pays.</p>
Comment faire ?	<p>De petits groupes de quatre étudiants dont la L1 est différente sont constitués et placés dans des espaces de visioconférence (ou, le cas échéant, le groupe de quatre reprogramme une réunion).</p> <p>Chaque étudiant du groupe réalise une recherche sur un exemple d'initiative menée dans son pays. Après avoir identifié un projet inspirant, l'étudiant relève cinq mots-clés en lien avec la thématique et propose un équivalent en français.</p> <p>Noter les mots en L1 et leur équivalent en français dans la fiche partagée.</p> <p>Les présenter aux trois autres membres du groupe (respecter l'idée de contextualisation des mots).</p>
Consignes de télécollaboration	<p>Le logiciel de visioconférence pour le travail en sous-groupes est en principe le logiciel fourni par l'établissement (Teams et Zoom pour les Ponts, Teams ou Big Blue Button pour le Cnam).</p> <p>Une fois que les cinq mots sont identifiés, en sous-groupe, les montrer dans leur contexte aux trois autres membres, en partageant l'écran, et proposer un premier équivalent en français. Profiter de cette activité pour présenter sa L1 et donner également des informations sur les autres langues connues.</p>
Consignes d'évaluation	<p>Fiche d'autoévaluation à réaliser en groupe.</p> <p>Est-ce que chaque membre a présenté cinq mots-clés (ou groupe de mots-clés) dans sa L1 et un équivalent en français ?</p> <p>Est-ce que j'ai identifié quelle est la L1 de chacun des membres ? Est-ce une langue proche de la mienne ?</p> <p>De façon à faciliter les échanges, est-ce que j'ai veillé à</p> <ul style="list-style-type: none"> • choisir un cadrage adéquat de façon à ce que les autres voient ma gestuelle ? • me placer à bonne distance du micro pour être audible ? • rendre mon discours accessible (en donnant des exemples, en reformulant, en simplifiant mes propos, en choisissant des mots transparents, en recourant simultanément au clavardage, au partage d'écran) ?

Consignes de tutorat	<p>Créer des espaces pour le travail de groupe.</p> <p>Rendre disponible aux apprenants la fiche de mots-clés à remplir et les traductions en français envisagées. Il peut être utile de montrer concrètement au groupe où se trouve la fiche sur l'espace de travail.</p> <p>L'insistance portée sur une veille d'information dans la L1 de l'étudiant vise à faire connaître le pays d'origine, les initiatives qui y sont possiblement menées et inviter l'étudiant à endosser la posture de passeur d'éléments socio-culturels qui le constituent.</p> <p>Veiller à ce que les étudiants ne rencontrent pas de difficultés bloquantes (en lien avec la compréhension de la consigne, par exemple).</p> <p>Afin de limiter à cinq mots, expliquer que cela peut inclure des groupes de mots-clés (ilot de fraîcheur, par exemple) et qu'un mot ou groupe de mots inclut les mots parents ("la débitumisation" inclut "le bitume").</p> <p>Veiller à ce que les étudiants réalisent la liste accompagnée d'une traduction en français dans les temps impartis.</p>
----------------------	--

4.2.2. Activité 2 : réaliser un glossaire multilingue des mots-clés

Titre	Activité 2 : réaliser un glossaire multilingue des mots-clés.
Description générale	Avec les mots-clés de chacun des membres des petits groupes, réaliser un glossaire thématique multilingue.
Durée	60 minutes
Ressources d'apprentissage à fournir	Un exemple de glossaire multilingue (lexique plurilingue dans des gammes de langues très variées, voir sur le site Eole, 2005, pour des exemples).
Ressources numériques	<p>Différents traducteurs automatiques : DeepL, Google trad, Reverso et Linguee.</p> <p>Dictionnaire en ligne français-français et multilingue : https://www.larousse.fr/</p> <p>Dictionnaire des synonymes en français : https://crisco2.unicaen.fr/des/</p>

Comment faire ?	<p>À tour de rôle, les membres présentent les mots ou groupes de mots-clés relevés, les expliquent en français et proposent une traduction en français de ces groupes de mots. Pour réaliser ce travail, les étudiants peuvent s'appuyer sur deux ou trois traducteurs automatiques (DeepL, Google trad, Reverso, Linguee, par exemple), comparer les propositions, en veillant à entrer dans le traducteur des paragraphes de texte et non de simples mots ou groupes de mots décontextualisés (Rus Rucart, 2022).</p> <p>À chaque présentation de nouveaux mots, les membres s'interrogent sur un équivalent du mot présenté dans leur L1. Ils peuvent également discuter de la promiscuité ou de la distance entre les différents équivalents dans la L1 des étudiants ainsi qu'avec le français.</p> <p>Une fois la liste des mots et leur traduction dans les différentes L1 des étudiants présentées, les étudiants entrent le mot-clé (ou groupe de mots-clés) en français dans un fichier Excel, ou autre logiciel proposé par les étudiants, donnent une phrase explicative en français et entrent les équivalents dans les L1 des quatre membres du groupe.</p> <p>Discuter la proximité ou la distance entre les différentes traductions, discuter de possibles différences de définitions dans les langues 1 des étudiants.</p>
Consignes de télécollaboration	<p>Veiller à ce que chaque membre comprenne les mots-clés sélectionnés et traduits.</p> <p>En cas de doute, ne pas hésiter à reformuler ce que veut dire l'autre pour s'assurer d'avoir bien compris et pour faciliter la compréhension des autres.</p> <p>Ne pas hésiter à solliciter une reformulation, une simplification ou un changement de langue.</p> <p>Ne pas hésiter à recourir à d'autres langues maîtrisées par le groupe et à varier les canaux de communication (oraux et écrits) pour devancer les problèmes de communication.</p>
Consignes d'évaluation	<p>Fiche d'autoévaluation à réaliser en petit groupe.</p> <p>Est-ce que les mots-clés des étudiants sont proches entre eux ? Avec le français ?</p> <p>Comment utiliser un traducteur automatique de façon la plus pertinente possible ?</p> <p>Mon accent en français gêne-t-il la compréhension des autres membres du groupe ? Quelles stratégies sont aidantes pour être mieux compris ?</p>

Consignes de tutorat	<p>Aider à faire prendre conscience des différentes langues en partage pour la réalisation du glossaire. Pour cela, le tuteur peut s'appuyer sur le support visuel en L1 pour aider à faire prendre conscience des diverses langues maîtrisées dans le groupe. L'enseignant profite de cette occasion pour demander qui maîtrise la L1 de tel ou tel étudiant dans le groupe et à quel niveau. C'est l'occasion également de discuter les proximités linguistiques entre les langues en partage dans le groupe, les différentes graphies, etc.</p> <p>Si le mot "Débitumisation" est choisi, aider à trouver la racine "Bitume", à faire réfléchir au préfixe "Dé" en français comme dans "Défaire", faire comparer dans les différentes langues ; faire observer le suffixe "ation" (action de...) et comparer dans les différentes langues en présence.</p> <p>Si le tuteur le juge pertinent, pour des requêtes ciblées, il peut montrer comment utiliser un système d'exploration de corpus en plusieurs langues (Linguee, par exemple). Pour une présentation détaillée des outils d'exploration de corpus web et d'activités réflexives sur les langues, voir Schaeffer-Lacroix (2019).</p> <p>Veiller à un bon séquençage du temps : 45 minutes pour le glossaire ; 15 minutes pour l'autoévaluation.</p> <p>Si besoin, donner des explications sur l'utilisation et le fonctionnement des outils, aider les apprenants à dépasser les problèmes techniques.</p> <p>Veiller au maintien d'un climat social chaleureux, au partage des savoirs, à l'égalité de statut.</p> <p>Si besoin, résumer, clarifier ce qui se dit lors du travail, questionner.</p>
----------------------	---

4.2.3. Activité 3 : présenter un projet inspirant de son pays en français

Titre	Activité 3 : présenter un projet inspirant de son pays en français.
Description générale	À tour de rôle, chaque membre présente à l'ensemble du groupe, à l'oral, en français, un projet inspirant de son pays. Un support powerpoint (ppt) accompagne cette présentation (deux ou trois diapositives). Le titre du projet et les mots-clés doivent apparaître en français et au moins dans une autre langue de leur choix.
Durée	Durée totale : 1h ou 1h30 en fonction de la taille du groupe, 30 minutes de préparation individuelle et trois minutes de présentation par étudiant en grand groupe + deux minutes de questions ou reformulation très synthétique dans une langue pivot du groupe.
Ressources d'apprentissage à fournir	Un dossier partagé où chaque étudiant dépose son support écrit.
Ressources numériques	Logiciel de synthèse vocale pour s'entraîner à présenter son projet en français (TTSreader https://ttsreader.com/fr/ par exemple).

Comment faire ?	<p>Pendant 30 minutes, chaque étudiant prépare individuellement sa présentation (sélectionne entre cinq et dix phrases, écrit des supports sur PPT et illustre d'une image, s'entraîne oralement et s'aide éventuellement d'un logiciel de synthèse vocale, vérifie le cadrage de la caméra et de l'arrière-plan, la qualité du son qu'il émet).</p> <p>Chaque étudiant présente pendant trois minutes, suivies d'une ou deux questions.</p> <p>Les supports écrits sont déposés dans un fichier commun de la plateforme.</p>
Consignes de télécollaboration	<p>Suite aux présentations, encourager le doublement des remerciements dans le clavardage ou avec des émoticônes à disposition.</p> <p>Après chaque présentation, faire des synthèses très courtes dans une langue pivot du groupe, et donc une langue différente de la langue cible de présentation.</p> <p>Dans les remarques et questions des étudiants, veiller à faire des liens avec les présentations précédentes.</p>
Consigne d'évaluation	<p>Co-évaluation des présentations par les pairs.</p> <p>Après chaque présentation, les participants remplissent une grille d'évaluation/étudiant. Les remarques sont bienveillantes et constructives. Elles portent sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'intérêt du projet présenté, sa singularité ; • le respect de la situation de communication en ligne (prise de la parole en public face à la caméra, adaptation de l'amplitude et du ton de la voix, de la posture, des gestes, du débit, de l'arrière-plan) ; • la lisibilité et la complémentarité des supports écrits par rapport à la prise de parole, les mots-clés sont affichés en plusieurs langues, ...
Consignes de tutorat	<p>Veiller à ce que chaque étudiant sache, avant les présentations, où trouver le partage d'écran et où déposer les ppt dans le dossier partagé.</p> <p>Avant les présentations au groupe, prévenir de l'importance du cadrage, d'un éclairage adéquat, de la qualité du son.</p> <p>Demander si les mots-clés ont été aidants pour comprendre la présentation et saisir les grands axes du projet présenté.</p> <p>Discuter la proximité ou la distance entre les différentes traductions, graphies ; discuter de possibles différences de définitions dans les L1 des étudiants.</p> <p>Encourager le mentorat et la cohésion des groupes.</p> <p>Veiller à ce que les étudiants aient conscience qu'ils développent une conscience plurilingue tout en poursuivant leur but de résolution de problème.</p>

4.2.4. Activité 4 : proposer une fiche de solutions pour faire baisser la température de l'établissement

Titre	Activité 4 : proposer une fiche de solutions pour faire baisser la température de l'établissement.
-------	--

Description générale	Les petits groupes d'étudiants sélectionnent des solutions inspirantes et réalisent une fiche synthétique de solutions en français qui sera transmise à la direction de l'établissement. La fiche comprend un titre, une introduction avec le contexte et les enjeux, ainsi que les solutions proposées et les résultats envisagés.
Durée	2h
Ressources d'apprentissage à fournir	Le dossier partagé avec l'ensemble des solutions présentées sous forme de ppt. Modèle de fiche de solutions.
Ressources numériques	Logiciel permettant une écriture synchrone (Word ou Excel Online sur Teams, etc.).
Comment faire ?	Par sous-groupe de quatre : (Re)lire l'ensemble des solutions proposées. Sélectionner collectivement trois ou quatre solutions. Rédiger la fiche de solutions. Prévoir une présentation en deux lignes dans une langue pivot du grand groupe et la poster dans le clavardage lors de l'activité 5 (restitution des fiches).
Consignes de télécollaboration	Pour la sélection collective des solutions : Exprimer chacun son avis et justifier les solutions retenues. En cas de divergence dans les solutions retenues, expliquer les choix, donner des exemples, comparer les solutions, établir des liens entre les idées exprimées par les autres, négocier les choix en faisant un usage positif de la diversité et de la différence, recourir à une autre langue pivot du groupe si besoin, doubler d'une synthèse écrite dans une ou plusieurs autres langues du groupe pour s'assurer d'une compréhension fine commune. De façon à favoriser une compréhension optimale entre étudiants, extraire l'essentiel des idées des autres, veiller à pallier une possible maîtrise inégale de la langue en partage et, pour cela, anticiper les ruptures de communication en reformulant dans une autre langue partagée par le groupe. Si besoin, utiliser des ressources numériques comme les traducteurs automatiques pour s'assurer d'une compréhension commune. Valider le travail collectif en s'assurant que la compréhension est semblable dans les différentes langues des collaborateurs. Remercier les membres du groupe de s'impliquer dans les travaux du groupe.

Consignes d'évaluation	<p>Auto-évaluation des petits groupes qui porte sur la télécollaboration plurilingue.</p> <p>Engagement dans le groupe.</p> <p>Êtes-vous parvenus à ce que chaque membre contribue à l'atteinte du but ?</p> <p>Chaque membre du groupe s'est-il senti utile au projet ?</p> <p>Mobilisation du répertoire plurilingue.</p> <p>Les membres du groupe ont-ils conscience de mobiliser leur répertoire plurilingue ? Ont-ils conscience que la langue cible porte en elle les traces d'autres langues cultures (accents, formulations différentes en fonction de sa L1) ?</p> <p>Voyez-vous un lien entre la valorisation des langues du groupe et sa cohésion ?</p> <p>Est-ce que vous avez eu recours à diverses langues pour télécollaborer ? Si oui, qu'est-ce que le recours à d'autres langues permet ?</p> <p>Identification des ressources numériques utilisées pour télécollaborer et évaluation de leur utilité : ont-elles été utiles pour mieux vous comprendre ? Vous coordonner ? Pour négocier le sens ? Pour aider ? Si oui, à quelles conditions ?</p>
Consignes de tutorat	<p>Sensibiliser les étudiants au fait que chacun peut contribuer à l'atteinte du but commun malgré différentes maîtrises de la langue commune.</p> <p>Veiller au fait que les étudiants puissent dépasser leur cadre de référence et faire preuve d'ouverture face à d'autres cadres.</p> <p>Le tuteur veille au respect du temps, à la compréhension de la consigne. Si le tuteur maîtrise des langues du répertoire des groupes, il y recourt pour s'assurer de la compréhension des consignes, des questions dans l'auto-évaluation, etc. Il peut également utiliser des ressources numériques (dictionnaires, outils de traduction, exploration de corpus), pour vérifier la compréhension des étudiants.</p>

4.2.5. Activité 5 : présenter une fiche de solutions produite au grand groupe et en sélectionner une pour la direction

Titre	Activité 5 : présenter une fiche de solutions produite au grand groupe ; en sélectionner une pour la direction.
Description générale	<p>Chaque groupe présente sa fiche de solutions.</p> <p>Les étudiants choisissent une fiche à sélectionner pour la direction. Le cas échéant, ils décident d'établir une fiche de solutions qui prend appui sur les différentes fiches.</p>
Durée	1h30
Ressources d'apprentissage à fournir	Les fiches (trois ou quatre en fonction du nombre d'étudiants) de solutions de chaque petit groupe de quatre.

Ressources numériques	Un outil de vote en ligne (Framadate ou Evento de Renater par exemple).
Comment faire ?	<p>Un porte-parole de chaque groupe présente en français la fiche du groupe (3') ; un autre membre de ce même groupe poste, dans le clavardage, une présentation très synthétique dans une langue pivot du groupe, pour veiller à une compréhension maximale des étudiants et pour routiniser des stratégies du parler plurilingue.</p> <p>Les fiches sont comparées et discutées.</p> <p>Une fois le groupe d'accord, les fiches sont soumises au vote et chaque membre exprime son choix.</p> <p>Si le groupe le juge important, la fiche qui remporte le plus de votes peut être modifiée et améliorée en s'appuyant sur les autres fiches.</p>
Consignes de télécollaboration	<p>Inciter les plus timides à présenter.</p> <p>Suite aux présentations, encourager le doublement des remerciements dans le clavardage ou avec des émoticônes à disposition.</p> <p>Dans les remarques et questions des étudiants, veiller à faire des liens avec les présentations précédentes.</p> <p>Interagir de façon appropriée pour créer un climat propice d'échange.</p> <p>Faire des critiques constructives et bienveillantes.</p> <p>Ne pas hésiter à solliciter une reformulation, une simplification dans les explications, dans les exemples.</p>

Évaluation du tuteur	<p>Production globale.</p> <p>Est-ce que chaque groupe présente une fiche de solutions ?</p> <p>Est-ce qu'une présentation synthétique dans une autre langue pivot est proposée dans le clavardage ?</p> <p>Le groupe parvient-il à sélectionner une fiche, à justifier la sélection (originalité des solutions, coût, faisabilité ?), à élaborer une pensée collective ?</p> <p>Qualité des productions orales et de l'écrit.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pour la présentation orale : capacité à créer une présence en ligne, à proposer une présentation orale vivante à partir d'un support écrit ; qualité de la posture en ligne (cadrage, luminosité, gestes, regards, voix audible...), formulations adaptées à un groupe en ligne (adaptation de la densité informative, utilisation d'éléments non verbaux pour faciliter l'accès au sens, des exemples sont donnés). • Pour la fiche, respect de la consigne, respect du genre textuel, richesse et précision du lexique, maîtrise de l'orthographe, contrôle grammatical. • Qualité du débat : collégialité des échanges (une majorité participe, écoute bienveillante et respect des contributions lors des échanges, etc.), choix argumenté. <p>Stratégies de télécollaborations plurilingues présentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Stratégies de passage d'une langue à l'autre pour expliquer, comparer, etc. • Stratégies pour anticiper, gérer les problèmes de compréhension. • Stratégies pour créer des liens entre les idées, reprise d'idées. • Stratégies pour créer de la cohésion dans le groupe remerciements, marques d'affection, etc.).
Consignes de tutorat	<p>Expliquer les modalités d'évaluation de cette activité finale.</p> <p>Veiller au respect du temps imparti pour les présentations, les débats.</p> <p>Veiller au maintien d'un climat social chaleureux, au partage des savoirs, à l'égalité de statut, aux comportements solidaires.</p> <p>Si besoin, résumer, clarifier ce qui se dit lors du travail de sélection de la fiche finale, questionner.</p> <p>Veiller à ce que la proposition de solutions à présenter à la direction soit envisageable compte tenu du contexte institutionnel (faisabilité).</p>

6. Conclusion

- 51 Les situations de télécollaboration entre personnes de nationalités hétérogènes sont fréquentes dans le milieu professionnel. Ces échanges offrent la possibilité de valoriser des modalités de communication plurilingue. Ce n'est pourtant pas le choix qui est spontanément opéré par les interlocuteurs dans les projets européens, par exemple. Dans ces projets, une seule lingua franca est choisie, l'anglais presque exclusivement, et les collaborateurs ne songent pas à mobiliser les pratiques plurilingues. Or, nous pensons qu'il est important de tirer parti de ces situations de télécollaboration dans des environnements plurilingues et, pour cela, de sensibiliser en classe de langues, en

formation initiale et continue, les (futurs) professionnels intervenant sur la scène internationale.

- 52 Le référentiel de compétences pour télécollaborer dans un environnement plurilingue que nous avons élaboré s'appuie sur une conception humaniste de la formation. Cette conception est cohérente avec le "principe de subjectivité" du plurilinguisme développé par Berthoud (2016, p. 172), qui induit une attention à l'autre, une gestion de la complexité et de l'équité. Les pratiques de télécollaboration que nous visons, dans la tâche proposée et les consignes afférentes, cherchent également à valoriser l'atout cognitif du plurilinguisme, c'est-à-dire à contraster, comparer, intégrer, alterner les langues et à mener une réflexion métalinguistique enrichie en augmentant les opportunités de conceptualisation des langues entre elles (Berthoud, 2016). L'approche de la télécollaboration que nous recherchons vise également à considérer les pratiques plurilingues comme des atouts pour communiquer – pour la richesse des possibilités d'expression permise, pour la maximisation des processus de compréhension, pour négocier, plus globalement, pour télécollaborer. Les ressources numériques sont centrales pour le travail de télécollaboration. Les outils de communication à distance, les logiciels de visioconférence notamment, rendent possible le regroupement d'étudiants distants de diverses nationalités. Ils permettent également de diversifier les canaux de communication et les ressources numériques identifiées devraient permettre d'élargir la palette de pratiques plurilingues. Le référentiel que nous mettons à disposition valorise le "parler plurilingue" (Carap, Candelier et al., 2012, p. 56) et incite à un changement de posture, d'une pratique monolingue vers une pratique plurilingue, appuyée par les outils. Cette gymnastique de changement de langues devrait permettre la reconnaissance de la langue des autres collaborateurs, une meilleure cohésion des groupes de collaborateurs, cette dernière dimension étant cruciale pour le bien-être et la productivité des groupes.
- 53 Nous proposons une tâche conçue à partir de ce référentiel et bâtie pour des étudiants de deux contextes identifiés (le Cnam et l'École des Ponts ParisTech). La prochaine étape de cette recherche est d'expérimenter cet exemple de tâche dans ces deux établissements. Nous chercherons alors à relever des stratégies observables de télécollaborations plurilingues, médiées par des artefacts numériques, et à les comparer aux stratégies mobilisées en présentiel pour interagir dans un groupe plurilingue, comme celles recensées dans le cadre du projet interlangues hispano-francophone (Di Tillio Lacruz & Salengros-Iguenane, 2022). L'expérimentation permettra, par ailleurs, de vérifier la pertinence de la tâche dans ce qu'elle permet ou non de mobiliser des compétences du référentiel. À moyen terme, une étude longitudinale permettrait de voir si la pratique de la télécollaboration plurilingue est maintenue en milieu professionnel, où le principe de progressivité prévaut (rapidité, économie, efficacité) (Berthoud, 2016). Bien que conçue pour des mastérants, des ingénieurs et des doctorants, une transférabilité de la tâche à d'autres contextes universitaires et d'autres langues cibles est envisageable. La tâche pourrait également être adaptée à des situations présentiels outillées.
- 54 Ce référentiel est destiné aux concepteurs de formation en langues qui enrichissent leurs pratiques avec le numérique, mais il pourrait également être transmis aux responsables de formation dans les domaines de spécialité des étudiants. Cette ouverture pluridisciplinaire viserait à mobiliser les compétences du référentiel pour des projets d'ingénieurs, de mastérants ou de doctorants avec une forte ouverture

internationale, hors des classes de langues. Elle constituerait une étape intermédiaire à une transposition dans une situation professionnelle réelle, cible ultime de ce projet de recherche.

BIBLIOGRAPHIE

- Allport, G., May, R., Maslow, A., Feifel, H., & Rogers, C. R. (1986). *Psychologie existentielle* (2^{ème} édition). Épi.
- Araújo e Sá, M. H., Ceberio, M. E., & Melo, S. (2007). De la présentation de soi à l'interaction avec l'autre – Le rôle des représentations dans des rencontres interculturelles plurilingues. *Lidil*, 36, 119-140. <https://journals.openedition.org/lidil/2493>
- Auger, N., & Kervan, M. (2010). Construction identitaire et compétence plurilingue/ pluriculturelle : Des principes à la mise en œuvre de séquences interdisciplinaires (projet européen Conbat+). *Tréma*, 33-34, 34-43. <https://journals.openedition.org/trema/2524>
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/090000168069ab1d>
- Berthoud, A.-C. (2010). Le projet Dylan ou les enjeux politiques, cognitifs et stratégiques du plurilinguisme. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 7(1). <https://journals.openedition.org/rdlc/1981>
- Berthoud, A.-C. (2016). Une communication scientifique plurilingue au service de la qualité des savoirs. In S. Borg et al. (p. 167-174). Éditions des archives contemporaines. https://bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=893
- Berthoud, A.-C., Grin, F., & Lüdi, G. (Éds.) (2013). *Exploring the Dynamics of Multilingualism. The Dylan Project*. John Benjamins Publishing Company. <https://benjamins.com/catalog/mdm.2>
- Big Blue Button (2021). [teaching platform]. <https://bigbluebutton.org/>
- Borg, S., Cheggour, M., Desrochers, N., Gajo, L., Larivière, V., & Vlad, M. (Éds.). *L'université en contexte plurilingue dans la dynamique numérique*. Éditions des archives contemporaines. https://bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=893
- Candelier, M. (2003). Evlang : Les enjeux. In M. Candelier (Éd.), *L'éveil aux langues à l'école primaire* (p. 19-38). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/1-eveil-aux-langues-a-l-ecole-primaire--9782804139582-page-19.htm>
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castelotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Molinié, M., Nogueroles, A., & Schröder-Sura, A. (2012). *Le CARAP : Un Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et cultures – Compétences et ressources*. Conseil de l'Europe. <https://www.ecml.at/Resourcen/ECMLresourcen/tabid/277/ID/20/language/fr-FR/Default.aspx>
- Cappellini, M. (2020). Télécollaboration et formation de formateurs en langues au tutorat en ligne – Un état de l'art. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)*, 23(1). <https://journals.openedition.org/alsic/4642>

Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2018). *DigComp 2.1 – The digital competence framework for citizens. With eight proficiency levels and examples of use*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/3c5e7879-308f-11e7-9412-01aa75ed71a1/language-en>
<https://data.europa.eu/doi/10.2760/38842>

CDIO (n.d.). [Conceive–Design–Implement–Operate]. <http://www.cdio.org/framework-benefits/cdio-syllabus>

Chachkine, E. (2011). *Quels scénarios pédagogiques pour un dispositif multimédia d'apprentissage à distance socioconstructiviste et de conception énonciativiste en français langue étrangère ?* [Thèse]. Université de Provence, Aix-Marseille université. <https://theses.hal.science/tel-00604871>

Chachkine, E., Frenay, M., Hanin, V., Huet, A., Labetoulle, A., & Van Nieuwenhoven, C. (2021). Analyse comparative de l'engagement de doctorants en éducation en période de confinement. *Le sujet dans la cité*, 11(1), 83-100. <https://www.archives-ouvertes.fr/halshs-03320975/>

Codreanu, T., & Combe Celik, C. (2012). La médiation de l'interaction pédagogique sur une plateforme de visioconférence poste à poste. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)*, 15(3). <https://journals.openedition.org/alsic/2572>

Cohen, C. (2017). Former à l'enseignement en ligne. In N. Guichon & M. Tellier (Éds.), *Enseigner l'oral en ligne. Une approche multimodale*. Didier. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01471095/document>

Commission des titres d'ingénieur (2022). *Références et orientations de la commission des titres d'ingénieur – Référentiel, critères majeurs d'accréditation*. https://www.cti-commission.fr/wp-content/uploads/2022/01/RO_Referentiel_2022_VF_2022-01-17.pdf

Conseil de l'Europe. (2018). *CECR – Volume complémentaire – Nouveaux descripteurs* <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

Daele, A., & Charlier, B. (2006). *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants*. L'Harmattan. https://www.editions-harmattan.fr/livre-comprendre_les_communautes_virtuelles_d_enseignants_pratiques_et_recherches_amaury_daele_bernadette_charlier-9782296001800

Damon, W. & Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, 13(1), 9-19. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/088303558990013X>

De Carlo, M., & Anquetil, M. (2019). *Un Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension*. *REFIC. EL.LE*, 8(1), 163-234. <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2019/1/art-10.14277-ELLE-2280-6792-2019-01-008.pdf>

Deci, E.L., & Ryan, R. M. (Éds.) (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press. <https://psycnet.apa.org/record/2002-01702-000>

Degache, C., & Mangenot, F. (2007). Les échanges exolingues via Internet. *Lidil*, 36, 5-22. <https://journals.openedition.org/lidil/2373>

DeepL (2017). [Traducteur automatique]. <https://www.deepl.com/translator>

Dillenbourg, P. (2002). Over-scripting CSCL: The risks of blending collaborative learning with instructional design. In P. A. Kirschner (Éd.), *Three worlds of CSCL: Can we support CSCL* (p. 61-91). Open Universiteit Nederland. <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190230/document>

Dillenbourg, P., Poirier, C., & Carles, L. (2003). Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme ? In A.Taurisson & A. Sentini (Éds.), *Pédagogies.net. L'essor des communautés*

virtuelles d'apprentissage (p. 11-47). Presses universitaires du Québec. <https://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/staf11/textes/Dillenbourg03.pdf>

Di Tillio Lacruz, M., & Salengros-Iguenane, I. (2022). [Communication]. Gestion des implicites dans les interactions autour d'un écrit plurilingue – Tâche dans un projet hispano-francophone. 49^{ème} Congrès de l'Uplegess. Les enjeux du discours dans l'apprentissage des langues et cultures : de l'implicite à l'explicite. Arts et Métiers Aix en Provence.

Docpro. (n.d.). [Le profil professionnel des docteurs]. <https://www.mydocpro.org/fr>

Eole – Les activités. (n.d.). Éducation et ouverture aux langues à l'école. <http://eole.irdp.ch/eole/references.html>

Escudé, P. (2016). Alternative à la communication scientifique monolingue : Enjeux linguistiques et scientifiques, pistes de réalisation. In S. Borg et al. (p. 175-186).

Escudé, P., & Gajo, L. (2016). Langue unique ou modélisation du contact des langues dans l'université mondiale ? In S. Borg et al. (p. 161-166).

Fillietaz, L. (2019). Le travail du langage en contexte professionnel : enjeux et perspectives pour l'enseignement des langues et la formation. In F. Rossette & M. Pujol Berché (p. 17-41).

Framadate (n.d.). [Outil de création de sondages et de planification de rendez-vous]. <https://framalibre.org/content/framadate>

Garbarino, S., & Leone, P. (2020). Innovation dans un projet de télécollaboration orale en intercompréhension : Bilan et perspectives du projet IOTT. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, 23(2). <https://journals.openedition.org/alsic/4790>

Google traduction (n.d.). [Traducteur automatique]. <https://translate.google.fr/>

Guichon, N., & Tellier, M. (2017). *Enseigner l'oral en ligne. Une approche multimodale*. Didier. <https://didierfle.com/produit/enseigner-loral-en-ligne-livre/>

Henri, F., & Lundgren-Cayrol, K. (2003). *Apprentissage collaboratif à distance – Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Presses de l'Université du Québec. http://extranet.puq.ca/media/produits/documents/92_9782760516632.pdf

Janssens, M., & Steyaert, C. (2014). Re-considering language within a cosmopolitan understanding : Toward a multilingual franca approach in international business studies. *Journal of International Business Studies*, 45(5), 623-639. [https://www.researchgate.net/publication/312004448_Re-](https://www.researchgate.net/publication/312004448_Re-considering_Language_within_a_Cosmopolitan_Understanding_Toward_a_Multilingual_Franca_Approach_in_International_Business)

[considering_Language_within_a_Cosmopolitan_Understanding_Toward_a_Multilingual_Franca_Approach_in_International_Business_](https://www.researchgate.net/publication/312004448_Re-considering_Language_within_a_Cosmopolitan_Understanding_Toward_a_Multilingual_Franca_Approach_in_International_Business)

Jonnaert, P. (2006). Action et compétence, situation et problématisation. In M. Fabre (Éd.), *Situations de formation et problématisation* (p. 31-39). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/situations-de-formation-et-problematization--9782804152451-page-31.htm>

DOI : <https://doi.org/10.3917/dbu.fabre.2006.01.0031>

Kereluik, K., Mishra, P., Fahnoe, C., & Terry, L. (2013). What Knowledge Is of Most Worth: Teacher Knowledge for 21st Century Learning. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 29(4), 127-140. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1010753.pdf>

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/full/10.1111/j.1540-4781.2014.12065.x>

- Lecomte, P., Pierre, P., Saurel, C., Studer-Laurens, J., Darics, E., & Fillietaz, L. (2019). Dans quel sens évoluent les pratiques langagières dans le monde professionnel ? Que reste-t-il de la distinction entre l'oral et l'écrit ? In F. Rossette & M. Pujol Berché (Éds.) (p. 213-220).
- Leinke, J. L. (1993). Discourse, dynamics, and social change. *Cultural Dynamics*, 6(1-2). https://www.academia.edu/3033682/Discourse_dynamics_and_social_change
- Lequesne, C. (2021). *Diversité linguistique et langue française en Europe*. Vie publique. <https://www.vie-publique.fr/rapport/282161-diversite-linguistique-et-langue-francaise-en-europe>
- Linguee (n.d.) [Dictionnaire de DeepL]. <https://www.linguee.fr/>
- Magicc (2011). [Modularisation des compétences de communication académique multilingue et multiculturelle pour les niveaux BA et MA – Un projet du programme européen pour l'éducation et la formation tout au long de la vie] <https://www.unil.ch/magicc/fr/home.html>
- Muller Hartmann, A., & O'Dowd, R. (2018). *A Training Manual on Telecollaboration for Teacher trainers*. Erasmus programme of the European Union. https://unicollaboration.webhosting.rug.nl/wp-content/uploads/2020/08/Training-Manual_Final_EVALUATE.pdf
- Nissen, E. (2019). *Formation hybride en langues – Articuler présentiel et distanciel*. Didier. <https://fr.calameo.com/read/005419417513fe0173a27>
- Ollivier, C., & Projet e-lang. (2018). *Littératie numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement-apprentissage des langues*. Éditions du Conseil de l'Europe. www.ecml.at/Portals/1/5MTP/Ollivier/e-lang%20FR.pdf
- O'Dowd, R., & Lewis, T. (2016). *Online Intercultural Exchange*. Policy, Pedagogy, Practice. Routledge. <https://www.routledge.com/Online-Intercultural-Exchange-Policy-Pedagogy-Practice/ODowd-Lewis/p/book/9780367024291#>
- Postiaux, N. (2013). Référentiel de formation. In A. Jorro (Éd.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 259-264). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/dictionnaire-des-concepts-de-la-professionnalisati--9782804188429-page-259.htm>
<https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02>
- Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (2019). *Repères pour l'exercice du métier d'enseignant-chercheur*. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/reperes-pour-l-exercice-du-metier-d-enseignant-chercheur-47766>
- Renater (n.d.). *Evento*. [Service d'aide à la planification d'événements]. <https://services.renater.fr/groupware/evento/index>
- Reverso (2022). [Traducteur automatique]. <https://www.reverso.net/traduction-texte>
- Rossette, F., & Pujol Berché, M. (2019). *Langues et pratiques du discours en situation professionnelle*. Lambert-Lucas. <http://www.lambert-lucas.com/livre/langues-et-pratiques-du-discours-en-situation-professionnelle/>
- Rus Rucart, A. (2022, février). Effets des usages différenciés d'outils de traduction automatique sur la compréhension en anglais. Le cas d'élèves de DUT en alternance. *Carnets de recherche sur la formation*. <https://crf.hypotheses.org/866>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press. <https://psycnet.apa.org/record/2017-04680-000>

- Saurel, C., Studer-Laurens, J., Fillietaz, L., Lecomte, P., Pierre, P., & Darics, E. (2019). Avec la mondialisation, est-ce que parler d'interculturel a le même sens qu'il y a quelques décennies ? Quel est le rôle de l'anglais ? In F. Rossette & M. Pujol Berché (Éds.) (p. 221-227).
- Schaeffer-Lacroix, E. (2019). *Corpus et didactique de l'allemand - La langue à bras-le-corps*. Lambert-Lucas. <http://www.lambert-lucas.com/livre/corpus-et-didactique-de-l-allemand/>
- Schrage, M. (1990). *Shared minds: The New Technologies of Collaboration*. Random House.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation. <https://www.cheneliere.ca/918-livre-l-evaluation-des-competences.html>
- Teams (n.d.). [Application de visioconférence, plate-forme collaborative]. <https://www.microsoft.com/fr-fr/microsoft-teams/group-chat-software>
- Tréguer-Felten, G. (2019). Aider les étudiants à affronter un monde international et interculturel. In F. Rossette & M. Pujol Berché (p. 43-62).
- Unesco (2001). *Déclaration de Prague : vers une société compétente dans l'usage de l'information*. Unesco. <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/1900-declaration-de-prague-vers-une-societe-competente-dans-l-usage-de-l-information.pdf>
- Venaille, C., & Perea, E. C. (2020). Une information en plusieurs langues : Vers une compétence informationnelle plurilingue. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, 23(2). <https://journals.openedition.org/alsic/4836>
- Vitae (2011). [Realising the potential of researchers]. *Vitae Researcher Development Framework*. <https://www.vitae.ac.uk/vitae-publications/rdf-related/researcher-development-framework-rdf-vitae.pdf>
- Zoom Video Communications (2012). *Zoom* [Plate-forme de visioconférence]. <https://explore.zoom.us/fr/products/meetings/>

NOTES

1. Par compétence, on entend "un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations" (Tardif, 2006, p. 22). Les ressources internes sont d'ordre cognitif, conatif, corporel ; les ressources externes varient, quant à elles, d'une situation à l'autre ; elles sont d'ordre matériel, spatial, temporel, social (Jonnaert, 2006).
2. Par "répertoire langagier", on entend une "construction dynamique, constituée de ressources plurielles, diversifiées et évolutives, en perpétuelle reconfiguration mais pourtant unique et singulière tout comme son identité" (Auger & Kervan, 2010, §1).
3. Cela signifie que les locuteurs mobilisent de multiples ressources linguistiques pour exprimer leur voix (Janssens & Steyaert, 2014).

RÉSUMÉS

Dans cet article, nous proposons un référentiel des compétences pour télécollaborer dans un environnement plurilingue. Les enseignants de langues du supérieur peuvent s'y référer pour préparer les étudiants à télécollaborer, en mobilisant des pratiques plurilingues et en s'appuyant sur des ressources numériques. Le référentiel que nous avons conçu s'ancre dans une conception humaniste de la formation (Allport et al., 1971 ; Ryan & Deci, 2017). Plus précisément, nous plaçons la compétence à collaborer à distance (Henri & Lundgren-Cayrol, 2003 ; Daele & Charlier, 2006) au centre de la compétence à télécollaborer. Les littératies numériques (Ollivier et al., 2018) et les pratiques plurilingues (Carap, 2012 ; Refic, 2019) complètent le référentiel de compétences. Un exemple de tâche en FLE, qui prend appui sur le référentiel, est proposé. La tâche est destinée à des élèves ingénieurs et des doctorants de deux établissements d'enseignement supérieurs français.

In this article, we propose a framework of skills for telecollaboration in a plurilingual environment. It can be used by language teachers in higher education to prepare students for telecollaboration, using plurilingual practices and digital resources. The framework we have designed is anchored in a humanistic conception of education (Allport et al., 1971; Ryan & Deci, 2017). More specifically, we place the skill of collaborating at distance (Henri & Lundgren-Cayrol, 2003; Daele & Charlier, 2006) at the very centre of the telecollaboration skill. Digital literacies (Ollivier et al., 2018) and plurilingual practices (Carap, 2012, Refic, 2019) complete the skills framework. An example of a task in FFL, which relies on the framework, is proposed. The task is intended for engineering students and doctoral students from two French higher education institutions.

INDEX

Thèmes : Recherche

Mots-clés : télécollaboration, apprentissage des langues, référentiel, plurilinguisme

Keywords : telecollaboration, language learning, skills framework, multilingualism

AUTEURS

ELSA CHACHKINE

Elsa Chachkine est maîtresse de conférences en sciences du langage. Ses travaux de recherche portent sur la conception des formations et les dispositifs d'accompagnement en formation d'adultes. Les travaux de conception peuvent porter sur les dispositifs de formation à la recherche en sciences humaines ou la conception de dispositifs d'apprentissage des langues en autoformation. Dans ces derniers, les interactions sociales sont des catalyseurs de l'autonomie des apprenants. Facilitées par les outils numériques et par l'avènement du web social, cela se traduit, dans les dispositifs, par la mise en place de télécollaborations.

Affiliation : Conservatoire national des arts et métiers.

Courriel : elsa.chachkine@cnam.net

Toile : <https://foap.cnam.fr/le-laboratoire/membres/elsa-chachkine-1033020.kjsp>

Adresse : laboratoire Formation et apprentissages professionnels (FoAP), 41 rue Gay-Lussac
75005 Paris, France.

ISABELLE SALENGROS-IGUENANE

Isabelle Salengros-Iguenane est enseignante chercheuse à l'école des Ponts ParisTech. Spécialiste du français langue étrangère (FLE), ses recherches portent sur le numérique et ses potentialités pour la conception pédagogique (interculturel, professionnalisation des élèves-ingénieurs).

Affiliation : école des Ponts ParisTech, Erdli, France.

Courriel : isabelle.salengros@enpc.fr

Toile : <http://didatic.net/contributeurs/isabelle-salengros-iguenane/>

Adresse : École des Ponts ParisTech, département Langues-cultures, 6 et 8 avenue Blaise Pascal, 77420 Champs-sur-Marne, France.