Télécollaboration et développement de la conscience métalinguistique de l'enseignant: analyse d'un projet mené auprès de futurs enseignants de FL2, locuteurs natifs et locuteurs non natifs

Thèse

Lizeth Donoso Herrera

Doctorat en linguistique
Philosophiæ doctor (Ph. D.)

Québec, Canada

© Lizeth Donoso Herrera, 2020

TÉLÉCOLLABORATION ET DÉVELOPPEMENT DE LA CONSCIENCE MÉTALINGUISTIQUE DE L'ENSEIGNANT

Analyse d'un projet mené auprès de futurs enseignants de FL2, locuteurs natifs et locuteurs non natifs

Thèse

Lizeth Donoso Herrera

Sous la direction de :

Sabrina Priego, directrice de recherche

RÉSUMÉ

Des études récentes dans le domaine de la cognition des enseignants à l'égard de la grammaire ont souligné l'importance de développer la conscience métalinguistique (*Teacher Language Awareness*) de ces derniers (Borg, 2003a, 2003b, Andrews 1999, 2006). Selon Andrews (2007b) l'une des façons de la développer est en exploitant au mieux les forces, souvent complémentaires, des connaissances de la langue et sur la langue que possèdent les enseignants locuteurs natifs (LN) et locuteurs non natifs (LNN), c.-à-d., à travers la collaboration entre ces deux groupes. De plus, la recherche sur la télécollaboration en formation des enseignants de langue seconde (L2) a signalé que les technologies de l'information et de la communication (TIC) pourraient permettre aux futurs enseignants de L2 de créer des réseaux de communication pour interagir, de manière électronique, sur des sujets relatifs à la langue (Dooly, 2007 ; Mok, 2013). Toutefois, peu d'études ont analysé le développement de la conscience métalinguistique à travers la télécollaboration entre des futurs enseignants de L2, LN et LNN et, à notre connaissance, aucune recherche n'a analysé le potentiel de la télécollaboration dans le développement de la conscience métalinguistique des futurs enseignants de français langue seconde ou étrangère (FL2).

Pour combler cette lacune, nous avons effectué une recherche mixte visant à analyser la portée d'un projet de télécollaboration entre un groupe de futurs enseignants de FL2, LN au Québec, et un groupe de futurs enseignants de FL2, LNN en Colombie. Ces participants ont collaboré à distance pendant six semaines à travers deux plateformes collaboratives : Google Docs et Wiggio, pour réaliser des tâches liées à l'analyse et à la correction d'erreurs d'étudiants de FL2. Les questions de recherche qui ont guidé notre étude sont les suivantes : 1) Quelles sont les connaissances grammaticales et métalinguistiques des participants à cette étude, tel que mesurées par un test, avant et après leur participation au projet de télécollaboration proposé ? 2) Examiné sous l'angle de la Théorie de l'Activité, le projet de télécollaboration proposé favorise-t-il le développement de la conscience métalinguistique de l'enseignant chez les participants ? Si oui, de quelle façon ? 3) Comment les participants à cette étude perçoivent-ils leur participation au projet de télécollaboration, en ce qui a trait aux objectifs et aux résultats ?

Les données recueillies provenaient de cinq sources principales : un test d'habiletés métalinguistiques administré avant et après la participation au projet, des observations participantes en ligne, les documents collaboratifs ou individuels produits dans le cadre de l'échange en ligne, un questionnaire de perception et des entrevues. Les résultats les plus saillants ont été les suivants : (1) Les futurs enseignants de FL2 ont eu une amélioration significative dans leur connaissance déclarative de la grammaire après avoir participé au projet. En ce qui concerne les connaissances procédurales, ces dernières ont connu différents niveaux d'amélioration, lesquels dépendaient de trois facteurs principaux : a) Leur propre implication et celle de leurs pairs nationaux et internationaux dans les activités du projet, b) la dynamique du groupe, et c) l'emploi et l'appropriation des outils technologiques proposés. (2) En nous appuyant sur la Théorie de l'Activité (Engeström, 2001 ; Leontiev, 1979), nos analyses de trois études de cas ont révélé que ce projet a permis aux participants de prendre conscience de leur propre niveau de connaissances métalinguistiques et de l'importance de la grammaire dans l'enseignement d'une L2. (3) Nos résultats ont également montré que les participants, colombiens et québécois, ont trouvé que la participation à ce projet leur a permis d'améliorer leurs capacités à repérer, analyser et corriger des erreurs, de connaître quelques erreurs fréquentes d'apprenants de FLS, d'apprendre à donner une explication grammaticale et à chercher des informations grammaticales. Enfin, nous pouvons conclure que la télécollaboration entre des futurs enseignants LN et LNN, répond au virage socioculturel en formation des enseignants de L2 (Johnson, 2006 ; 2009).

ABSTRACT

Recent studies on teachers' grammar cognition have underscored the importance of developing teachers' metalinguistic awareness (Borg, 2003a, 2003b; Andrews 1999, 2006). According to Andrews (2007b), one way to develop it is by making the best use of the often-complementary strengths of the language knowledge and skills of native speaker (NS) and non-native speaker (NNS) teachers, i.e., through collaboration between these two groups. In addition, research on telecollaboration in second language (L2) teacher education has suggested that the use of information and communication technologies (ICTs) may enable pre-service L2 teachers to create communication networks to virtually interact on topics related to language (Dooly, 2007; Mok, 2013). However, the development of teachers' metalinguistic awareness through telecollaboration has been rarely analyzed and, to our knowledge, no study has analyzed the potential of telecollaboration in the development of pre-service French as a second or foreign language (FL2) teachers' metalinguistic awareness.

To fill this gap, a mixed methods study was conducted with the aim of analyzing the influence of a telecollaboration project between a group of pre-service teachers of French as a second language in Quebec, native speakers (NS) and a group of pre-service teachers of French as a foreign language, non-native speakers (NNS) in Colombia. The participants collaborated online for six weeks via two collaborative platforms: *Google Docs* and *Wiggio*, performing tasks related to the analysis and correction of FL2 student errors. The research questions that guided our study are the following: 1) What is the participants' grammatical and metalinguistic knowledge, as measured by a test, before and after their participation in the proposed telecollaboration project? 2) Examined from the Activity theory perspective, does the proposed telecollaboration project promote the development of the teachers' metalinguistic awareness, in its declarative and procedural dimensions? If so, in what way? 3) How do participants in this study perceive their participation in the telecollaboration project in terms of its objectives and outcomes?

The data collected came from five main sources: a metalinguistic test administered before and after the project, online participant observation, the collaborative or individual documents produced as part of the online exchange, a questionnaire and interviews. The main findings were the following: (1) The pre-service FL2 teachers significantly improved their declarative knowledge of grammar after their participation in the project. In regards to procedural knowledge, all participants showed different degrees of improvement, depending on three main factors: a) their own involvement and that of their national and international peers in the tasks related to the project; b) the group dynamics, and c) the use and appropriation of the proposed technological tools. (2) Drawing on the perspective of Activity Theory (Engeström, 2001; Leontiev, 1979), analyses of three case studies showed that this project allowed participants to become aware of their own level of metalinguistic knowledge and of the importance of grammar in L2 teaching. (3) Findings also showed that the participants from Colombia and Quebec found that the project allowed them to improve their ability to identify, analyze and correct learners' errors; to sensitize them to some common FL2 learner errors; to learn how to explain some grammatical structures; and to search for grammatical information. Finally, it can be concluded that telecollaboration between NS and NNS pre-service teachers, meet the claims of the sociocultural turn in second language teacher education (Johnson, 2006, 2009).

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ iii
ABSTRACT iv
TABLE DES MATIÈRES v
Liste des figures ix
Liste des tableaux x
Liste d'abréviations xi
INTRODUCTION 1
Chapitre I 4
PROBLÉMATIQUE 4
1.1. Questions de recherche 12
1.2. Objectif général 13
1.3. Objectifs spécifiques 13
Chapitre II 15
RECENSION DES ÉCRITS 15
2.0 Introduction 15
2.1. Bref état de la question sur la formation des enseignants de L2 15
2.2. La conscience métalinguistique des apprenants et des enseignants de L2 23
2.2.1. Besoins langagiers des apprenants et formation des enseignants de L2 24
2.2.2. Les connaissances sur la langue et la conscience métalinguistique des futurs enseignants de L2, LN ou LNN 28
2.2.3. Vers le développement de la conscience métalinguistique de l'enseignant 37
2.2.4 Conclusions de cette section 43
2.3. Des études sur les échanges en ligne et la télécollaboration en formation des enseignants de L2 45
2.3.1. Le Web collaboratif et de nouvelles avenues en formation des enseignants de L2 46
2.3.2. Télécollaboration et développement de la littératie numérique en formation des enseignants de L2 49
2.3.3. Télécollaboration et développement de la compétence langagière ou de la conscience métalinguistique chez des apprenants ou des futurs enseignants de L2 55
2.3.4. L'analyse du processus dans des projets de télécollaboration en formation des enseignants de L2 64
2.4. Synthèse du chapitre 69
2.5. Rappel des questions de recherche 73
Chapitre III 74
CADRE CONCEPTUEL 74
3.0 Introduction 74

3.1. Cognition et formation des enseignants 74
3.1.1. *La cognition et la formation des enseignants dans le cadre de cette étude* 84
3.2. La conscience métalinguistique des enseignants..... 85
3.2.1. *Le concept de conscience métalinguistique des enseignants dans notre étude* 91
3.3. Télécollaboration..... 92
3.3.1. *Le concept de télécollaboration dans le cadre de cette étude*..... 97
3.4. Théorie de l'activité 98
3.4.1. *La Théorie socioculturelle et la Théorie de l'Activité dans le cadre de cette étude* 109
Chapitre IV..... 111
MÉTHODOLOGIE..... 111
4.0. Introduction..... 111
4.1. Le devis de recherche..... 111
4.1.1. La netnographie..... 116
4.1.2. L'étude de cas..... 118
4.2. Contexte de l'étude..... 120
4.2.1. Le baccalauréat en enseignement de langues étrangères à l'université colombienne ... 120
4.2.2. Le baccalauréat en enseignement du français, langue seconde à l'université québécoise 121
4.3. Participants..... 122
4.3.1. La méthode d'échantillonnage 122
4.3.2. Description des participants à cette étude 124
4.4. Étude pilote 129
4.5. Rôle de la chercheuse..... 129
4.6. Description du projet de télécollaboration 130
4.6.1. Organisation des équipes..... 131
4.6.2. La modalité des échanges..... 131
4.6.3. Les outils technologiques de communication 132
4.6.4. Les tâches..... 133
4.7. Instruments de recherche et collecte de données..... 140
4.7.1. Collecte et analyse des données pour répondre à la question N°1..... 141
4.7.2. Collecte et analyse des données pour répondre à la question N°2..... 144
4.7.3 Collecte et analyse des données pour répondre à la question N°3..... 163
4.8. Fiabilité et validité de cette étude..... 165
4.9. Considérations éthiques..... 166
4.10. Synthèse de nos choix méthodologiques..... 168
Chapitre V 170
RÉSULTATS 170

5.0. Introduction 170
5.1. Réponse à la question de recherche Nº 1 : Connaissances métalinguistiques des participants avant et après leur participation au projet de télécollaboration 170
5.1.1. Aperçu des résultats du test 171
5.1.2. Descriptions métalinguistiques 173
5.1.3. Repérage d'erreurs 174
5.1.4. Correction d'erreurs 176
5.1.5. Explication d'erreurs 178
5.1.6. Synthèse des résultats pour la question Nº1 180
5.2. Réponse à la question de recherche Nº 2 : Examiné sous l'angle de la Théorie de l'Activité, le projet de télécollaboration proposé favorise-t-il le développement de la conscience métalinguistique de l'enseignant chez les participants ? Si oui, de quelle façon ? 182
5.2.1. Études de cas : Description interprétative du processus collaboratif 183
5.2.2. Études de cas : analyse sous l'angle de la Théorie de l'Activité 275
5.2.4. Synthèse des résultats pour la question Nº2 288
5.3. Réponse à la question de recherche Nº 3 : Perceptions des participants à l'égard du projet de télécollaboration proposé 290
5.3.1. Engagement des participants à l'égard du projet de télécollaboration et leurs motivations 291
5.3.2. Impact du projet et apprentissages chez les participants 294
5.3.3. Facteurs contextuels ayant influencé la réalisation des tâches 306
5.3.4. Perceptions à l'égard des vidéos et du projet de télécollaboration en général 324
5.3.5. Synthèse de la réponse à la question Nº 3 341
Chapitre VI 343
DISCUSSION 343
6.0. Introduction 343
6.1. Discussion des résultats relatifs à la question de recherche Nº 1 : *Connaissances métalinguistiques des participants avant et après leur participation au projet de télécollaboration.* 343
6.2. Discussion des résultats relatifs à la question de recherche Nº 2 : *Examiné sous l'angle de la Théorie de l'Activité, le projet de télécollaboration proposé favorise-t-il le développement de la conscience métalinguistique de l'enseignant chez les participants ? Si oui, de quelle façon ?* .. 352
6.3. Discussion des résultats relatifs à la question de recherche Nº3 : *Perceptions des participants à l'égard du projet de télécollaboration proposé* 361
6.3.1. Télécollaboration et formation des enseignants de L2 363
6.3.2. Télécollaboration et développement de la CME 365
6.3.3. Discussion des résultats de l'étude dans le cadre de la recherche sur la télécollaboration 367
6.4. Synthèse de la discussion 370
Chapitre VII 372

CONCLUSION 372
7.0 Introduction 372
7.1. Résumé des résultats 372
7.2. Implications pédagogiques 376
7.3. Originalité de notre étude 378
7.4. Limites de cette étude 381
7.5. Recommandations pour de futures recherches 382
7.6. Observations finales 384
Références 385
ANNEXES 395
ANNEXE A 395
Formulaire de consentement à l'intention des futurs enseignants au Québec 395
Formulaire de consentement à l'intention des futurs enseignants en Colombie 398
ANNEXE B 401
Questionnaire sociodémographique à l'intention des futurs enseignants au Québec 401
Questionnaire sociodémographique à l'intention des futurs enseignants en Colombie 405
ANNEXE C 409
Test de connaissances grammaticales et métalinguistiques 409
ANNEXE D 414
Corrigé du test : Section A « Descriptions métalinguistiques » 414
Corrigé du test : Section B « Repérage, correction et explication d'erreurs » 415
ANNEXE E 421
Guide pour l'entrevue semi-dirigée à l'intention des futurs enseignants au Québec 421
Guide pour l'entrevue semi-dirigée à l'intention des futurs enseignants en Colombie 423
ANNEXE F 425
Questionnaire de perception à l'intention des futurs enseignants au Québec 425
Questionnaire de perception à l'intention des futurs enseignants en Colombie 429
ANNEXE G 433
Liste des phrases à analyser 433
ANNEXE H 435
Copie d'apprenant à corriger par les étudiants québécois 435
Copie d'apprenant à corriger par les étudiants colombiens 436
ANNEXE I 437
Autorisation de Monsieur Yves Martineau pour utiliser le test qu'il a conçu en 2007 437

Liste des figures

Figure 1 : *Interaction de deux systèmes d'activité comme modèle minimal de la troisième génération de la Théorie de l'Activité. D'après Engeström (2001).* 104
Figure 2 : *Devis de recherche retenu pour notre étude (d'après Fortin 2010, p. 376).* 113
Figure 3 : *Degré de participation de la chercheuse* 130
Figure 4 : *Organisation des données de toutes les équipes dans l'ordinateur personnel.* 145
Figure 5 : *Organisation des données sur NVIVO* 150
Figure 6 : *Processus de codage sur NVIVO 11* 153
Figure 7 : *La Théorie de l'Activité dans le cadre de cette étude* 163
Figure 8 : *Graphique des moyennes et erreurs types « Repérage d'erreurs »* 176
Figure 9 : *Graphique des moyennes et erreurs types « Correction d'erreurs »* 178
Figure 10 : *Groupe 1 : capture d'écran des vidéos de présentation (à droite, Veronica** et Lorena**, au milieu Aurélie* et, à gauche Thomas*)* 185
Figure 11 : *Groupe 1 : interaction entre la dyade colombienne et Aurélie* après le classement des erreurs* 200
Figure 12 : *Groupe 1, correction d'une copie d'apprenant de FLE, dyade colombienne* 204
Figure 13 : *Groupe 1 : correction d'une copie d'apprenant de FLE, Aurélie* (dyade québécoise)* 206
Figure 14: *Groupe 10 : Capture d'écran, vidéos de présentation* 214
Figure 15 : *Groupe 10. Capture d'écran : discussion sur Wiggio à propos de la vidéo de Diana*** 222
Figure 16 : *Groupe 10 : classement des erreurs et commentaires* 225
Figure 17 : *Groupe 10 : explication du classement, dyade colombienne* 226
Figure 18 : *Groupe 10 : Mia*, partage de document pour expliquer son classement* 227
Figure 19 : *Groupe 10 : correction d'une copie d'apprenant, dyade québécoise* 236
Figure 20 : *Groupe 10 : correction d'une copie d'apprenant, dyade colombienne* 241
Figure 21 : *Groupe 6 : capture d'écran des vidéos de présentation. À droite en haut Adèle*, en bas Éloïse*. À gauche en haut Juliana**, en bas Jonathan**.* 249
Figure 22 : *Groupe 6 : Discussion à propos de la phrase 7, tâche 1* 251
Figure 23 : *Groupe 6 : Discussion à propos de la phrase 12.* 252
Figure 24 : *Groupe 6 : collaboration dyade québécoise, Tâche 1* 253
Figure 25 : *Groupe 6 : Adèle*, partage d'un document sur les types d'erreurs* 261
Figure 26 : *Groupe 6 : correction d'une copie d'apprenant, dyade québécoise* 266
Figure 27 : *Groupe 6 : Correction d'un texte d'apprenant, dyade colombienne (complété par la dyade québécoise)* 269
Figure 28 : *Groupe 6 : Corrections du français* 270
Figure 29 : *Groupe 6 : Commentaire sur YouTube à la vidéo de la dyade colombienne, Éloïse* ... 275
Figure 30 : *Des tensions survenues dans le système d'activité du G1* 277
Figure 31 : *Des tensions survenues dans le système d'activité du G10* 281
Figure 32 : *Cycle d'apprentissage expansif. Adapté d'Engeström, 2001, p. 152* 286
Figure 33 : *Motivations des étudiants pour participer au projet de télécollaboration* 293
Figure 34 : *Deux systèmes d'activité en interaction dans le cadre du projet de télécollaboration proposé* 354

Liste des tableaux

Tableau I : *Description du groupe de futurs enseignants de français, langue seconde (Québec).* . 127
Tableau II : *Description du groupe de futurs enseignants de français, langue étrangère (Colombie).* 128
Tableau III : *Calendrier du projet de télécollaboration et description des tâches.* 137
Tableau IV : *Instruments de collecte des données.* 141
Tableau V : *Composition des équipes sélectionnées pour les études de cas* 149
Tableau VI : *Livret de codes final* 155
Tableau VII : *Entrevues utilisées pour répondre à la 3e question de recherche.* 165
Tableau VIII : *Synthèse des choix méthodologiques* 168
Tableau IX : *Résultats score total au test selon le groupe et selon le temps* 171
Tableau X : *Table d'ANOVA : score total* 172
Tableau XI : *Statistiques descriptives « Descriptions métalinguistiques »* 173
Tableau XII : *Table d'ANOVA : Descriptions métalinguistiques* 174
Tableau XIII : *Statistiques descriptives pour l'habileté « Repérage d'erreurs »* 175
Tableau XIV : *Table d'ANOVA : Repérage d'erreurs* 175
Tableau XV : *Statistiques descriptives pour l'habileté « Correction d'erreurs »* 177
Tableau XVI : *Table d'ANOVA : Correction d'erreurs* 177
Tableau XVII : S*tatistiques descriptives pour l'habileté « Explication d'erreurs »* 179
Tableau XVIII : *Table d'ANOVA : Explication d'erreurs* 179
Tableau XIX : *Groupe 1 : identification et correction d'erreurs, dyade colombienne* 186
Tableau XX : *Résumé du travail fait par Thomas dans le Google doc., selon l'historique des révisions* 187
Tableau XXI : *Groupe 1, Thomas*, identification et correction d'erreurs* 188
Tableau XXII : *Exemples de réutilisation des explications de Thomas* dans la tâche de la dyade colombienne* 197
Tableau XXIII : *Groupe 10 : identification et correction d'erreurs, dyade colombienne* 216
Tableau XXIV : *Groupe 10 : rétroactions de la dyade québécoise à la dyade colombienne Tâche 1* 218
Tableau XXV : *Groupe 10 : identification et correction d'erreurs, dyade québécoise* 220
Tableau XXVI : *Groupe 10 : comparaison des explications données par la dyade colombienne et la dyade québécoise, T1* 223
Tableau XXVII : *Groupe 6 : Identification et correction d'erreurs, dyade colombienne* 249
Tableau XXVIII : *Réponse à la question « Avez-vous complété les activités proposées dans le projet de télécollaboration ? »* 292
Tableau XXIX : *Apprentissages et influence du projet dans la formation des futurs enseignants de FL2* 295
Tableau XXX : *Facteurs contextuels ayant influencé la réalisation des tâches* 306
Tableau XXXI : *Réponses aux énoncés 10 et 11 du questionnaire de perception* 325

Liste d'abréviations

ALAO : Apprentissage des langues assisté par ordinateur.
ALS : Acquisition des langues secondes.
C.-à-d. : C'est-à-dire.
CAESLS : Certificat d'aptitude à l'enseignement spécialisé d'une langue seconde.
CAMO : Communication asynchrone médiatisée par ordinateur.
CCI : Compétence communicative interculturelle.
CELTA: *Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages.*
Cf. : *confer* / comparer
CME : Conscience métalinguistique de l'enseignant.
CMO : Communication médiatisée par ordinateur.
Coll : Collaborateurs.
DEC : Diplôme d'études collégiales.
EAO : Enseignement assisté par ordinateur.
FE : Futurs enseignants.
FL2 : Français, langue seconde ou étrangère.
FLE : Français, langue étrangère.
FLS : Français, langue seconde.
Ibid. : Au même endroit.
KAL : *Knowledge About Language.*
L2 : Langues secondes ou étrangères.
LE : Langues étrangères
LN : Locuteur natif.
LNN : Locuteur non natif.
LSD : *Least significant difference.*
MEES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (depuis 2016)
MEESR : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2005-2014)
MMR : *Mixed methods research.*
Op. cit. : *opere citatio* / dans le dernier ouvrage cité
PA : Perspective actionnelle.
QP : Questionnaire de perception
QUAL : Recherche qualitative (principale)
Quan : Recherche quantitative (imbriquée)
RC : Rétroaction corrective.
RM ANOVA: *Analysis of variance (repeated mesures)* [analyse de variance à mesures répétées]
SLA: *Second language acquisition*
TA : Théorie de l'Activité
TBLT: *Task based language teaching*
TECFEE : Test de certification en français écrit pour l'enseignement.
TFLM : Test de français Laval-Montréal.
TILA : *Telecollaboration for intercultural language acquisition*.
ZPD : Zone proximale de développement.

À ma mère, Abigail Herrera Gamba,
une femme belle, courageuse, intelligente et amoureuse qui,
malheureusement, n'a pas eu le temps de voir cette thèse terminée.
Avec tout mon amour et ma gratitude

Remerciements

Le travail que je présente aujourd'hui n'aurait pas été possible sans l'intervention de plusieurs personnes et le soutien de diverses institutions.

En premier lieu, je tiens à remercier ma directrice, Mme Sabrina Priego, qui m'a accompagnée pendant ces années, tant sur le plan académique que sur le plan personnel. Son accompagnement constant et sa patience ont été essentiels pour l'accomplissement de ce travail. Mes plus sincères remerciements vont aussi à Mme Zita de Koninck, qui a joué le rôle d'une codirectrice en dédiant beaucoup de temps à la lecture et au suivi du manuscrit. Sans ses conseils et son souci d'encadrement, cette thèse serait restée dans son état initial. Je remercie également Mme Suzan Parks, membre de mon comité de thèse, et Mme Françoise Blin, examinatrice externe, parce qu'elles ont contribué de différentes façons à la réalisation de cette thèse. Mme Parks m'a donné de précieux conseils pour la conception des tâches proposées dans le cadre du projet de télécollaboration et elle m'a motivée à poursuivre cette étude depuis le début. Mme Blin a fait une lecture très fine d'une version antérieure de ce document, me faisant remarquer quelques lacunes et me conseillant des lectures très intéressantes qui ont enrichi la thèse sur le plan théorique et méthodologique.

Je suis également très reconnaissante à l'égard de M. Marc Lafontaine de l'Université Laval et envers M. Renan Mosquera, de l'Université d'Antioquia en Colombie, car ils ont accepté d'intégrer le projet de télécollaboration proposé à leurs plans de cours. Sans leur collaboration et leur engagement, ce travail n'aurait pas été possible. Je remercie de tout mon cœur les étudiants des deux universités, parce qu'ils ont maintenu une excellente attitude pendant la réalisation du projet et lorsque ce dernier a été terminé, ils ont accepté de partager avec moi leurs perceptions et commentaires.

Je dois exprimer ma gratitude aussi au Gouvernement de la Colombie qui, à travers COLCIENCIAS, a subventionné cette recherche me permettant de m'y consacrer à plein temps. J'aimerais exprimer ma profonde gratitude et mon amour à mon époux, Alejandro Murillo, qui m'a accompagnée et encouragée pendant ces années ainsi qu'à mon jeune enfant, Leon Felipe, qui est arrivé dans ma vie au milieu de cette aventure me donnant davantage de raisons pour la terminer. Enfin, un grand merci à mes collègues et amies du doctorat Azeneth Patiño et Celia Barros Santiago, qui m'ont accompagnée et aidée tout au long de ce processus d'apprentissage et de formation, ainsi qu'à Diana Osorio, Marta Lucia Navas et Patricia Salinas pour leur amitié et leur soutien.

INTRODUCTION

Ce projet de recherche porte sur le rôle de la télécollaboration entre des futurs enseignants de L2, LN et LNN, dans le développement de leur conscience métalinguistique. Notre étude se trouve donc au carrefour de trois domaines de recherche, à savoir celui de la formation initiale des enseignants, celui de la conscience métalinguistique des enseignants (ou *Teacher Language Awareness*) et celui de la télécollaboration. En ce qui concerne la formation initiale des enseignants de L2, des chercheurs ont trouvé que les futurs enseignants de L2, LN ou LNN, n'ont pas les connaissances métalinguistiques nécessaires pour repérer des erreurs grammaticales et fournir de la rétroaction corrective à leurs futurs élèves (Andrews, 1999, 2006; Borg, 2003 ; Martineau, 2007). Puisque selon Borg (2011b) ces lacunes peuvent être le résultat d'un problème de transfert de la théorie à la pratique, certains auteurs ont souligné l'importance de favoriser la sensibilisation, l'apprentissage collaboratif, la réflexion et l'apprentissage à travers l'expérience (Borg, 2003 ; Murdoch, 1994), notamment dans le cadre des approches socioculturelles (Johnson, 2006, 2009; Wright, 2010).

Dans ce contexte, Wright et Bolitho (1993), Borg (1994) et Andrews (2007), ont préconisé le développement de la conscience métalinguistique des enseignants (*Teachers Language Awareness*), comme une façon de faire le lien entre la théorie et la pratique. En effet, d'après Borg (1994), les enseignants eux-mêmes doivent être conscients de la langue et l'accepter comme un objet d'étude pour être en mesure de favoriser cette même attitude dans leurs élèves. De la même manière, ils doivent développer une compréhension du type de tâche qui encourage l'exploration et l'interprétation de la langue et proposer des expériences motivantes, qui engagent les apprenants du point de vue cognitif et affectif. Selon Borg (1994), pour que les enseignants soient préparés à proposer de telles activités ou à fournir de telles expériences d'apprentissage, il est nécessaire de développer leur propre conscience métalinguistique par le biais d'une méthodologie appropriée. Cette méthodologie devrait privilégier l'apprentissage à travers l'expérience ainsi que l'analyse de la langue et la réflexion qui en découle.

Or, quelques recherches récentes ont montré que la communication médiatisée par ordinateur (CMO), ainsi que les projets de télécollaboration, peuvent être des moyens efficaces pour développer la conscience métalinguistique des enseignants (par exemple,

Dooly, 2007; Lee, 2011; Mok, 2013). En effet, selon Mok (2013), les échanges en ligne favorisent le transfert entre la dimension déclarative et la dimension procédurale de la conscience métalinguistique des enseignants, c'est-à-dire, entre la théorie et la pratique. De plus, les projets de télécollaboration, conçus selon les principes des théories socioculturelles, favorisent les apprentissages significatifs et contextualisés ainsi que la co-construction de connaissances (Dooly et Sadler, 2013) et ont le potentiel de favoriser l'attention à la forme chez les futurs enseignants de L2 (Lee, 2011). Voilà pourquoi nous avons voulu proposer un projet de télécollaboration dans le but de développer la conscience métalinguistique des futurs enseignants de L2, LN et LNN.

Le terme *télécollaboration* fait référence à la possibilité de mettre en contact des classes partenaires distantes afin de développer des projets collaboratifs (Belz, 2003). Depuis quelques années, la télécollaboration a fait l'objet d'une attention considérable, en raison des possibilités qu'elle offre pour le développement des compétences interculturelles et linguistiques chez les apprenants des langues secondes ou étrangères (Guth et Helm, 2010 ; O'Dowd, 2013) et des chercheurs ont également montré que les projets de télécollaboration ont un potentiel énorme en formation des enseignants de L2. Par exemple, la participation à ce genre de projets peut favoriser le développement des compétences numériques et pédagogiques (Arnold et Ducate, 2007; Dooly et Sadler, 2013; Müller-Hartmann, 2012), l'attention à la forme (Lee, 2011; Ware et O'Dowd, 2008) et le développement de la conscience métalinguistique des futurs enseignants de L2 (Dooly, 2007). Dans le cadre de la présente recherche, nous nous intéressons au développement de la conscience métalinguistique des enseignants à travers la télécollaboration.

Nous appuyant sur les travaux mentionnés précédemment, nous avons conçu et conduit un projet de télécollaboration qui visait à : (1) favoriser l'analyse de la langue à travers la réflexion individuelle et groupale entre des futurs enseignants de français L2, LN et LNN, (2) fournir aux futurs enseignants une expérience d'apprentissage motivante, qui les engage du point de vue cognitif et affectif, (3) fournir aux futurs enseignants de L2 des occasions pour collaborer et co-construire des connaissances à l'égard de la langue avec des pairs LN ou LNN, et ainsi développer leur conscience métalinguistique. Les données analysées dans le cadre de cette thèse montreront si un tel projet aura pu favoriser le

développement de la conscience métalinguistique chez des futurs enseignants de français L2, LN et LNN.

Cela dit, nous rapporterons les résultats d'une recherche ayant eu pour but d'analyser la portée d'un projet de télécollaboration entre des futurs enseignants de français, langue seconde ou étrangère (L2), locuteurs natifs (LN) au Québec et locuteurs non natifs (LNN) en Colombie, sur le développement de leur conscience métalinguistique. À cette fin, au Chapitre I, nous présenterons la problématique, c'est-à-dire, le contexte et les raisons qui justifient la mise en place de notre étude, ainsi que nos objectifs et nos questions de recherche. Ensuite, dans le Chapitre II, nous présenterons une recension des écrits où nous ferons part des recherches issues des trois domaines énoncés au début de cette introduction. Dans le chapitre III nous exposerons les concepts et théories qui ont guidé notre recherche, notamment ceux de cognition des enseignants, conscience métalinguistique des enseignants, Théorie de l'Activité et télécollaboration. Ce chapitre sera suivi de la méthodologie adoptée dans le cadre de cette étude, laquelle nous a permis de répondre aux questions de recherche proposées (chapitre IV). Au Chapitre V, nous rapporterons nos analyses et ferons part de nos résultats. Enfin, au Chapitre VI, nous discuterons nos résultats à la lumière des études recensées et, au Chapitre VII, nous tirerons nos conclusions.

Chapitre I

PROBLÉMATIQUE

Selon les résultats des recherches conduites lors des dernières vingt-cinq années (Alderson, Clapman et Steel, 1997; Andrews, 1997, 1999; Borg, 2003a ; Erlam, Philp et Elder, 2009; Martineau, 2007 ; Wach, 2014), les futurs enseignants de L2, locuteurs natifs (LN) ou locuteurs non natifs (LNN), n'ont pas les connaissances métalinguistiques nécessaires pour repérer des erreurs grammaticales et fournir de la rétroaction corrective à leurs futurs élèves. Par exemple, en Angleterre, Alderson, Clapman et Steel (1997) ont examiné la corrélation entre les connaissances métalinguistiques, l'aptitude à l'apprentissage d'une L2 et la maîtrise de la langue. A cette fin, les chercheurs ont appliqué une batterie de tests aux futurs enseignants de français L2, LNN, inscrits dans différentes universités, dans leur première, deuxième et quatrième année d'études. En ce qui concerne les connaissances métalinguistiques en français L2 (connaissance des règles de grammaire et du métalangage), les auteurs ont trouvé que la plupart des participants n'avait pas une bonne connaissance des termes métalinguistiques et éprouvait des problèmes au moment de fournir des explications grammaticales.

Andrews (1997), pour sa part, a observé des explications grammaticales fournies par quatorze participants (enseignants ou futurs enseignants d'anglais L2, LNN) à Hongkong, afin d'évaluer leur conscience métalinguistique. Selon l'auteur, le terme « conscience métalinguistique » permet de souligner le lien entre les connaissances explicites et procédurales sur la L2. Après avoir analysé les données à l'aide d'une méthodologie qualitative, le chercheur a trouvé des raisons de s'inquiéter à l'égard de la conscience métalinguistique des participants, mais plus important que cela, l'analyse de ses données lui a permis de conclure qu'il y a un lien entre les connaissances déclaratives et procédurales et que ces deux types de connaissances interagissent avec la compétence langagière et communicative des enseignants et des futurs enseignants LNN. Enfin, selon le chercheur, de nombreuses faiblesses apparentes dans les performances décrites semblent concerner la conscience métalinguistique *en opération* plutôt qu'être liées à des problèmes avec les connaissances déclaratives à propos de la L2.

Plus tard, ce même chercheur a conduit une étude comparative sur les connaissances explicites des enseignants et des futurs enseignants d'anglais L2, LN et LNN, à propos la grammaire et la terminologie grammaticale. Andrews (1999) a comparé les connaissances de quatre groupes : des enseignants en poste LNN, des futurs enseignants LNN, des futurs enseignants LN avec une formation en études anglaises et des futurs enseignants LN avec une formation en langues modernes. À cette fin, les participants ont passé un test basé sur celui conçu par Anderson, Clapman et Steel (1997) comprenant quatre tâches : (1) reconnaissance du métalangage; (2) production du métalangage; (3) identification et correction d'erreurs et (4) habileté à expliquer des règles grammaticales. Les résultats de cette étude ont montré que les quatre groupes éprouvaient des difficultés dans la tâche d'explication des règles grammaticales.

Borg (2003a, 2003b), dans une recension des écrits portant sur les cognitions des enseignants de langues à l'égard de la grammaire, a trouvé que ceux-ci ont des lacunes dans la connaissance de la grammaire, des idées fausses à propos de la langue et présentent des lacunes métalinguistiques qui ne leur permettent pas d'analyser la L2. Plus récemment, Erlam, Philp et Elder (2009), Martineau (2007) et Wach, (2014) sont arrivés à des conclusions semblables. En effet, Erlam, Philp et Elder (2009) ont étudié les connaissances explicites sur la grammaire des futurs enseignants d'anglais L2, LN (en Nouvelle Zélande et au Canada) et LNN (en Malaisie). Les chercheurs leur ont administré un test basé sur celui d'Anderson, Clapman et Steel (1997) et en sont arrivés à la conclusion que les deux groupes de participants (LN et LNN) avaient de la difficulté à expliquer une règle grammaticale, puisque les scores les plus élevés, obtenus par les futurs enseignants LNN, étaient de moins de 50% de réponses acceptables à la tâche d'explication de règles grammaticales. En Pologne, Wach (2014) a utilisé le test adapté par Erlam, Philp et Elder (2009), et a observé des résultats faibles dans la tâche d'explications grammaticales chez des enseignants et des futurs enseignants d'anglais L2, LNN.

Dans le contexte de l'enseignement du français L2, Martineau (2007) a administré un test basé sur celui d'Andrews (1999) et a trouvé que les futurs enseignants de FL2, LN au Québec, n'ont pas les connaissances nécessaires pour fournir des explications métalinguistiques. Selon lui, dans les programmes de formation des enseignants de français L2, LN, l'attention accordée au contenu disciplinaire, soit à la langue française, est déficiente.

En effet, d'après le chercheur, les futurs enseignants ne sont pas familiarisés avec les erreurs produites par les apprenants de FLS ni avec les différentes façons de les traiter. En outre, dès que les enseignants de FLS finissent leur programme d'études et commencent à travailler, ils sont confrontés aux limites de leurs connaissances intuitives du français dans leur volonté d'expliquer la langue. D'après ce chercheur, les connaissances métalinguistiques acquises par les futurs enseignants de FLS au cours de leur propre apprentissage du français (en tant que langue maternelle) ne sont pas appropriées pour leur permettre de guider adéquatement les élèves de FLS, alors que les documents du ministère de l'Éducation du Québec concernant la progression des apprentissages en français, comportent une forte composante grammaticale.

Pour ce qui est des futurs enseignants de français L2, LNN, Bournot-Trites (2008) a suggéré que la conduite d'une vérification systématique des compétences langagières de ces enseignants fait défaut. En effet, cette auteure souligne le fait que la plupart des études portant sur les connaissances explicites des enseignants sur la grammaire ont été conduites dans le contexte anglophone (par exemple, Andrews, 1999, 2006; Borg, 2003; Philip et Borg, 2007). De plus, les résultats d'une étude pilote qu'elle a conduite auprès d'un groupe de futurs enseignants de FL2, LNN au Canada, ont montré que les participants avaient des lacunes en grammaire, ce qui affectait non seulement leur précision langagière, mais aussi leur capacité à expliquer les règles de grammaire ou les fautes des élèves.

Dans le contexte colombien où le français est enseigné comme langue étrangère (FLE), Molina Mejía et Antoniadis (2015) ont signalé que les futurs enseignants de cette langue éprouvaient des difficultés linguistiques lorsqu'ils se trouvaient dans le stage de fin d'études et Torres Martinez (2009) a suggéré qu'il y avait des problèmes à l'égard de la formation des enseignants de FLE. D'après Molina Mejia (2015, p. 202), « former les futurs enseignants devrait passer par leur formation au niveau des discours métalinguistiques » parce que les futurs enseignants de langues secondes ou étrangères (L2) doivent savoir comment la langue cible fonctionne et réfléchir aux éléments qui la constituent, ainsi qu'à la manière de transmettre ces connaissances en classe. Néanmoins, selon une enquête réalisée par ce chercheur, dans les programmes de formation des enseignants de français langue étrangère en Colombie, il semble y avoir une tendance à ne pas donner des cours spécifiques de grammaire ou de pédagogie de la grammaire.

Étant donné ce que nous venons d'exposer, il semble que les futurs enseignants de L2, LN et LNN n'ont pas toujours les connaissances nécessaires pour fournir des explications grammaticales, ce qui pourrait mettre en péril leur capacité à fournir de la rétroaction corrective ou des explications métalinguistiques à leurs élèves. Or pour être en mesure d'accompagner leurs élèves dans le développement de leurs habiletés langagières, les enseignants de L2, LN et LNN, doivent nécessairement acquérir de meilleures connaissances qui leur faciliteront la tâche pour repérer les erreurs des élèves. Ils doivent aussi développer leurs capacités de réflexion sur la langue pour être en mesure d'expliquer les erreurs et fournir une rétroaction appropriée à ces élèves. C'est pourquoi il importe de s'interroger sur la façon d'engager les futurs enseignants sur la voie du développement de leurs connaissances grammaticales et de leur réflexion sur la langue.

Des chercheurs œuvrant dans le domaine de la conscience métalinguistique des enseignants ont tenté de proposer des façons d'atteindre de tels objectifs. Par exemple, Wright et Bolitho (1993) et Borg (1994) ont proposé le développement de la conscience métalinguistique (*Language Awareness*) comme méthodologie pour améliorer les connaissances déclaratives et procédurales sur la langue, ainsi que la réflexion chez les futurs enseignants de L2. Selon Andrews (2007), des cours de « *Language Awareness* » ou de « développement de la conscience métalinguistique » ont été proposés, surtout au Royaume Uni, mais la plupart de ces cours étaient centrés sur la transmission de connaissances sur la langue et ne favorisaient pas le transfert de la théorie à la pratique. C'est pourquoi d'après lui, et à l'instar de Wright (2002) et de Wright et Bolitho (1993), il serait nécessaire de proposer des cours qui tiennent compte des trois dimensions de l'enseignant de L2 : usager de la langue, analyste de la langue et enseignant de la langue et qui favorisent la réflexion personnelle, l'activité conjointe et la co-construction de connaissances.

Borg (1994) a signalé que dans une approche de ce type, les formateurs des enseignants devraient proposer aux futurs enseignants des tâches qui favorisent l'analyse de la langue afin de les mener à découvrir comment elle fonctionne. Or, puisque les problèmes dans la connaissance et la conscience métalinguistique concernent les futurs enseignants de L2, LN et LNN, nous pouvons faire l'hypothèse qu'une telle approche serait valable pour les deux groupes. Toutefois, il faudrait souligner que, selon Trappes-Lomax et Ferguson (2002), il ne s'agit pas de revenir à une formation purement grammaticale dans les programmes de

formation des enseignants de L2, mais plutôt de réintégrer la langue dans une forme évoluée, compatible avec une conception de l'enseignement de la langue impliquant à la fois la compétence communicative et la conscience métalinguistique.

D'après Murray (2002), une manière de développer la conscience métalinguistique chez les futurs enseignants de L2 est à travers la détection d'erreurs. Selon cette chercheuse, bien que les erreurs permettent à l'enseignant d'évaluer les élèves ainsi que de déterminer leur niveau d'interlangue, l'analyse des erreurs est l'une des tâches les plus difficiles auxquelles les enseignants débutants doivent faire face. En outre, la valeur pédagogique de la correction d'erreurs a été reconnue dans la recherche en acquisition de langues secondes et étrangères depuis longtemps. Par exemple, Corder (1981) a suggéré que l'apprenant de langues ne peut pas apprendre si dans la classe il ne sait pas quand une erreur a été commise soit par lui-même ou par quelqu'un d'autre. Il serait donc souhaitable que les futurs enseignants développent des habiletés de repérage, d'analyse et de correction d'erreurs d'apprenants de L2. Cependant, selon Murray (2002), les formateurs engagés dans les programmes de formation des enseignants ne prêtent pas beaucoup d'attention à ce sujet.

Mok (2013), de son côté, s'est interrogée sur les possibilités offertes par les forums de discussion en ligne pour favoriser le développement des dimensions déclarative et procédurale de la conscience métalinguistique des enseignants. En se référant à Andrews (2007a), Mok (2013) a défini la conscience métalinguistique des enseignants (CME) comme la connaissance que les enseignants ont des systèmes sous-jacents de la langue permettant de l'enseigner de manière efficace et elle aurait deux dimensions : déclarative et procédurale. Après la mise en place de son étude, Mok (2013) a trouvé que les forums de discussion en ligne avaient favorisé la discussion à l'égard de la langue chez un groupe de futurs enseignants d'anglais L2, LNN, ainsi que le transfert des connaissances déclaratives à procédurales.

Svalberg (2012b), pour sa part, a analysé les perceptions des enseignants et des futurs enseignants d'anglais L2, LNN, ayant pris part à un cours de deuxième cycle dont l'objectif était le développement de la conscience grammaticale. Dans ce cours, la chercheuse a proposé de travailler en groupe pour réaliser des tâches coopératives qui puissent favoriser l'émergence du conflit cognitif. Svalberg (2012b) a analysé deux cohortes du cours et a trouvé que les participants avaient bénéficié du format de travail coopératif parce qu'ils ont

exprimé avoir beaucoup appris, soit par le travail avec leurs partenaires ou soit par leur travail indépendant, et que le travail en groupe avait facilité l'engagement des participants dans les tâches proposées.

Tel que signalé dans les paragraphes précédents, Mok (2013), Murray (2002) et Svalberg (2012b) ont étudié le développement de la conscience métalinguistique chez des futurs enseignants de L2, LNN à travers différentes stratégies. Par exemple, Murray (2002) s'est servie de la détection et l'analyse de l'erreur; la stratégie de Svalberg (2012b) a impliqué l'analyse grammaticale en équipe et celle de Mok (2013) le transfert des connaissances déclaratives à des connaissances procédurales par le biais de la discussion en ligne. D'après les chercheuses, ces stratégies ont donné des résultats positifs chez les futurs enseignants de L2, LNN. Néanmoins, nous avons signalé plus haut que les problèmes dans les connaissances et la conscience métalinguistique concernent les deux groupes de futurs enseignants de L2, LN et LNN. À cet égard, quelques auteurs (Andrews, 2007 ; Arva et Medgyes, 2000 ; Lasagabaster et Sierra, 2006) ont remarqué le fait que les enseignants de L2, LN et LNN, posent un regard différent sur la langue et ont des forces qui s'avèrent complémentaires.

Pour cette raison, Andrews (2007b), en parlant des défis de la recherche sur la conscience métalinguistique des enseignants, a mentionné le besoin de profiter des occasions où les enseignants locuteurs natifs et locuteurs non natifs travailleraient ensemble. Le défi, selon lui, est de faire le meilleur usage des forces, souvent complémentaires, des connaissances de la langue et sur la langue que possèdent ces enseignants. En effet, Widdowson (2002) a signalé que le futur enseignant de L2, LN doit apprendre à analyser sa langue maternelle comme une langue étrangère et Sheorey (1986) a affirmé que l'enseignant de L2, LNN devrait apprendre à analyser l'erreur comme le ferait un locuteur natif. Bref, il serait intéressant de savoir si la collaboration entre des futurs enseignants de L2, LN et LNN favoriserait le développement de leur conscience métalinguistique.

Or, l'une des façons de favoriser le travail collaboratif entre des futurs enseignants de L2, LN et LNN, est à l'aide de la technologie. Dans de nombreux cas, les programmes de formation des enseignants de L2 sont chargés de former des enseignants LN ou LNN selon la situation linguistique du pays ou de la région par rapport à la L2. Évidemment, il se peut que dans quelques programmes de formation des enseignants de L2 convergent des LN et des LNN mais cela reste rare et, à notre connaissance, il n'y pas d'études sur ce type de

collaboration. Donc, les travaux que nous avons trouvés sur la collaboration entre des futurs enseignants de L2, LN et LNN, parlent de télécollaboration. Sadler et Dooly (2016) ont défini la télécollaboration comme « an embedded, dialogic process that supports geographically distanced collaborative work through social interaction, involving a/synchronous communication technology so that participants co-produce mutual objective(s) and share knowledge-building » (p. 402). En effet, plusieurs projets de ce type (par exemple, Belz, 2003 ; Chun, 2015 ; Dooly et Sadler, 2013 ; Ryder et Yamagata-Lynch, 2014) ont impliqué une collaboration entre des LN et des LNN montrant des résultats positifs dans le développement de la compétence numérique et interculturelle chez les futurs enseignants de L2.

Ayant pour objet l'analyse de la télécollaboration et le développement de la conscience métalinguistique chez des futurs enseignants de L2, dans sa recherche, Dooly (2007) a étudié un projet entre des futurs enseignants d'anglais L2 en Espagne (LNN) et des partenaires aux États-Unis (LN), inscrits dans un master en enseignement de l'anglais comme langue seconde ou étrangère (TESOL). Dans le cadre de cette étude, la chercheuse a utilisé plusieurs instruments dont un questionnaire sur les connaissances et attitudes envers les TIC pour l'apprentissage des langues et a analysé diverses productions des participants soit des contributions à un forum de discussion en ligne, des transcriptions des chats, des copies de la correspondance par e-mail, des rapports finaux des étudiants en Espagne et aux États-Unis, entre autres.

L'analyse de ces données à l'aide d'une méthodologie qualitative a permis à la chercheuse de conclure que l'échange en ligne entre des LN et des LNN soutenait le développement de la conscience métalinguistique des futurs enseignants d'anglais L2 en Espagne. De plus, la collaboration avec des LN de la L2 favorisait la motivation et l'engagement des participants LNN dans les tâches proposées, ainsi que la co-construction de connaissances entre les deux groupes. Cependant, les tâches réalisées dans le cadre de ce projet n'étaient pas liées directement à la langue mais au développement de la littératie numérique, et la chercheuse a analysé seulement les résultats du projet chez les participants espagnols (LNN). Alors, les résultats obtenus par Dooly (2007) ne nous permettent pas de savoir si la télécollaboration entre des LN et des LNN favorise le développement de la conscience métalinguistique des deux groupes. De surcroît, à notre connaissance, il n'y a pas

d'études ayant analysé le développement de la conscience métalinguistique des futurs enseignants de français L2, LN et LNN, à l'aide de la télécollaboration.

Avant de continuer, nous voudrions préciser que nous sommes bien consciente des débats autour des désignations « locuteur natif » ou « locuteur non natif ». Cependant, à l'instar de Derivry-Plard (2006, p. 3), nous croyons que « si d'un point de vue linguistique, le "locuteur natif" peut être un mythe, il ne l'est pas d'un point de vue social ». En effet, les enseignants locuteurs natifs ou non natifs participent à structurer le champ linguistique de l'enseignement, et fonctionnent comme des catégories « réelles » et non « mythiques » (Derivry-Plard, 2006).

Cela dit, et tenant compte des arguments présentés dans les paragraphes précédents, il serait nécessaire d'analyser si un projet de télécollaboration facilitant la discussion à propos de la langue entre des futurs enseignants de L2, LN et LNN favoriserait le développement de la conscience métalinguistique des deux groupes. D'ailleurs, il serait fondamental d'adopter une approche comparative pour en savoir plus sur la nature et les impacts d'une telle télécollaboration. Pour cette raison, le but de notre étude était d'analyser un projet de télécollaboration entre des futurs enseignants de L2, LN et LNN, tout en nous interrogeant sur l'état des connaissances métalinguistiques des participants, ainsi que sur les possibilités de développement de ces dernières à travers la discussion en ligne.

Selon Belz (2003) et O'Dowd et Ritter (2006) il faut quand même être nuancé car un tel jumelage peut ou ne peut pas donner lieu à du succès, puisque tout n'est pas nécessairement parfait dans le déroulement d'un projet de télécollaboration. Pour cette raison et afin de bien cerner comment se déroule un projet de télécollaboration, il importe de choisir un moyen optimal pour documenter ce dernier. Plusieurs chercheurs (par exemple, Antoniadou, 2011 ; Basharina, 2005 ; Müller-Hartmann, 2012; Priego et Liaw, 2017) ont fait appel à la Théorie de l'Activité pour examiner les échanges ayant cours dans le cadre d'un projet de télécollaboration. Cet angle de regard leur a permis d'étayer ce qui pouvait faciliter ou entraver le déroulement des échanges et générer des tensions.

Alors, afin de cerner le rôle de la télécollaboration dans le développement de la conscience métalinguistique, il est impératif, a) de mesurer les connaissances des participants avant le début de leur participation à un projet ainsi qu'après afin de déterminer les apprentissages réalisés ; b) d'analyser les interactions entre les participants en ayant recours

à l'étude de cas. Par ailleurs, pour mener l'analyse des interactions, l'appel aux paramètres de la Théorie de l'Activité s'avère pertinent parce que ces derniers permettent de tenir compte de tous les éléments d'un système d'activité (outils médiateurs, sujets et objet de l'activité).

Enfin, dans le cadre de la recherche sur la CMO et la télécollaboration, plusieurs études ont exploré les perceptions des participants à l'égard du projet mis en place, à l'aide d'un questionnaire (à titre d'exemple, Arnold et Ducate, 2006). Le recours à un tel outil fournit aux participants l'occasion d'exprimer leurs motivations à prendre part à un tel projet, ainsi que de donner leurs perceptions à l'égard des objectifs et des résultats du projet. Puisque nous avons mis en place un projet de télécollaboration qui cherchait à développer la conscience métalinguistique du futur enseignant, il s'avère important et pertinent de connaître les perceptions des participants, en ce qui concerne les objectifs et les résultats du projet.

Dans le cadre de cette étude, nous avons jumelé un groupe de futurs enseignants de FL2, LN à Québec et un groupe de futurs enseignants de FLE, LNN en Colombie, et ces participants ont réalisé conjointement des tâches centrées sur le repérage, l'analyse et la correction d'erreurs à l'intérieur des groupes de 3 ou 4 personnes (un ou deux Québécois et deux Colombiens). Ce projet a été étalé sur six semaines et les participants ont collaboré à l'aide de *Google doc* et *Wiggio*. Dans la section suivante, nous énoncerons les questions et objectifs de recherche qui ont guidé cette étude.

1.1. Questions de recherche

Compte tenu de ce qui précède, la présente étude a été guidée par les questions suivantes :

1. Quelles sont les connaissances grammaticales et métalinguistiques des participants à cette étude, tel que mesurées par un test, avant et après leur participation au projet de télécollaboration proposé ?

2. Examiné sous l'angle de la Théorie de l'Activité, le projet de télécollaboration proposé favorise-t-il le développement de la conscience métalinguistique de l'enseignant chez les participants ? Si oui, de quelle façon ?

3. Comment les participants à cette étude perçoivent-ils leur participation au projet de télécollaboration, en ce qui a trait aux objectifs et aux résultats ?

1.2. Objectif général

L'objectif général de cette étude était le suivant :

- Déterminer si un projet de télécollaboration entre de futurs enseignants de français, langue seconde, locuteurs natifs de français à Québec, et de futurs enseignants de français, langue étrangère, locuteurs non natifs du français en Colombie, pourrait favoriser le développement de la conscience métalinguistique de l'enseignant (*Teacher Metalinguistic Awareness)* chez les futurs enseignants de français participant à l'étude.

1.3. Objectifs spécifiques

Concernant la première question de recherche :

1. Mesurer, au moyen d'un test, les connaissances grammaticales et métalinguistiques des participants, avant et après leur participation au projet de télécollaboration proposé.

1.1. Connaître l'état des connaissances métalinguistiques des participants au début et à la fin de l'étude et comparer les performances des deux groupes (LN et LNN).

1.2. Analyser s'il y avait des améliorations dans les performances des deux groupes après leur participation au projet de télécollaboration.

1.3. Le cas échéant, observer s'il y avait des différences dans l'évolution des deux groupes.

Concernant notre deuxième question de recherche :

2. Déterminer si ce projet de télécollaboration favoriserait le développement de la conscience métalinguistique, chez les futurs enseignants de français L2 ayant participé à l'étude.

2.1. Observer le degré d'implication des participants au projet de télécollaboration.

2.2. Étudier en profondeur trois sous-groupes et analyser les interactions qu'il y a eu à l'intérieur de chacun d'eux, afin de trouver les façons dont ce projet pourrait aider les participants à développer leur conscience métalinguistique de l'enseignant, dans ses dimensions déclarative et procédurale.

2.3. Examiner les facteurs qui auront facilité ou entravé la communication et la collaboration des participants à l'intérieur des sous-groupes analysés.

Enfin, concernant notre troisième question de recherche

3. Analyser la façon dont les participants auront perçu leur participation à ce projet de télécollaboration, en ce qui a trait aux objectifs et aux résultats.
   3.1. Connaître les perceptions des participants à l'égard de leur participation au projet de télécollaboration.
   3.2. Comparer les perceptions des deux groupes de participants en ce qui a trait à leur participation au projet en termes d'objectifs et de résultats.

Chapitre II

RECENSION DES ÉCRITS

2.0 Introduction

Dans ce chapitre, nous exposerons les résultats des recherches les plus pertinentes pour appuyer l'étude que nous avons menée. Puisque notre recherche portait sur la télécollaboration entre des futurs enseignants de L2, LN et LNN pour le développement de la conscience métalinguistique, nous devrons toucher trois sujets principaux, à savoir la formation des enseignants, les cognitions des enseignants à l'égard de la grammaire et la télécollaboration. Ainsi, ce chapitre sera divisé en trois parties : dans la première, nous considèrerons des recherches au sujet de la formation des enseignants, plus particulièrement de la formation des enseignants de L2 (2.1). Ensuite, nous examinerons des recherches sur les besoins langagiers des apprenants de L2 et les connaissances que les futurs enseignants devraient avoir pour répondre à ces besoins. Nous nous centrerons notamment sur les études sur les cognitions des enseignants de L2 à l'égard de la grammaire et sur les recherches issues du domaine de la conscience métalinguistique de l'enseignant ou *Teacher Language Awareness* (2.2). Enfin, nous recenserons des études sur la télécollaboration en formation des enseignants de L2 en accordant une attention particulière aux études ayant analysé la portée des projets de télécollaboration sur les acquis linguistiques, le développement de compétences professionnelles ou celui de la conscience métalinguistique (2.3). Pour terminer, nous présenterons une synthèse des études recensées (2.4).

2.1. Bref état de la question sur la formation des enseignants de L2[1]

Dans cette section, nous allons présenter des articles spéculatifs et des « états de la question » sur la formation des enseignants de langues secondes ou étrangères (L2), ce qui nous permettra de mieux comprendre le domaine et de justifier la mise en place de notre projet de recherche. Ainsi, nous recenserons un article écrit par Hedgcock (2002), dans lequel l'auteur discute à propos des besoins de formation des enseignants de L2 et propose un modèle de formation permettant d'élargir les connaissances déclaratives de ces derniers.

[1] Tout au long de cette thèse, nous utiliserons l'abréviation L2 pour référer aux langues secondes ou étrangères. Pour référer exclusivement aux langues secondes, nous utiliserons l'abréviation LS et pour référer exclusivement aux langues étrangères, nous utiliserons l'abréviation LE.

Ensuite, nous examinerons un chapitre sur la formation des enseignants de L2 écrit par Jourdenais (2009). Par la suite, l'exploration des publications de Johnson (2006 et 2009) nous permettra d'examiner le besoin de concevoir la formation des enseignants dans le cadre des théories socioculturelles (Vygotski, 1978), et nous finirons avec deux états de la question sur la formation des enseignants de L2 (Wright, 2010 et Borg, 2011).

Dans un article spéculatif publié dans *The Modern Language Journal* en 2002, Hedgcock propose une approche « sociolittéracique » pour la formation des enseignants de langues. Selon l'auteur, cette approche faciliterait le développement de la conscience et la construction des connaissances, et permettrait aux futurs enseignants de L2 d'améliorer leurs connaissances déclaratives et leurs compétences professionnelles. En effet, d'après sa recension des écrits, il y aurait quelques tensions inhérentes au modèle de formation des enseignants faisant prévaloir la réflexion au lieu d'élargir les connaissances déclaratives des futurs enseignants.

À cet égard, Hedgcock (2002) a trouvé que la préparation des enseignants poursuit des objectifs contradictoires. Tout d'abord, il y aurait une disjonction entre le curriculum académique et les objectifs pratiques que les candidats veulent atteindre. Le problème est qu'en dépit de l'importance de la théorie dans les programmes de formation, les enseignants en formation s'opposent à cette approche et disent qu'ils ont plutôt besoin de développer leurs compétences pratiques (Gaudart, 1994, cité par Hedgcock, 2002). En réponse à cette contradiction, quelques chercheurs ont proposé le développement des approches de formation des enseignants qui visent à promouvoir le développement de leur conscience et leur autonomie (Freeman et Richards, 1996 ; Larsen-Freeman, 1983 ; Richards, 1998 ; Richards et Lockhard, 1994 ; Richards et Nunan, 1990 ; Roberts, 1998 cités par Hedgcock, 2002). Cependant, de telles approches peuvent involontairement sous-estimer le besoin des futurs enseignants d'étudier de manière explicite la langue et la pédagogie (Carter, 1990 ; Gaudart, 1994 ; Numrich, 1996 ; Tyler et Lardière, 1996 cités par Hedgcock, 2002). Ainsi, selon Hedgcock (2002), l'adoption systématique d'un modèle réflexif peut entraîner des lacunes dans le contenu de base, soit : 1. La maîtrise de la (les) langue(s) cible. 2. Les connaissances de la langue en général et de la langue cible en particulier (méta connaissances linguistiques) 3. La connaissance systématique du rapport entre l'apprentissage d'une langue et l'enseignement.

Hedgcock (2002) explique l'importance de la pratique réflexive pour la formation des enseignants, mais il insiste sur le fait que, pour atteindre un statut légitime, les futurs enseignants doivent se familiariser avec les théories, les résultats de la recherche et des méthodes d'enseignement. C'est la responsabilité des formateurs d'enseignants de guider ce processus. D'ailleurs, l'auteur propose de mettre en valeur la connaissance sur la langue et sur l'apprentissage et ainsi de développer la conscience de l'enseignant. À cette fin, Hedgcock (2002) présente un modèle de formation des enseignants comprenant la connaissance linguistique, la conscience métalinguistique, la théorie, la recherche, la pratique et l'intuition comme interdépendantes, se soutenant mutuellement et se construisant de manière cyclique. Ce modèle surpasse l'approche centrée sur l'apprenant en attribuant un rôle essentiel à la connaissance reçue (ou contenu disciplinaire) qui modèle — et qui est modélisé par — les discours, les genres et les textes reconnus par la communauté de pratique.

Le modèle proposé par Hedgcock (2002) est basé sur le développement de la littératie professionnelle et le développement de connaissances et métaconnaissances. Le concept de littératie professionnelle aiderait à comprendre, selon l'auteur, les processus de formation d'une manière plus écologique. Bien que les résultats de quelques recherches suggèrent qu'apprendre « à travers » diffère d'apprendre « sur », dans le cadre de l'approche sociolittéracique d'Hedgcock (2002), l'apprentissage sur les pratiques sociales de l'enseignement des langues précéderait ou se produirait pendant l'apprentissage dans la communauté de pratique. Ainsi, selon Hedgcock (2002), pour être vraiment conscients de la structure linguistique, les futurs enseignants doivent développer une connaissance performative, descriptive et métalinguistique, ce qui est essentiel pour prendre des décisions éclairées à propos du curriculum, du contenu des leçons et des procédures pédagogiques. Cependant, d'après l'auteur, cet appel à l'étude de la structure linguistique et des processus d'apprentissage ne doit pas être interprété comme un retour au modèle de transmission des connaissances dans la formation des enseignants de L2.

Jourdenais (2009), dans un chapitre paru dans *The Handbook of Language Teaching*, présente un aperçu de la recherche en formation des enseignants de langues et analyse le type de formation que ces enseignants devraient recevoir. Tout d'abord, la chercheuse procède à l'analyse des recherches ayant porté sur le concept d'« enseignement » et se demande si les connaissances liées à l'enseignement sont apprises uniquement par le biais de la pratique

(comme le métier d'un artisan) ou s'il s'agit d'une « science appliquée » qui forme les enseignants dans les théories les plus pertinentes. À cet égard, l'auteure conclut, à l'instar de Freeman et Johnson (1998), que l'argumentation en ce qui concerne la formation des enseignants porte davantage sur la façon dont les enseignants sont formés que sur le contenu qu'il faut enseigner dans ces programmes (Jourdenais, 2009).

En ce qui concerne le type de formation que les enseignants de langues devraient recevoir, Jourdenais (2009) reprend le modèle d'Hedgcock (2002) pour argumenter que la théorie, la pratique et la réflexion sont des éléments nécessaires dans la formation des enseignants, mais que ces éléments doivent être travaillés de façon interdépendante. Selon elle, dans le domaine de la formation des enseignants il existe un grand débat à propos de l'articulation théorie/pratique. En premier lieu, quelques auteurs (par exemple Freeman, 1989) ont suggéré que la théorie en acquisition des langues secondes (ALS) ne devrait pas constituer le sujet principal dans la formation des enseignants de L2. Cependant, d'autres auteurs (par exemple, Hedgcock, 2002 ; Ellis, 2010) ont argumenté que la recherche en ALS doit être connue par les enseignants, car cette connaissance leur permettra de prendre de meilleures décisions pédagogiques.

Ce débat s'étend au besoin de la connaissance explicite de la langue chez les futurs enseignants. Sous ce rapport, l'auteure conclut, à l'instar de Hedgcock (2002) et Cochran-Smith et Zeichner (2005) que souvent, les enseignants de langues ne sont pas préparés pour fournir l'information descriptive et explicative dont les apprenants auraient besoin au cours de leur formation et que les enseignants en formation ont une connaissance limitée et souvent imprécise des principes de la grammaire, nécessaires pour expliquer des cas problématiques. Par conséquent, selon elle, tel que suggéré par Trappes-Lomax, 2002, Widdowson, 2002 et Wright, 2002, il s'avèrerait important de réintégrer la formation linguistique dans la formation des enseignants, dans une approche compatible avec l'approche communicative.

Johnson (2006, 2009), pour sa part, explique comment le virage socioculturel impose quelques défis dans la formation des enseignants de langues. Selon la chercheuse, au cours des quarante dernières années, plusieurs facteurs ont fait avancer la compréhension du travail des enseignants de langues et l'un des plus significatifs a été la naissance du domaine de recherche connu en anglais sous le vocable *Teacher cognitions*. En effet, Johnson (2006) souligne, à l'instar de Borg (2003b), Freeman (2002) et Woods (1996), que les résultats de

la recherche dans ce domaine ont aidé à comprendre les complexités de ce que les enseignants sont, ce qu'ils savent et croient, comment ils apprennent à enseigner, et comment ils mènent leur travail dans différents contextes au fil de leur carrière. En outre, les résultats de ces recherches ont permis de souligner le fait que les expériences précédentes des enseignants, l'interprétation des activités dans lesquelles ils s'engagent et les contextes dans lesquels ils travaillent exercent une influence importante sur leur travail. Cette conception a mené à un virage dans la manière dont l'apprentissage des enseignants est compris. Cependant, selon Johnson (2006), ce virage n'est pas isolé et il a été influencé par un virage épistémologique qui conçoit l'apprentissage humain comme situé, social et partagé.

Ainsi, Johnson (2006), à l'instar de Vygotski (1978), affirme que les bases épistémologiques du virage socioculturel définissent l'apprentissage humain comme une activité sociale et dynamique, qui est située dans des contextes physiques et sociaux, et distribuée parmi des personnes, ayant recours à des outils et à des activités. En outre, les théories d'apprentissage situé soutiennent que la connaissance implique des expériences vécues, et que les processus d'apprentissage sont négociés entre les personnes, à l'intérieur des activités qu'ils réalisent. Cependant, selon cette auteure, pour que la formation des enseignants de L2 soit épistémologiquement compatible avec les conceptualisations actuelles sur les cognitions des enseignants de L2, plusieurs défis se posent.

Tout d'abord, l'auteure considère qu'il faut en finir avec la dichotomie théorie/pratique, et penser la formation des enseignants en tant que *praxis*. En effet, ce concept, emprunté à de Freire (1970), serait plus approprié dans la formation des enseignants parce qu'il implique que la théorie informe la pratique et vice-versa. Le deuxième défi consiste à légitimer les connaissances des enseignants. Selon l'auteure, il faut reconnaître que les enseignants sont des usagers et des créateurs de connaissances. En troisième lieu, il faudrait redéfinir les frontières du développement professionnel en incluant, par exemple, la communication médiatisée par ordinateur (CMO) synchrone et asynchrone. Selon les résultats des recherches recensées par Johnson (2006), l'intégration des outils de la CMO dans la formation des enseignants de L2 favorise différentes formes de communication et la collaboration entre des futurs enseignants. Enfin, Johnson (2006) considère que la formation des enseignants doit être contextualisée géographiquement et historiquement, parce qu'elle doit répondre aux besoins professionnels des enseignants.

Dans une publication ultérieure, Johnson (2009) affirme que la théorie socioculturelle permet aussi une reconceptualisation de ce qui est connu comme la connaissance de base des enseignants de L2. Pour elle, la connaissance de base fait référence à trois grandes dimensions, à savoir : a) les contenus des programmes de formation des enseignants de L2 (ce que les enseignants de L2 devraient savoir) ; b) les pédagogies qui sont enseignées dans les programmes de formation des enseignants (comment les enseignants de L2 devraient-ils enseigner) ; et c) les formes institutionnelles d'enseigner le contenu et la pédagogie (comment les enseignants de L2 apprennent à enseigner). Ces connaissances seraient très importantes pour légitimer la profession des enseignants de L2. Cependant, elles ont été compartimentées dans des cours théoriques séparés de l'enseignement, ce qui a produit une lacune entre le contenu disciplinaire et la pédagogie. Conséquemment, l'un des problèmes fondamentaux dans l'apprentissage de l'enseignement est que, malgré son importance, la connaissance du contenu n'est pas quelque chose que la formation des enseignants fournit de manière efficace (Johnson, 2009). Les connaissances du contenu ou connaissances disciplinaires devraient être accompagnées d'une connaissance pédagogique qui permettrait au futur enseignant d'enseigner les concepts d'une manière qui facilite l'apprentissage (Johnson, 2009).

Sous ce rapport, dans une recension des écrits portant sur la formation des enseignants de langues, Wight (2010) arrive à des conclusions semblables. Dans son article, le chercheur analyse les conclusions des recherches les plus récentes sur la formation initiale des enseignants de L2. Dans la première partie de son article, le chercheur identifie les principales tendances et influences dans la formation des enseignants de L2 dans la période après la publication de l'article de Freeman et Johnson (1998), à savoir, la pédagogie dans la formation des enseignants de L2 et le stage pratique. L'analyse de ce corpus lui permet de conclure que la formation initiale des enseignants est essentielle dans le domaine, parce qu'elle a le potentiel de modeler l'avenir.

Selon Wright (2010), l'article de Freeman et Johnson (1998) a permis d'établir un nouvel agenda dans la recherche sur la formation des enseignants des langues secondes et le point de départ a été le curriculum. En effet, le chercheur a analysé l'état de la question sur la formation des enseignants de L2 de Britten (1985) et a découvert qu'à l'époque ce domaine restait ancré dans la linguistique appliquée, qui constituait la discipline de référence.

Cependant, après la publication de Freeman et Johnson (1998), l'agenda de recherche du domaine a changé, révélant alors trois tendances principales : (1) la pratique réfléchie, (2) les cognitions des enseignants (leurs apprentissages ; leurs pensées [*teachers thinking*] et leurs connaissances pédagogiques du contenu) et (3) l'apprentissage contextualisé chez les futurs enseignants. En effet, selon l'auteur une vision socioculturelle de la formation des enseignants de langues est née de la perspective socioconstructiviste d'apprendre à enseigner en contexte (par exemple, Johnson, 2009).

Conséquemment, dans les curriculums de formation des enseignants de langues secondes, ce qui est devenu le plus important est le fait de former des enseignants réflexifs, dans un processus qui implique les demandes sociocognitives d'introspection et de collaboration avec les autres et qui reconnaît les expériences d'apprentissage antérieures et les expériences de vie comme un point de départ. Tout comme Johnson (2006, 2009), Wright (2010) conclut que les expériences d'apprentissage pendant la formation des enseignants de langues secondes doivent favoriser la sensibilisation, l'apprentissage collaboratif, la réflexion et l'apprentissage à travers l'expérience, et ces expériences d'apprentissage devraient être au centre des réformes de la formation initiale des enseignants de L2.

Néanmoins, Wright (2010) signale que malgré les réformes, la pédagogie en formation initiale des enseignants n'a apparemment pas changé. Pour cette raison, l'auteur suggère de mettre sur pied des partenariats entre des universités et des écoles pour la formation de communautés de pratique entre des futurs enseignants et des enseignants praticiens en effectuant, par exemple, des projets collaboratifs avant le stage pédagogique. De plus, Wright (2010) affirme que le mentorat et l'entraînement par des pairs pourraient favoriser l'échange d'idées, le développement du matériel pédagogique, la réflexion sur les croyances et les pratiques et le soutien émotionnel pendant le stage pédagogique. Enfin, selon l'auteur, il faut encourager que soient menées plus d'études sur la formation des enseignants de langues secondes dans des contextes moins bien documentés, par exemple dans la formation des enseignants de langues différentes de l'anglais.

Borg (2011), dans un chapitre publié dans *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*, fait une recension des écrits sur la formation des enseignants de L2 et examine les sujets les plus contemporains dans ce domaine, avec une attention particulière à la formation initiale et au développement professionnel de ces enseignants. D'abord, l'auteur

analyse l'histoire du domaine et trouve, tout comme Wright (2010), qu'au début, dans les années 1960, les programmes de développement professionnel cherchaient à familiariser les enseignants de langues avec les dernières théories et la recherche en linguistique appliquée, car il était supposé que cette connaissance améliorerait leurs pratiques pédagogiques. Cependant, après les années 1990, la perspective de transmission a été remplacée par une perspective plus centrée sur les processus d'apprentissage. Ainsi, les chercheurs dans le domaine de la formation des enseignants de L2 ont commencé à porter une attention à la cognition contextualisée et au rapport entre la théorie et la pratique dans les programmes de formation des enseignants. En effet, Borg (2011) signale que les recherches les plus récentes concluent que les expériences d'apprentissage des enseignants joueraient un rôle très important sur leurs croyances et connaissances.

Dans la deuxième partie du chapitre, l'auteur analyse des recherches sur la formation des enseignants de L2 publiées entre 2005 et 2009, et trouve que le domaine n'est pas encore très exploré. En effet, dans les périodiques qu'il a répertoriés, moins du 10 % des publications portaient sur ce sujet, suggérant que l'intérêt de la recherche est davantage orienté vers l'apprentissage et l'enseignement des langues. Malgré tout, en analysant les publications trouvées, Borg (2011) a été en mesure de repérer quelques sujets actuels dans la recherche en formation des enseignants de L2. Tout d'abord, il a circonscrit un corpus de recherche sur les cognitions des enseignants (croyances et connaissances). Dans l'ensemble de ces recherches, il a été observé que les connaissances de base dans l'enseignement des langues ont été divisées en deux dimensions séparés : les connaissances sur la langue et les connaissances sur l'enseignement. Cependant, d'après l'auteur, les recherches les plus actuelles dans ce domaine ont montré que les connaissances de base ne s'y cantonnent pas et qu'il faudrait éviter la dichotomie entre « connaissances sur la langue » et « pédagogie ». Ainsi, à l'instar de Freeman et Johnson (1998 et 2005) et de Johnson (2009), l'auteur invite à reconnaitre l'enseignant comme un « apprenant de l'enseignement de langues » et de porter une attention particulière aux activités de formation afin de développer les connaissances de base nécessaires à l'enseignement d'une L2.

En ce qui concerne les connaissances sur la langue, Borg (2011) a examiné notamment les travaux de Bartels (2005 et 2009), d'Andrews (2007) et de Lantolf (2009), qui rappellent l'importance de porter plus d'attention à la compréhension de la langue en tant

que système et au développement de la conscience métalinguistique (aussi connu comme *Teachers Language Awareness* ou TLA) dans les programmes de formation des enseignants. Toutefois, d'après Borg (2011), cette connaissance ne peut pas être séparée des connaissances sur l'enseignement et sur les apprenants. D'ailleurs, d'après l'auteur, il serait important de mener davantage de recherches pour découvrir comment les connaissances à propos de la langue peuvent être travaillées en lien avec la pédagogie dans le cadre des programmes de formation des enseignants de L2.

À travers son examen d'un deuxième groupe de recherches, Borg (2011) a repéré les recherches qui s'attachent à la pratique, qu'elle soit réfléchie ou formatrice. Être réfléchi, d'après l'auteur, implique un processus d'examen critique des croyances et des pratiques chez les enseignants (ou futurs enseignants) afin de devenir conscients et, ainsi, améliorer leurs pratiques. Finalement, Borg (2011) a analysé un corpus de publications sur la recherche menée par les enseignants. D'après cet auteur, la recherche des enseignants est le processus à travers lequel ils recherchent, de manière systématique, des aspects de leur propre pratique professionnelle en vue d'améliorer d'abord leur compréhension de celle-ci puis la qualité de leur travail. Dans le contexte de la formation des enseignants de L2, la recherche des enseignants est perçue comme une possibilité de développement professionnel. Cependant, d'après Borg (2011) peu de chercheurs ont étudié ce phénomène.

Borg (2011) conclut avec deux avenues possibles pour la recherche sur la formation des enseignants de L2. Tout d'abord, l'auteur suggère qu'il serait intéressant de mener des recherches à l'échelle mondiale, lesquelles permettraient de comparer les expériences de formation des enseignants de L2 dans des contextes différents. La deuxième avenue proposée par l'auteur consisterait à renforcer la base empirique de la recherche dans ce domaine, parce que, selon lui, à ce stade de la recherche, nous ne pouvons pas fournir des réponses basées sur les résultats de la recherche, par exemple, sur le rapport entre l'apprentissage chez l'enseignant et l'apprentissage chez l'apprenant.

2.2. La conscience métalinguistique des apprenants et des enseignants de L2

Tenant compte des conclusions tirées de la section précédente, notamment celles par rapport aux connaissances linguistiques et métalinguistiques chez les futurs enseignants de L2, dans la présente recension, nous examinerons des recherches dont les résultats nous permettront de conclure que les enseignants de L2, LN ou LNN, ne sont pas seulement des

utilisateurs de la langue et que leur relation avec celle-ci exige d'eux de connaître la langue de façon explicite. C'est cette connaissance explicite qui va permettre aux enseignants d'expliquer la L2, en tant que système, à leurs élèves. Partant de ce fait, cette section sera divisée en trois parties. Dans la première, nous nous attarderons sur la naissance du mouvement connu dans le monde anglophone sous le nom de *Language Awareness* (conscience métalinguistique) et sur les discussions que les chercheurs de ce domaine ont tenues avec les innéistes en ce qui concerne l'apprentissage des langues. Ensuite, nous nous pencherons sur les résultats des recherches portant sur les connaissances grammaticales et la conscience métalinguistique des enseignants et futurs enseignants de L2, LN ou LNN. Enfin, nous explorerons des articles portant sur les différentes façons de développer la conscience métalinguistique des enseignants de L2, laquelle leur permettrait de répondre aux besoins linguistiques de leurs élèves.

2.2.1. Besoins langagiers des apprenants et formation des enseignants de L2

Aujourd'hui, la plupart des recherches sur la conscience métalinguistique (*Language Awareness*) se fait dans le cadre de la recherche sur l'acquisition des langues secondes (ALS), mais cela ne l'a pas toujours été fait de cette manière. L'un des premiers à s'interroger sur le rôle de la conscience métalinguistique dans l'apprentissage des langues a été Hawkins (1984), qui a publié un livre intitulé *Awareness of Language* : *An introduction.* L'intérêt de son travail était de suggérer une approche de la langue différente de celle utilisée dans les écoles anglaises de l'époque, car l'enseignement de la langue maternelle ne donnait pas les résultats attendus et la plupart des élèves qui finissaient les études secondaires étaient vus comme des « analphabètes fonctionnels » (Bullock, 1975, cité par Hawkins, 1984). Le travail de Hawkins (1984) est donc relié, d'abord, à l'apprentissage de la L1 et au développement de la littératie en L1. Mais l'auteur est allé au-delà parce que, selon lui, l'école ne donnait pas non plus les outils pour l'apprentissage d'une L2, et les élèves qui commençaient à apprendre le français au début de l'école secondaire, finissaient leurs études sans avoir les outils pour communiquer dans cette langue. Selon Hawkins (1984), le but de la prise de conscience métalinguistique (*Awareness of Language*) était donc de mener les élèves à se poser des questions à propos de leur L1 et des langues en général, afin de faciliter le développement de la littératie en L1 et de favoriser l'apprentissage d'une L2.

Cependant, Hawkins (1984) n'a pas donné une définition claire de ce que signifiait *Language Awareness* ou conscience métalinguistique. Il a seulement expliqué qu'il ne s'agissait pas de réintroduire l'étude de la grammaire à l'école, mais plutôt de fournir aux élèves un contact avec leur propre langue et avec celle de leurs pairs. Bien que son approche s'adressât principalement aux enfants, l'auteur était conscient du besoin de former les enseignants et c'était d'ailleurs l'une des revendications les plus importantes du rapport Bullock (1975). Pour cette raison, Hawkins (1984) a proposé de donner une formation de prise de conscience métalinguistique aux enseignants (de L1 et de L2) et cette formation comporterait un volet spécifique pour l'apprentissage de la structure de la langue et ses modèles, soit pour l'apprentissage de la grammaire.

Après ce premier travail, de nombreux chercheurs se sont penchés sur la question de la prise de conscience métalinguistique, mais leur intérêt était plutôt porté sur l'apprentissage d'une L2, bien que le concept de *Language Awareness* implique à la fois la L1 et la L2 (Andrews, 2007a ; Hawkins, 1984). Ainsi, au cours des deux dernières décennies, la prise de conscience métalinguistique (*Language Awareness*) est devenue un sujet populaire dans les écrits sur l'acquisition des langues secondes et étrangères (Łyda et Szcześniac, 2014).

Ce nouvel intérêt est né des résultats de recherches conduites dans des contextes où l'approche naturelle a été mise en place, par exemple, dans les programmes d'immersion au Canada. L'idée de ces programmes était de fournir aux élèves assez d'input à travers l'enseignement du contenu pour qu'ils puissent acquérir la langue cible (le français) de manière naturelle. Au début, dans ces programmes l'attention était portée sur le sens et non sur la forme, parce que cette dernière pourrait empêcher la communication. Cependant, quelques chercheurs ont alors suggéré que, si un manque d'attention à la forme (*focus on form*) n'empêchait pas l'acquisition des niveaux élémentaires d'interaction basés sur l'intériorisation des phrases formulées, il était un obstacle sérieux pour atteindre des niveaux élevés d'interaction communicative (Higgs et Clifford, 1982 cités par Roberts, 2011). En effet, des recherches ont montré que la production orale et écrite des élèves en immersion était très éloignée des usages des locuteurs natifs (Andrews, 2007a ; Lyster, 1992). Ainsi, ce qui est ressorti de l'ensemble de ces recherches, c'est que les résultats des apprentissages sont en lien direct avec le type d'enseignement et que la précision dans l'utilisation de la langue cible était corrélée directement avec un échafaudage pendant l'apprentissage, lequel

permettait aux élèves d'identifier les rapports entre forme et contenu (Roberts, 2011). De plus, d'après Andrews (2007a) il semble y avoir un consensus sur le fait que l'enseignement centré sur la forme a une valeur importante dans l'acquisition d'une L2. D'où l'intérêt renouvelé pour l'attention à la forme et le développement de la conscience métalinguistique.

Un travail qui documente de manière très complète l'état de la question sur l'enseignement centré sur la forme est celui de Spada (1997). Dans son article, la chercheuse s'est intéressée notamment aux études ayant porté sur les effets de l'enseignement centré sur la forme dans l'acquisition de langues secondes, publiées durant les vingt années précédant la publication de son article. Selon Spada (1997), l'« enseignement centré sur la forme » est tout effort pédagogique utilisé pour attirer l'attention des apprenants à la forme de la langue, soit de manière implicite ou explicite. Cela peut inclure l'enseignement direct de la langue ou la rétroaction corrective.

Les résultats des recherches recensées par Spada (1997) suggèrent qu'un enseignement explicite centré sur la forme peut être particulièrement positif à l'intérieur des cours où l'attention est portée davantage à la communication ou dans ceux où la L2 est apprise à travers des contenus. De même, certaines études montrent que les méthodes explicites de correction sont plus efficaces que les implicites. En outre, l'auteure rappelle le besoin de mener davantage de recherches (que ce soit des recherches réalisées en contexte scolaire ou en laboratoire) afin d'examiner les effets combinés et séparés de différentes variables qui interviennent lors de l'apprentissage d'une L2, par exemple, le type d'enseignement, les caractéristiques des apprenants et le contenu linguistique enseigné. Selon l'auteure de l'article, alors que les recherches en laboratoire permettent d'isoler et de contrôler les variables, l'avantage de la recherche menée en contexte scolaire, est la validité qui résulte du travail avec des apprenants, des enseignants et faisant appel à des langues réelles.

D'autres chercheurs du domaine sont arrivés à des conclusions semblables. Par exemple, Nassaji et Fotos (2004) ont conduit une recension des écrits sur les développements les plus importants à propos de l'enseignement de la grammaire et se sont posé les deux questions suivantes (1) l'enseignement de la grammaire fait-il une différence dans l'apprentissage des langues? Et (2) Quel type d'enseignement de la grammaire a été suggéré afin de faciliter l'apprentissage des langues? Afin de répondre à ces questions, les auteurs ont

examiné quelques recherches sur la manière dont l'enseignement formel de la langue pourrait être intégré à des activités communicatives. Nassaji et Fotos (2004) ont trouvé que dans de nombreuses recherches l'on a conclu que l'attention consciente à la forme est une condition nécessaire pour l'apprentissage des langues. En outre, les approches communicatives centrées sur le sens où la grammaire n'est pas travaillée ont été jugées insuffisantes pour garantir l'apprentissage d'une L2 parce que, d'après les auteurs, il est nécessaire d'expliquer quelques structures grammaticales si le but de l'enseignement est que les apprenants développent un haut niveau de précision dans la langue cible.

Nassaji et Fotos (2004) ont également examiné six approches d'enseignement centré sur la forme et en ont conclu qu'il n'est pas possible de cibler, avec certitude, le type d'enseignement grammatical qui a le plus d'effets bénéfiques pour l'apprentissage d'une L2. Toutefois, ils suggèrent de considérer quelques éléments dans l'enseignement d'une L2. Tout d'abord, il serait nécessaire de promouvoir la conscience et l'apprentissage continu des structures de la langue cible. En deuxième lieu, il faudrait promouvoir l'exposition continue à la langue à travers des activités de compréhension et finalement, les apprenants devraient avoir des occasions suffisantes de production et de pratique.

En effet, plusieurs chercheurs se sont intéressés au type d'enseignement grammatical qu'il faudrait fournir aux élèves (Ellis, 2006 ; Lyster, 2007 ; Nassaji et Fotos, 2004 ; Spada, 1997). La conclusion générale tirée par ces auteurs c'est qu'il est important d'intégrer l'enseignement centré sur la forme dans des activités communicatives, parce que les recherches en acquisition des langues secondes (ALS) ont permis de découvrir que les apprenants de L2 qui bénéficient le plus de l'enseignement sont ceux qui reçoivent un enseignement centré sur la forme, opérationnalisé comme une combinaison d'enseignement métalinguistique et de rétroaction corrective, dans un contexte de pratique communicative (Spada, 1997 ; Nassaji et Fotos, 2011 ; Trappes-Lomax et Ferguson, 2002). Conséquemment, les enseignants de L2 doivent être formés pour agir dans un contexte communicatif, mais ils doivent aussi être préparés pour fournir des explications métalinguistiques et de la rétroaction corrective à leurs élèves. Alors, dans la section suivante nous allons examiner des études portant sur les connaissances sur la langue et la conscience métalinguistique des enseignants et des futurs enseignants de L2.

2.2.2. Les connaissances sur la langue et la conscience métalinguistique des futurs enseignants de L2, LN ou LNN

D'après les résultats présentés dans la section précédente, il semblerait convenable que les enseignants de L2, LN et LNN, aient des connaissances sur la langue qu'ils enseignent ; cependant, il ne s'agit pas des connaissances intuitives qu'un locuteur natif a de sa langue, mais plutôt des connaissances explicites ou, dans les termes d'Ellis (1998), des connaissances techniques qui permettent aux enseignants d'analyser la langue avec leurs élèves. De la même façon, les futurs enseignants devraient être des explorateurs autonomes de la langue (Wright, 2002), pour pouvoir ainsi favoriser le développement de cette même attitude chez leurs étudiants. En outre, selon Roberts (2011), il y a une relation symbiotique entre l'apprentissage et l'enseignement, alors la tâche de l'enseignant est de faciliter le processus d'apprentissage, c'est-à-dire de fournir l'échafaudage adéquat afin d'aider l'élève à devenir autonome dans l'utilisation de la L2.

Malgré ces constats, les résultats des recherches sur les cognitions des enseignants à l'égard de la grammaire ont montré que ceux-ci n'ont pas les connaissances nécessaires pour fournir de l'échafaudage grammatical à leurs élèves. Par exemple, Borg (2003a) a réalisé une revue des écrits sur la cognition des enseignants à l'égard de la grammaire (ce que les enseignants pensent, savent et croient à l'égard de la grammaire, et le rapport entre ces constructions mentales et ce que les enseignants font dans la classe). Le chercheur s'est notamment posé trois questions : 1. Quelle connaissance déclarative de la grammaire possèdent les enseignants de langue ? 2. Quelles sont leurs croyances à propos de l'enseignement de la grammaire ? Et 3. Comment se manifestent leurs connaissances lors de l'enseignement de la grammaire en classe ?

Afin de répondre à ces questions, Borg (2003a) a organisé son corpus en trois sous-catégories. D'abord, il a recensé les études sur les connaissances grammaticales des enseignants ; ensuite, il a analysé des études sur les croyances des enseignants à propos de l'enseignement de la grammaire et enfin, le chercheur a analysé des études sur les connaissances et pratiques de l'enseignement de la grammaire. Selon l'auteur, les résultats de ces études ont révélé que les futurs enseignants présentent des lacunes dans la connaissance de la grammaire, possèdent des idées fausses à propos de la langue et manifestent des lacunes métalinguistiques qui ne leur permettent pas d'analyser la langue. Ainsi, d'après les résultats du premier groupe d'études recensées, il y aurait une

préoccupation, assez générale, à propos des connaissances sur la langue chez les futurs enseignants et pour cette raison, il serait important de porter plus d'attention au développement de la conscience métalinguistique des futurs enseignants de L2.

Par rapport aux croyances que les enseignants ont au sujet de l'enseignement de la grammaire, Borg (2003a) a remarqué que les croyances que les enseignants entretiennent sur l'enseignement formel et sur la grammaire se forment à partir de leurs propres expériences d'apprentissage à l'école. Dans l'ensemble, les résultats de ces recherches suggèrent que les conceptions que les enseignants ont de l'enseignement de la grammaire sont influencées par leurs expériences en tant qu'apprenants et enseignants. D'ailleurs, il est intéressant de noter que selon ces études, les enseignants justifient rarement leurs pratiques en s'appuyant sur des connaissances issues de la recherche ou des méthodologies particulières, ce qui confirme l'existence d'un fossé entre la théorie et la pratique. En outre, Borg (2003a) a signalé que les conceptions des étudiants et des enseignants sur l'enseignement de la grammaire et sur l'enseignement formel de la langue peuvent être très différentes. En effet, selon Borg (2003a), les enseignants seraient moins favorables à l'enseignement grammatical que les apprenants et ces différences pourraient décourager les apprenants et nuire à l'apprentissage.

Dans la troisième partie de sa recension des écrits, Borg (2003a) s'est centré sur les pratiques et les cognitions dans l'enseignement de la grammaire. Ici, l'auteur introduit la notion de « connaissances sur la langue » (Knowledge About Language—KAL) pour expliquer les pratiques des enseignants. Borg a conclu que les enseignants de langues étrangères (LE) conçoivent les connaissances sur la langue en termes de travail grammatical au niveau de la phrase. En revanche, les enseignants de langue maternelle (LM) adoptent une approche fonctionnelle basée sur le texte et ils conduisent rarement un travail explicitement grammatical en classe. D'ailleurs, les résultats des études recensées par Borg (2003a) indiquent que les connaissances sur la langue chez les enseignants de L2 sont irrégulières et idiosyncrasiques, révélant qu'ils sont très peu influencés par les théories en acquisition de langues secondes.

Finalement, Borg (2003a) a tiré plusieurs conclusions de sa revue des écrits. D'abord, il a constaté que les résultats des tests sur les connaissances métalinguistiques explicites des futurs enseignants révèlent que ceux-ci ont des lacunes dans la compréhension de la grammaire. De plus, qu'il serait important de prendre en considération les expériences que

les enseignants ont eues en tant qu'apprenants des langues, parce que ces expériences semblent jouer un rôle très important dans leurs croyances sur l'enseignement de la grammaire. Enfin, Borg (2003a) a souligné qu'il faudrait poursuivre la recherche sur les connaissances que les enseignants ont de la grammaire et sur leurs effets sur la pratique.

Or, il semblerait que les problèmes à l'égard de la connaissance sur la langue concernent aussi bien les enseignants de L2 locuteurs natifs (LN) que les locuteurs non natifs (LNN). Selon Andrews (2007a), pendant les dernières années il y a eu une croissance significative des écrits sur cette question. En effet, quelques chercheurs (par exemple, Arva et Medgyes, 2000) ont trouvé que le LN est un modèle parfait d'imitation et qu'il est davantage capable de mener ses élèves à communiquer, mais en même temps il peut avoir des lacunes en termes de connaissances grammaticales. En revanche, les enseignants LNN peuvent avoir des meilleures connaissances grammaticales, mais éprouvent des problèmes de vocabulaire et d'aisance. Pour cette raison, nous allons recenser des études ayant comparé les connaissances et les compétences des enseignants de L2, LN et LNN.

Arva et Medgyes (2000) ont conduit une recherche qualitative auprès de 10 enseignants d'anglais dans une école secondaire en Hongrie, 5 d'entre eux LN et 5 LNN. Les chercheurs ont analysé des leçons enregistrées sur support vidéo et des entrevues voulant répondre aux questions de recherche suivantes : (1) Quelles sont les différences dans le comportement en classe des enseignants d'anglais L2, LN et LNN ? (2) Dans quelle mesure ces différences ont un rapport avec le parcours linguistique des participants ? Quels autres facteurs pourraient causer ces différences ? et (3) Y a-t-il des différences entre le comportement déclaré par les participants et le comportement réel, tel qu'observé sur les enregistrements ?

De l'analyse des entrevues, il est ressorti que les enseignants d'anglais L2, LN avaient une maîtrise supérieure de la langue anglaise, par rapport à leurs pairs LNN, et que leur seule présence à l'école était un facteur de motivation pour les apprenants. Cependant, en ce qui concerne la connaissance de la grammaire, ces participants ont signalé que même s'ils pouvaient repérer des erreurs, la plupart d'entre eux n'étaient pas capables de fournir une explication grammaticale aux élèves. De plus, puisque ces enseignants ne partageaient pas la L1 des élèves, ils pouvaient ressentir de la difficulté à expliquer des contenus élémentaires, notamment à des étudiants débutants. En revanche, les enseignants d'anglais L2, LNN, ont

avoué avoir des problèmes dans leur maîtrise de la langue, particulièrement avec la prononciation, le vocabulaire et les expressions familières, mais se sentaient très à l'aise en traitant des contenus grammaticaux et pouvaient interpréter plus facilement les erreurs des étudiants, étant donné qu'ils partageaient la L1. Par ailleurs, l'analyse des leçons enregistrées a également montré que les LN étaient une source riche d'information culturelle et qu'ils ne corrigeaient pas automatiquement toutes les erreurs, alors que leurs homologues LNN recouraient plus souvent à la correction d'erreurs et fournissaient moins de contenu culturel (Arva et Medgyes, 2000).

Lasagabaster et Sierra (2006) se sont intéressés tout particulièrement aux perceptions des étudiants face à leurs enseignants de L2, LN ou LNN et sont arrivés à des conclusions similaires. Ces chercheurs ont administré un questionnaire auprès de 76 étudiants universitaires en Espagne et ont analysé des délibérations ayant eu lieu à l'intérieur de groupes de discussion, composés de 4 ou 5 étudiants. Ces étudiants étaient inscrits dans différents baccalauréats (philologie anglaise, philologie allemande, philologie espagnole, philologie basque, ou traduction-interprétation) et tous suivaient des cours d'anglais L2. Les chercheurs ont trouvé que 60,6 % des participants préféraient avoir un enseignant de langue LN, mais lorsque ces mêmes étudiants avaient la possibilité de choisir d'avoir à la fois un enseignant LN et un enseignant LNN, les pourcentages étaient encore plus élevés (71,6 %).

Lasagabaster et Sierra (2006) ont trouvé que leurs participants préféraient les enseignants LN pour l'apprentissage de la prononciation, de la culture, de la civilisation, de la compréhension et de la production orale et du vocabulaire ; mais ces mêmes étudiants ont dit préférer un enseignant LNN pour l'apprentissage de la grammaire et des stratégies d'apprentissage. D'ailleurs, quelques étudiants ont exprimé leur préoccupation par rapport au manque de connaissances grammaticales de leurs enseignants de L2, LN. En outre, d'après les participants à cette étude, les enseignants LNN seraient des agents facilitateurs de l'apprentissage puisqu'ils peuvent être des médiateurs entre les langues (langue maternelle et langue cible) par le biais d'une pédagogie adéquate, ce qui est très valorisé par les étudiants. Ainsi, les participants à cette étude ont reconnu les avantages d'avoir un enseignant de L2, LN et ceux d'avoir un enseignant de L2, LNN.

En ce qui concerne plus précisément les connaissances explicites sur la langue chez les enseignants et les futurs enseignants de L2, LN et LNN, Andrews (1999) a conduit une

étude quantitative, dont le but était d'explorer la dimension déclarative de la conscience métalinguistique de l'enseignant, c.-à-d. les connaissances explicites de la grammaire et de la terminologie grammaticale chez différents groupes d'enseignants en service et de futurs enseignants, LN et LNN. En effet, Andrews (1999) voulait confirmer l'argument de Medgyes (1994, cité par Andrews, 1999), selon lequel les LNN ne sont pas nécessairement moins efficaces que les LN, mais plutôt que les LN et les LNN ont des forces différentes. Ainsi, Andrews (1999) a comparé les connaissances grammaticales et de la terminologie grammaticale de 4 groupes d'enseignants ou des futurs enseignants : le premier groupe était composé de 20 enseignants d'anglais, LNN, qui travaillaient dans des écoles secondaires à Hong Kong et avaient deux années d'expérience en enseignement de l'anglais, mais aucun entraînement pour l'enseignement d'une L2 (ils étaient diplômés d'autres domaines). Le deuxième groupe était composé de 20 futurs enseignants d'anglais, LNN, qui commençaient leurs études en enseignement de l'anglais à Hong Kong. Le troisième groupe était composé de 10 futurs enseignants d'anglais L2, LN, avec une formation postsecondaire en études anglaises, et le dernier groupe était composé de 10 futurs enseignants d'anglais, LN, avec une formation postsecondaire en langues modernes.

Ces participants ont complété un test qui visait à mesurer la dimension déclarative de la conscience métalinguistique de l'enseignant. Ce test était basé sur celui d'Alderson, Clapman et Steel (1996) qui se sont inspirés à leur tour de celui de Bloor (1986). Il était composé de quatre sections : 1. Reconnaissance du métalangage, 2. Production du métalangage, 3. Identification et correction d'erreurs, et 4. Utilisation des règles grammaticales dans l'explication d'erreurs. Les résultats ont confirmé les hypothèses avancées par le chercheur. Ainsi, en premier lieu, le groupe avec de l'expérience en enseignement a performé beaucoup mieux que les groupes sans expérience, ce qui suggère que l'expérience en enseignement aurait un impact important sur le développement des connaissances explicites sur la langue et la terminologie grammaticale. En deuxième lieu, les LNN, particulièrement les enseignants en service, ont performé mieux que les sujets LN. Ce résultat permet à Andrews (1999) d'avancer que, si on compare les résultats des LN avec ceux des LNN dans un stage similaire de leur formation à l'enseignement d'une L2, il pourrait être attendu que les LNN auront des résultats bien meilleurs que les LN. En troisième lieu, les futurs enseignants d'anglais avec une formation en langues modernes ont surpassé

les futurs enseignants d'anglais avec une formation en études anglaises, permettant ainsi au chercheur de conclure que l'expérience de l'apprentissage d'une L2 pourrait favoriser le développement des connaissances explicites sur la langue et la terminologie grammaticale.

Les résultats obtenus ont montré de grands écarts entre la performance du groupe des enseignants en service LNN et des futurs enseignants LN, avec une formation en études anglaises. Par ailleurs, Andrews (1999) a expliqué qu'en éliminant la tâche d'identification et de correction d'erreurs (laquelle, selon l'auteur, était plutôt un test de compétence langagière qui favorisait les LN), l'écart entre les deux groupes était encore plus grand : le score des futurs enseignants LN avec une formation en études anglaises était un peu moins de la moitié du score obtenu par les enseignants en service LNN.

En outre, le chercheur a expliqué que les deux groupes des LN ont eu les scores les plus bas dans les tâches de reconnaissance de métalangage et de production de métalangage. Quant à la tâche d'utilisation des règles grammaticales dans l'explication d'erreurs, tous les quatre groupes ont eu des résultats très faibles. En effet, les enseignants en service LNN ont eu un score de 42,49 %, alors que le groupe de futurs enseignants LN avec une formation en études anglaises a obtenu un score de 11,66 %. Selon Andrews (1999), il est inquiétant que le groupe des enseignants en service LNN ait eu des mauvais résultats dans la section d'explication d'erreurs quoiqu'ils aient surpassé les autres groupes de participants dans toutes les tâches proposées, parce que dans leur travail ils doivent expliquer des erreurs.

Malgré les résultats obtenus par Arva et Medgyes (2000), Lasagabaster et Sierra (2006) et Andrews (1999) concernant les connaissances grammaticales des enseignants de L2, LNN, d'autres études suggèrent le besoin de porter davantage d'attention à la formation grammaticale et langagière de ces futurs enseignants. Par exemple, Murdoch (1994), dans un article sur la formation des enseignants d'anglais, LNN, a affirmé que les programmes de formation de ces enseignants doivent accorder une attention particulière au développement d'un très haut niveau de compétence langagière. En effet, selon l'auteur, une bonne compétence langagière est la caractéristique la plus essentielle d'un bon enseignant de L2. Puisque Murdoch (1994) s'interrogeait sur le développement de la compétence langagière au cours de la formation à l'enseignement, il a administré un questionnaire auprès de 208 futurs enseignants d'anglais au Sri Lanka, qui suivaient la 2e année de formation pour l'enseignement de l'anglais.

Les résultats du questionnaire ont indiqué qu'il était nécessaire de réviser les programmes de formation des enseignants de L2, LNN pour redoubler l'attention accordée à la compétence langagière pendant la formation régulière. Dans l'ensemble, les résultats ont révélé que la compétence langagière était une priorité pour les futurs enseignants d'anglais, LNN et qu'ils s'intéressaient tout particulièrement au développement de la compétence orale. De plus, les futurs enseignants ont dit préférer les activités qui demandent créativité, interaction et production ; les activités qui jumellent les objectifs formatifs avec le développement pédagogique et langagier en même temps, ainsi que les activités qui impliquent l'apprentissage de la langue de la classe, ce qui aiderait dans leur pratique à venir. D'après Murdoch (1994), toutes ces réponses portent à croire qu'un plus grand souci pour la formation langagière, en particulier au cours des premières phases du programme de formation, permettrait d'avoir des enseignants plus compétents.

2.2.2.1. Des études dans un contexte de français L2

Réalisé dans un contexte de français, L2, l'étude de Bayliss et Vignola (2007) visait justement à décrire les compétences et les besoins langagiers des futurs enseignants de français L2, LNN. En particulier, les chercheuses voulaient comprendre et documenter les expériences des étudiants anglophones inscrits à un programme universitaire de formation initiale visant à la certification pour l'enseignement du français. Ainsi, les auteures ont voulu décrire le niveau de satisfaction des étudiants quant à leur compétence en français langue seconde (FLS), leurs besoins en matière de soutien dans la langue seconde, ainsi que leurs attentes en ce qui concerne le maintien de leur compétence en FLS pendant leur carrière d'enseignants.

Vingt-six étudiants inscrits dans l'option FLS en septembre 1999 ont pris part à la recherche. Les étudiants ont participé à des groupes de discussion avec leurs collègues du stage : 12 étudiants dans le groupe intermédiaire avancé (groupe de discussion I), 6 étudiants dans le groupe débutant intermédiaire (groupe de discussion II) et 8 dans le groupe débutant du primaire (groupe de discussion III). La plupart d'entre eux étaient des femmes et avaient en moyenne 22 ans. À l'intérieur de chacun de ces groupes, les participants ont été invités à répondre à 25 questions axées sur le soutien qu'ils avaient reçu pendant le stage, sur leur niveau de compétence en L2 et sur leurs sentiments par rapport à la manière selon laquelle ils allaient conserver et améliorer leur L2 pendant leur carrière d'enseignement.

À partir des réponses obtenues lors des discussions à l'intérieur des groupes, les chercheuses ont organisé cinq sous-catégories : (1) le soutien en L2 pendant le programme de formation initiale, (2) le stage en L2, (3) l'adéquation des compétences en L2, (4) l'entretien futur de la L2 et (5) les questions culturelles. En ce qui concerne la première catégorie, les étudiants ont exprimé le besoin d'acquérir le vocabulaire nécessaire à l'enseignement, tout comme dans l'étude de Murdoch (1994) que nous avons recensée précédemment. De même, les participants ont dit vouloir plus de rétroaction sur leurs compétences langagières et les participants des groupes de discussion II et III considéraient qu'ils n'avaient pas assez d'occasions pour pratiquer la L2, soit le français.

Par rapport au stage, ceux qui avaient dû préparer des leçons de grammaire pensaient qu'ils avaient besoin de plus de ressources. En général, les étudiants se sentaient à l'aise vis-à-vis leurs compétences en L2 et pensaient qu'ils pouvaient être des bons modèles pour les apprenants de FL2. De même, les étudiants considéraient très positif le fait d'avoir un cours d'appoint en grammaire, mais, selon eux, ce cours devrait être pendant toute une année et non uniquement pendant une session. Au sujet de l'entretien futur de leurs compétences langagières, les participants se sont montrés reconnaissants de l'investissement en formation, fait par l'Ordre des enseignants et enseignantes de l'Ontario. Finalement, en ce qui concerne la question culturelle, Bayliss et Vignola (2007) ont trouvé que les futurs enseignants avaient une vision restreinte de cette compétence-là.

En général, les résultats obtenus par les chercheuses leur ont permis de reconnaître les avantages d'être un enseignant de FL2, LNN, mais en même temps elles ont souligné l'importance de maintenir et d'améliorer les compétences langagières chez les enseignants LNN. Puisque, selon les auteures, l'un des problèmes dans la formation de ces enseignants est lié à l'enseignement de la grammaire, elles ont proposé de développer un guide grammatical pour les futurs enseignants de FL2, LNN.

Bournot-Trites (2008) a rejoint cette préoccupation. Selon cette chercheuse, il se peut que les enseignants de FL2, LNN au Canada aient des lacunes en grammaire, ce qui affecte non seulement la précision de leur langage, mais aussi leur capacité à expliquer les règles de grammaire ou les fautes des élèves. En effet, une étude pilote menée par la chercheuse a confirmé le manque de compétence grammaticale des enseignants de FL2, LNN. Pour cette raison, l'auteure a proposé un projet appelé *Gramligne*. Il s'agit d'un cours en ligne, offert

aux futurs enseignants de FL2, LNN, qui combine les avantages de la technologie et de la pédagogie différenciée. L'approche grammaticale retenue pour ce cours a été celle de la grammaire textuelle et de la grammaire du sens, laquelle diffère de celle adoptée en grammaire traditionnelle, car elle fournit une description du sens des catégories grammaticales, et aussi des effets du discours selon les situations de communication. De cette façon, selon Bournot-Trites (2008), il serait possible de combler les lacunes en matière de grammaire, chez les futurs enseignants de FL2, LNN.

En ce qui concerne les futurs enseignants de français L2, LN, Martineau (2007) a mené une étude afin d'examiner leurs représentations à l'égard de la grammaire et mesurer leurs connaissances grammaticales. Selon l'auteur, dans les programmes de formation des enseignants, l'attention accordée au contenu disciplinaire, soit à la langue française, est déficiente. En effet, Martineau (2007) considère que les futurs enseignants ne sont pas familiarisés avec les erreurs produites par les apprenants de FL2 ni avec les différentes façons de les traiter. En outre, dès que les enseignants de FL2, LN finissent leur programme d'études et commencent à travailler, ils sont confrontés aux limites de leurs connaissances intuitives du français dans leur volonté d'expliquer la langue. Malgré cette situation, l'auteur souligne que les programmes d'études du ministère de l'Éducation du Québec demandent que les enseignants de FL2 possèdent un bon niveau de connaissances grammaticales.

Afin d'examiner les représentations à l'égard de la grammaire et les connaissances grammaticales des futurs enseignants de FL2, LN, Martineau (2007) a conçu et administré un instrument de collecte de données composé de cinq sections : un questionnaire pour recueillir des informations sociodémographiques, un sondage pour obtenir les opinions des participants à l'égard de l'enseignement de la grammaire, une tâche de descriptions métalinguistiques, trois tâches de repérage, correction et explication d'erreurs et une section facultative pour recueillir les commentaires des participants. Cet instrument a été complété par 37 étudiants de 1re année et 19 étudiants de 4e année du baccalauréat en enseignement du français, L2, dans une université du Québec. Des 56 participants, 54 étaient des LN, et deux étaient des LNN (un Roumain et un Latinoaméricain). Il faudrait préciser que le test de connaissances grammaticales (3e et 4e sections de son instrument) était basé sur celui d'Andrews (1999) et sur celui d'Alderson, Clapman et Steel (1996).

Les résultats du test de connaissances grammaticales ont montré que, malgré les différences au niveau de la formation (1re et 4e année), les deux groupes ont eu une performance assez similaire et leurs résultats n'ont pas révélé de différences significatives concernant les quatre tâches : (1) descriptions métalinguistiques, (2) repérage d'erreurs, (3) correction d'erreurs et (4) utilisation des règles grammaticales pour l'explication d'erreurs. L'analyse des résultats du test a montré que tous les participants ont eu de très bons résultats dans les tâches de repérage et de correction d'erreurs (entre 89 % et 97 %), des résultats moyens dans la tâche de descriptions métalinguistiques (entre 47 % et 63 %) et des résultats très faibles dans la tâche d'explications grammaticales (entre 19 % et 21 %). Selon Martineau (2007), les lacunes qu'ont présentées ces futurs enseignants au niveau des explications grammaticales étaient assez importantes et risquaient de compromettre la qualité de l'enseignement de ces derniers. De plus, le chercheur a trouvé que les quatre tâches proposées étaient indépendantes et faisaient appel à des habiletés distinctes. Pour cette raison, le chercheur a suggéré que la formation des enseignants de FL2 veille à développer chacune de ces habiletés.

Les résultats obtenus par Martineau (2007) lui ont permis de conclure qu'il est nécessaire de favoriser la prise de conscience métalinguistique dans les programmes de formation initiale des enseignants de français L2, LN. Selon lui, le développement des connaissances grammaticales et métalinguistiques doit faire l'objet d'un enseignement systématique dans un programme de formation des enseignants de FL2 et il souligne que les futurs enseignants de FL2, LN ont des besoins particuliers de formation en ce qui concerne la description métalinguistique et, surtout, l'explication grammaticale d'erreurs fréquentes en FL2. Martineau (2007) a également rappelé l'importance d'adopter une démarche active visant le développement des connaissances procédurales chez le futur enseignant, et de ne pas limiter la formation à la transmission de connaissances déclaratives.

2.2.3. Vers le développement de la conscience métalinguistique de l'enseignant

D'après ce que nous avons vu dans les paragraphes précédents, il semble que les enseignants de L2 doivent avoir une connaissance de la langue qu'ils enseignent pour pouvoir fournir des explications et de la rétroaction à leurs élèves. Néanmoins, il ne s'agit pas de connaître la langue de la façon dont elle est connue par un locuteur natif ; il s'agit plutôt de la connaître en tant que sujet, ce qui va permettre à l'enseignant de faire les meilleurs choix

pédagogiques pour que ses élèves l'apprennent (Widdowson, 2002). En effet, selon quelques auteurs (par exemple, Andrews, 2007; Widdowson, 2002 et Wright, 2002), être un locuteur natif compétent ne garantit pas du succès en tant qu'enseignant de langue. Pour cette raison, ces auteurs soulignent le besoin de favoriser chez l'enseignant de L2, LN ou LNN la prise de conscience métalinguistique. En effet, tel que souligné par Wright (2002), un enseignant conscient de la langue va comprendre non seulement comment celle-ci fonctionne, mais aussi les problèmes des étudiants avec la langue cible et il sera sensible aux erreurs et à d'autres éléments de l'interlangue.

Parmi les premiers à réfléchir sur la conscience métalinguistique des enseignants de L2 se trouvent Wright et Bolitho (1993). Dans un article à caractère spéculatif, les auteurs ont développé un cadre pour réfléchir à la manière d'accroître la conscience métalinguistique des enseignants, tout en faisant découler un certain nombre de principes qui sont la base des activités proposées par les auteurs. Selon Wright et Bolitho (1993), les activités de développement de la conscience métalinguistique permettent de rapprocher les connaissances sur la langue et les pratiques en classe parce que « plus l'enseignant est conscient de la langue et de la manière dont elle fonctionne, meilleur sera son enseignement » (p. 292, notre traduction). En effet, ces auteurs considèrent qu'un enseignant linguistiquement conscient sera davantage en mesure d'accomplir plusieurs tâches : préparer les leçons, évaluer, adapter et écrire des matériaux ; comprendre, interpréter et concevoir un syllabus ou un curriculum, etc.

De plus, Wright et Bolitho (1993) ont souligné que la conscience métalinguistique de l'enseignant peut être un élément central dans la perspective communicative en raison de sa richesse et de sa complexité, parce qu'elle pourrait permettre à l'enseignant non pas de fournir des « réponses correctes », mais de fournir l'expertise nécessaire pour aider l'apprenant à surmonter ses difficultés. Les activités proposées par les auteurs permettent aux enseignants et aux futurs enseignants d'analyser et de réfléchir à propos de phénomènes linguistiques d'un point de vue discursif et pédagogique, tout en développant des compétences en tant qu'usager, analyste et enseignant de la langue. Selon les auteurs de cet article, le développement de la conscience métalinguistique se fait de façon graduelle parce que les attitudes et les croyances changent lentement, et, pour cette raison, il faudrait encourager la réflexion des futurs enseignants tout au long de ces activités.

Dans un article publié en 1994, Borg a analysé les implications que l'approche proposée par Wright et Bolitho (1993) pourrait avoir dans les programmes de formation des enseignants de L2. Selon Borg (1994), l'approche de « développement de la conscience métalinguistique » implique une vision de processus de l'apprentissage d'une langue, centré non seulement sur les résultats de l'apprentissage (c.-à-d., les connaissances sur la langue), mais aussi sur les moyens à travers lesquels ces résultats sont atteints. D'après l'auteur, ce processus d'apprentissage aurait cinq caractéristiques : (1) l'apprentissage sur la langue n'est pas une intériorisation d'un corpus de connaissance bien définie, mais l'investigation continue d'un phénomène dynamique, (2) apprendre une langue devrait impliquer parler sur la langue, (3) l'apprentissage est plus efficace s'il est conçu comme un processus d'exploration et de découverte centré sur l'apprenant, (4) un développement efficace de la conscience dépend de l'engagement des apprenants à la fois sur le plan affectif et cognitif et (5) la méthodologie de développement de la conscience facilite l'acquisition de connaissances sur la langue, ainsi que des habiletés pour continuer un apprentissage autonome. De cette façon, l'approche de développement de la conscience métalinguistique cherche à développer chez l'apprenant une compréhension explicite de la langue, ainsi qu'une conscience de son propre processus d'apprentissage.

Or, afin de suivre les principes de cette méthodologie, Borg (1994) signale que les enseignants doivent répondre à des demandes liées non seulement à leur conscience linguistique, mais aussi à leurs croyances, attitudes et compétences pertinentes à l'ensemble du processus d'enseignement et d'apprentissage d'une langue. Par exemple, les enseignants eux-mêmes doivent être conscients de la langue tout en l'acceptant comme un objet d'étude et doivent être en mesure de développer une compréhension du type de tâche qui encourage l'exploration et l'interprétation de la langue. De la même façon, puisque le développement de la conscience métalinguistique est vu comme une méthodologie centrée sur l'apprenant, cela implique un changement du rôle de l'enseignant qui devient un facilitateur des apprentissages priorisant le processus de réflexion et de discussion et qui encourage le travail interactif entre les apprenants. Pour cette raison, l'un des aspects les plus importants de cette approche est donc la formation des enseignants.

Selon Borg (1994) la formation des enseignants orientée vers le « développement de la conscience métalinguistique » peut se présenter sous la forme d'un cours ou d'une

composante d'un cours, et elle devrait mettre l'accent non seulement sur le contenu travaillé, mais principalement sur la méthodologie à travers laquelle ce contenu est abordé. Ainsi, en ce qui concerne le contenu, l'auteur signale qu'il serait important de développer une conscience de la langue (grammaire, phonologie, lexique et discours), une conscience de l'apprentissage, c'est-à-dire, des différentes théories de l'apprentissage incluant l'apprentissage centré sur l'apprenant, l'apprentissage heuristique, l'apprentissage collaboratif et autonome, etc.; et une conscience de l'enseignement, qui implique accepter la langue en tant qu'objet d'étude et accepter que l'enseignant est un facilitateur et un apprenant lui aussi. D'après Borg (1994), ces trois types de conscience auraient la même importance dans un dispositif orienté vers le développement de la conscience métalinguistique.

En ce qui concerne la méthodologie utilisée dans ce genre de dispositifs, l'auteur signale le besoin d'opter par une approche réflexive qui permette d'exemplifier la pratique que le futur enseignant devrait adopter. Cette méthodologie devrait permettre aux futurs enseignants de développer leur propre conscience métalinguistique et d'apprendre à travers l'expérience. L'idée est que le futur enseignant développe la conscience de la langue et la conscience de l'apprentissage. Ainsi, Borg (1994) suggère de commencer par un questionnement eu égard à la tâche à réaliser. Après, il serait nécessaire de conduire la tâche de développement de la conscience métalinguistique conçue par le formateur, et cela devrait être suivi par un processus de réflexion et d'analyse chez le futur enseignant.

Par conséquent, avec l'approche proposée par Borg (1994), le futur enseignant serait en mesure de développer des compétences, des attitudes et des croyances reliées à la langue et à son enseignement, ce qui est très important si nous nous attendons à ce que ces futurs enseignants adoptent, à leur tour, une approche de développement de la conscience métalinguistique dans leurs propres cours.

Plus tard, Wright (2002), s'inspirant d'Edge (1988), a proposé de développer trois dimensions de la conscience métalinguistique chez les enseignants et les futurs enseignants de L2 : la dimension de l'utilisateur, la dimension de l'analyste et la dimension de l'enseignant. La dimension de l'utilisateur de la langue implique non seulement l'habileté à utiliser la langue de manière correcte, mais aussi la conscience des normes sociales et pragmatiques qui sont sous-jacentes à une utilisation appropriée. La deuxième, c.-à-d., la dimension de l'analyste de la langue, suppose la connaissance de la langue (comment elle

fonctionne en général et comment la langue cible fonctionne en particulier). Il s'agit d'une connaissance technique de la langue, comparable à la connaissance de la physique possédée par un enseignant de physique. Cela implique la compréhension de la forme et de la fonction des systèmes langagiers — grammaire, vocabulaire et phonologie. Enfin, la dimension de l'enseignant implique une conscience de la manière de créer des occasions d'apprentissage, de la signification de l'interaction en classe et de l'output de l'apprenant.

Murray (2002) a proposé de développer la conscience métalinguistique de l'enseignant à travers la détection et l'analyse de l'erreur. Selon cette chercheuse, bien que les erreurs permettent à l'enseignant d'évaluer les élèves ainsi que de déterminer leur niveau d'interlangue, l'analyse des erreurs est l'une des tâches les plus difficiles auxquelles les enseignants débutants doivent faire face. En outre, la valeur pédagogique de la correction des erreurs a été reconnue dans la recherche en acquisition de langues secondes et étrangères depuis longtemps. Par exemple, Murray (2002) rappelle que Corder (1981) avait déjà suggéré que l'apprenant de langues ne peut pas apprendre si dans la classe il ne sait pas quand une erreur a été commise soit par lui-même ou par quelqu'un d'autre. Malgré cela, selon Murray (2002), les formateurs engagés dans les programmes de formation des enseignants ne prêtent pas beaucoup d'attention à ce sujet.

D'après la chercheuse, les enseignants qui ne sont pas conscients des erreurs des apprenants et qui ne savent pas comment se servir de l'erreur dans l'enseignement d'une L2 peuvent être significativement handicapés. Pour cette raison, elle suggère d'examiner de plus près cet aspect crucial de la conscience métalinguistique au cours de la formation initiale des enseignants. Dans son étude, elle s'est centrée tout particulièrement sur la perception et l'analyse des erreurs à l'oral chez des enseignants de L2, LN et s'est interrogée sur la possibilité d'améliorer la perception et l'analyse des erreurs après une formation dans le cadre du certificat à l'enseignement de l'anglais aux adultes (CELTA).

Ainsi, Murray (2002) a analysé la détection des erreurs chez trois enseignants débutants et sept enseignants expérimentés suivant le cours CELTA à deux moments du cours : lors des semaines sept et vingt-quatre des vingt-cinq semaines du cours. Dans l'ensemble, les résultats de cette étude ont montré que les enseignants expérimentés repéraient plus d'erreurs à l'oral que leurs homologues débutants et que tous les participants ont repéré plus d'erreurs dans la semaine vingt-quatre, suggérant que le cours CELTA a eu

des effets positifs sur cette compétence. Cependant, à l'égard du classement des erreurs, il y a eu beaucoup de variabilité dans les réponses, ce qui confirme, selon la chercheuse, la difficulté à analyser des erreurs chez les futurs enseignants de L2 et les enseignants de L2 en service (Corder, 1981 et Wajnryb, 1988 cités par Murray, 2002).

Murray (2002) conclut que les futurs enseignants devraient développer l'habileté à contrôler les productions des apprenants en tenant compte de la forme et du sens. De plus, ils devraient connaître le vocabulaire approprié pour analyser la langue, ainsi que les différentes erreurs possibles (typologies) et des erreurs typiques des apprenants selon leur L1. Pour cette raison, la chercheuse propose les activités suivantes, qui pourraient être menées dans le cadre de la formation des enseignants de L2 : (1) des tâches d'observation qui exigent le repérage d'erreurs, (2) l'analyse de l'interlangue des apprenants, (3) des tâches d'analyse qui concernent la langue des apprenants, et (4) de la pratique.

Des chercheurs intéressés aux stratégies de rétroaction corrective utilisées par les futurs enseignants ont conclu aussi à l'importance de travailler sur l'analyse et la correction des erreurs dans le cadre de la formation des enseignants. Par exemple, Guénette (2010) a mené une étude dont l'objectif était de vérifier l'adéquation des croyances, des pratiques et des perceptions de pratiques de futurs enseignants de L2, par rapport à la rétroaction corrective à l'écrit. À cette fin, la chercheuse a exploré les croyances des enseignants portant spécifiquement sur la correction d'erreurs et a mesuré l'impact d'activités de pratique et de réflexion sur l'évolution des croyances. La chercheuse a donc proposé un projet de mentorat où les futurs enseignants (mentors) (n=15) correspondaient par courriel avec des élèves de 3e secondaire (n=52) auxquels ils fournissaient de la rétroaction corrective sur des textes rédigés en anglais, la langue seconde des élèves, pendant toute la durée d'un trimestre scolaire. Au total, 238 messages échangés entre les élèves et leurs mentors ont été analysés.

Pour analyser ces données, Guénette (2010) a formulé une taxonomie des stratégies de rétroaction corrective : corrections directes, corrections incitatives codées, corrections directes avec des indices métalinguistiques, corrections incitatives avec des indices métalinguistiques, demandes de clarification et corrections incitatives non codées. Après son analyse, la chercheuse a trouvé que la stratégie de correction la plus utilisée par les mentors a été la correction directe (sans indices métalinguistiques). Selon Guénette (2010), la raison de ces résultats est que les futurs enseignants ont de la difficulté à diagnostiquer les erreurs,

à fournir des explications métalinguistiques claires, et à évaluer correctement le niveau de compétence des élèves. Pour cette raison, elle a expliqué que les formateurs de maîtres devraient axer leurs actions sur les croyances et engager les futurs enseignants dans un processus de réflexion et de prise de conscience à l'égard des erreurs des apprenants et des pratiques de rétroaction corrective.

Dans une autre étude, Rahimi et Zhang (2015), les auteurs se sont interrogés sur les croyances et les pratiques de rétroaction corrective chez les enseignants de L2, LNN, débutants et expérimentés. À cette fin, les chercheurs ont administré un questionnaire auprès de 40 enseignants (20 débutants et 20 expérimentés) et ont conduit des entretiens semi-dirigés auprès de quelques participants. Après l'analyse des données recueillies, les chercheurs ont conclu que les enseignants expérimentés étaient en faveur de la correction explicite des erreurs et des explications métalinguistiques, alors que les enseignants novices ne considéraient pas que ces stratégies étaient efficaces. Ainsi, les enseignants débutants étaient plus en faveur de la rétroaction corrective (RC) implicite et ne croyaient pas à la correction explicite des erreurs. Par contre, les enseignants expérimentés croyaient que les deux, la correction explicite et la correction implicite, étaient efficaces. D'ailleurs, l'analyse des données quantitatives et qualitatives a montré que les cognitions des enseignants étaient influencées par leur expérience en tant qu'apprenants de langue et en tant qu'enseignants.

Enfin, les chercheurs ont conclu que les résultats de leur étude se révèlent en accord avec les résultats de recherches antérieures selon lesquels seule la formation des enseignants, sans une réflexion sur les expériences d'enseignement, ne transforme pas les cognitions des enseignants. Pour cette raison, ils expliquent que dans les programmes de formation des enseignants de langues, les formateurs engagés devraient partir de la pratique de la correction des erreurs pour susciter la réflexion chez les futurs enseignants, ce qui pourrait éviter qu'ils commencent à enseigner avec des cognitions rigides sur la rétroaction corrective.

2.2.4 Conclusions de cette section

Tenant compte des résultats rapportés dans la section ci-dessus, il semblerait important d'intégrer l'étude de la langue dans le cadre des programmes de formation des enseignants de L2, LN et LNN. Dans le cas des enseignants de L2, LN, l'un des défis de formation est de les aider à conceptualiser leurs intuitions langagières afin qu'ils puissent expliquer la langue à leurs élèves (Martineau, 2007). Il faut donc, d'après Widdowson (2002),

les aider à analyser la langue du point de vue d'un locuteur non natif. Il est important de remarquer que les LN possèdent des connaissances implicites et que l'intuition d'acceptabilité d'un énoncé précède la capacité à fournir une explication métalinguistique explicite (Ellis, 2005 ; Véronique, 2007). De plus, selon Martineau (2007), les futurs enseignants de L2, LN doivent apprendre à reconnaître les fautes les plus fréquentes des élèves, ainsi que le métalangage permettant de décrire et d'analyser la langue afin d'être mieux outillés pour la pratique et ainsi éviter le choc linguistique.

Quant aux enseignants de L2 LNN, bien qu'ils puissent avoir quelques avantages sur le plan de leurs connaissances grammaticales -car ils ont eux-mêmes appris la langue en tant que L2-, comme il a été expliqué par Bayliss et Vignola (2007), il serait important de développer et de maintenir leur compétence langagière, leur compétence grammaticale et leur habileté à expliquer la langue (Bayliss et Vignola, 2007; Bournot-Trites, 2008). En outre, Borg (2003b) a souligné qu'il serait important de considérer comment les futurs enseignants LNN ont appris la (ou les) langue(s) cible(s), parce que cela aurait un impact sur leurs croyances et connaissances, lesquelles, éventuellement, pourraient influencer leur pratique pédagogique (Borg, 2003b).

Pour ces raisons, selon Trappes-Lomax et Ferguson (2002) la tâche des programmes de formation des enseignants de L2 est de réintégrer la langue dans une forme évoluée, compatible avec une conception de l'enseignement de la langue comme impliquant à la fois la compétence communicative et la conscience métalinguistique et, d'après Borg (2003a), il serait nécessaire de développer la conscience métalinguistique des futurs enseignants de L2. En effet, Andrews (1997 citée par Borg, 2003a), signale que les faiblesses des enseignants semblent se rapporter à leur conscience métalinguistique plutôt qu'à leurs connaissances sous-jacentes de la langue. Ainsi, selon Borg (2003), accroître leurs connaissances grammaticales pendant leur formation ne va pas permettre automatiquement un enseignement plus efficace. Les enseignants ont besoin aussi d'habiletés pédagogiques qui leur permettront d'utiliser la connaissance explicite de la langue pour faciliter l'apprentissage de leurs élèves.

Conséquemment quelques auteurs, notamment Wrigh et Bolitho (1993) et Borg (1994) ont suggéré d'adopter une approche de développement de la conscience métalinguistique dans les programmes de formation des enseignants. Une telle approche

permettrait de se centrer non seulement sur les résultats de l'apprentissage (c.-à-d., les connaissances sur la langue), mais aussi sur les moyens à travers lesquels ces résultats sont atteints, ce qui permettrait de développer chez le futur enseignant une compréhension explicite de la langue, ainsi qu'une conscience de son propre processus d'apprentissage. D'ailleurs, Borg (1994) signale qu'il faudrait opter par une approche réflexive qui permette d'exemplifier la pratique que le futur enseignant devrait adopter. D'autres études comme celles conduites par Murray (2002), Guénette (2010) et Rahimi et Zhang (2015) suggèrent de développer la conscience métalinguistique du futur enseignant à travers l'exercice de la rétroaction corrective et de la correction d'erreurs.

2.3. Des études sur les échanges en ligne et la télécollaboration en formation des enseignants de L2

Dans la section précédente nous avons signalé le besoin de favoriser le développement de la conscience métalinguistique dans le cadre de la formation des enseignants de L2 et nous avons également souligné le fait que les enseignants de L2, LN et LNN, présentent des défis de formation différents et possèdent des forces qui s'avèrent complémentaires. Pour cette raison, il serait intéressant de voir si une collaboration entre les deux groupes favorise le développement de leur conscience métalinguistique. Or, puisque les programmes de formation des enseignants de L2, LN ou LNN, se trouvent dans des endroits géographiquement distants, une collaboration entre ces deux groupes de futurs enseignants ne serait possible que grâce à la technologie et à ce qui est connu comme télécollaboration.

En effet, dans le contexte de l'apprentissage de langues assisté par ordinateur (ALAO), la télécollaboration a fait l'objet d'une attention considérable lors des dernières années, en raison des possibilités qu'elle offre pour le développement des compétences interculturelles et linguistiques chez les apprenants des langues secondes ou étrangères (Guth et Helm, 2010 ; O'Dowd, 2013). Le concept de télécollaboration a été décrit à l'origine comme « l'utilisation des outils de communication d'Internet dans des contextes institutionnalisés par des étudiants dispersés à l'international, afin de promouvoir le développement de compétences linguistiques et interculturelles en langues étrangères » (Belz, 2003, p. 68, notre traduction). Conséquemment, à ce jour, un grand nombre de projets télécollaboratifs ont porté sur le développement des compétences linguistiques ou sur le développement de la compétence interculturelle chez des apprenants de L2 (O'Dowd, 2013).

Cependant, ces dernières années, la télécollaboration a commencé à être utilisée dans des domaines autres que l'enseignement des langues et aujourd'hui le terme est défini comme « le processus de communication et de collaboration avec d'autres personnes ou groupes de différents endroits, grâce au recours à des outils numériques ou de communication en ligne (par exemple, ordinateurs, tablettes, téléphones portables) pour coproduire un travail désiré » (Dooly, 2017, p.169, notre traduction).

Relativement à la formation des enseignants de L2, nous avons constaté que la plupart des projets télécollaboratifs regroupent des futurs enseignants de L2, LN et LNN pour favoriser le développement des compétences interculturelles, numériques et professionnelles (par exemple, Chun, 2015; Dejean-Thircuir et Mangenot, 2014 ; Dooly et Sadler, 2013 ; Hauck, 2010; Lee, 2009), ce qui résulte très intéressant en vue notre propre étude. En effet, selon Lewis (2017, p. 1), « One positive trend in the field of telecollaboration is the increasing interest in its use as an arena for teacher development ».

Ainsi, dans le cadre de cette revue des écrits, nous allons voir comment l'utilisation du Web 2.0 ou Web collaboratif a le potentiel de transformer la formation des enseignants de L2 (2.3.1). Après, nous examinerons des études ayant analysé des projets de télécollaboration dont le but était de favoriser le développement de la littératie numérique et des compétences professionnelles des futurs enseignants de L2 et dont certains ont jumelé des LN et LNN (2.3.2). Ensuite, nous verrons quelques études sur le développement des compétences linguistiques ou de la conscience métalinguistique chez des futurs enseignants à travers la télécollaboration (2.3.3). Enfin, nous présenterons une synthèse de cette recension et rappellerons les questions de recherche retenues dans le cadre de cette étude (2.3.4).

2.3.1. Le Web collaboratif et de nouvelles avenues en formation des enseignants de L2

Selon Develotte (2010), l'ère du numérique a apporté plusieurs innovations dans l'enseignement et l'apprentissage des langues et dans la formation des enseignants et l'une des transformations les plus importantes est arrivée avec ce que l'on appelle le Web 2.0. Le Web 2.0 est défini comme certaines technologies du Web, en particulier les interfaces permettant aux internautes d'interagir (partager, échanger, etc.) de façon simple, ce qui ouvre la possibilité de mettre en contact des apprenants entre eux, de mener des partenariats entre des enseignants ou des futurs enseignants et des apprenants de langues, ou des apprenants entre eux dans des situations sociales d'apprentissage. Pour Develotte (2010), cela

correspond justement aux buts de l'approche actionnelle parce que cette dernière cherche l'articulation entre les situations d'apprentissage et les situations sociales. Ainsi, l'apprentissage des langues et la formation des enseignants de L2 se trouvent reconfigurés par les nouvelles conditions matérielles offertes par les technologies.

Sous ce rapport, Develotte (2010), dans un article à caractère spéculatif, a exploré des nouvelles avenues de la recherche en didactique des langues et en formation des enseignants de L2, à partir de ce qui a été fait au cours du projet « Le français en première ligne » (F1L). L'auteure pose la question suivante : quels changements les TIC ont-elles apportées tout d'abord à notre rapport aux langues, au savoir en général, puis à l'enseignement et à l'apprentissage des langues sur le plan des pratiques des enseignants et des apprenants ? Afin de répondre à cette question, dans la première partie de son article, Develotte (2010) a analysé les changements liés à l'épistémologie du numérique, à partir des propos de Lankshear (2003), et les implications de ces derniers dans l'enseignement et l'apprentissage des langues.

Par la suite, dans la deuxième partie de son article, l'auteure s'est penchée sur les possibilités offertes par le numérique dans l'enseignement et l'apprentissage du français à l'université, notamment en formation des enseignants, à partir de l'analyse de l'évolution du projet F1L. Dans le cadre de ce projet, des futurs enseignants de français, langue étrangère (FLE) ont été mis en contact avec des apprenants de français à l'étranger. Ce projet a été créé par l'auteure en 2001 et le dispositif a évolué sous différentes formes et le nombre d'universités impliquées s'est multiplié. Selon Develotte (2010), ce projet a permis aux futurs enseignants de FLE de développer un grand nombre de compétences professionnelles parce que « les outils technologiques utilisés ont un effet sur la relation pédagogique et le développement d'un ethos d'enseignant particulier, influencé par les affordances dynamiques des outils de communication » (Develotte, 2010, p. 454). Ainsi, les futurs enseignants ayant participé à ce projet sont formés à enseigner selon différents formats (en présentiel et en ligne) et peuvent avoir recours à des différentes compétences professionnelles (numériques et pédagogiques, entre autres).

Dans la troisième partie de l'article, toujours à partir de ce qui a été fait dans le projet F1L, Develotte (2010) illustre les différentes possibilités de recherche à l'intérieur des dispositifs de formation numérique ou hybride, comme la télécollaboration : (1) l'analyse des interactions, notamment les interactions où les interlocuteurs centrent leur attention sur la

forme; (2) l'analyse sociolinguistique, qui permet de s'interroger sur les spécificités de la langue françaises enseignée; (3) l'éthologie de la communication, en tant qu'effort de description globale des phénomènes aussi bien verbaux que « posturo-mimo-gestuels » dans leurs rapports à l'interaction duelle et (4) l'analyse du discours multimédia, qui permet d'étudier l'influence du dispositif énonciatif sur les interactions (par exemple, l'utilisation d'un français abrégé et des émoticônes dans les clavardages).

La chercheuse conclut que la dimension numérique a été prise en compte et intégrée dans les protocoles d'étude des nouveaux corpus en ligne. Sur le plan des recherches en didactique des langues, l'un des changements les plus notables réside dans la quantité de données susceptibles d'être prises en compte, par exemple, la quasi intégralité d'une formation comme dans les cours à distance. D'après l'auteure, ce qui s'est avéré le plus intéressant, c'est que le Web 2.0 permet la mise en relation d'apprenants situés dans différents endroits, favorisant ainsi la contextualisation des enseignements selon les besoins des cultures d'enseignement et d'apprentissage, et l'ajustement de l'offre de formation à une demande non seulement linguistique, mais aussi culturelle.

Dans un autre article à caractère spéculatif, Dejean-Thircuir et Nissen (2013) ont exploré les évolutions technologiques et les évolutions didactiques en enseignement et apprentissage de langues. Pour ce faire, les auteures ont posé la question suivante : la didactique des langues et les technologies évoluent-elles de manière convergente au fil de l'histoire ? Ainsi, Dejean-Thircuir et Nissen (2013) ont analysé le passage de l'enseignement et l'apprentissage de langues assisté par ordinateur (EAO) (issu de la vision behaviouriste de l'apprentissage) aux usages du Web 2.0 qui permettent d'« agir pour de vrai » comme le veut la perspective actionnelle. En effet, c'est le développement des technologies de l'information et de la communication (TIC) et du réseau internet, qui a permis, selon les auteures, d'enrichir considérablement les dispositifs d'apprentissage des langues à distance ou hybrides en rendant possible la communication interpersonnelle.

D'après Dejean-Thircuir et Nissen (2013), depuis le début de l'application de l'approche actionnelle, les didacticiens ont insisté sur le besoin d'intégrer la culture à l'enseignement/apprentissage des langues. Cependant, la rencontre interculturelle était difficile et la « véritable » rencontre est devenue possible grâce aux échanges en ligne. En effet, selon les auteures, la perspective actionnelle (PA) dans l'enseignement et

l'apprentissage des langues et le Web 2.0 (Web social) seraient en parfaite harmonie parce que dans le Web social, l'apprenant (de langues ou de l'enseignement) est considéré un acteur qui accomplit des tâches ; le contact avec d'autres y compris en langue étrangère est facilité à travers les communautés qui se créent ; il peut interagir et collaborer avec d'autres ; les tâches s'inscrivent dans le monde qui l'entoure, et la réalisation de la tâche a plus de sens si elle s'adresse à un « public élargi » et non pas seulement à l'enseignant ou formateur. En plus, les aspects non formels de l'apprentissage peuvent aisément être combinés à un enseignement formel grâce à certains outils du Web 2.0.

2.3.2. Télécollaboration et développement de la littératie numérique en formation des enseignants de L2

Comme nous venons de signaler, le Web 2.0 ou Web collaboratif, facilite les « échanges virtuels » ou la « télécollaboration ». En effet, la télécollaboration, supportée par les outils du Web 2.0, rend possible les partenariats entre des apprenants qui se trouvent dans des endroits géographiquement distants. En ce qui concerne la télécollaboration en formation des enseignants, quelques chercheurs se sont intéressés au développement de la littératie numérique parce que, d'après Guichon (2012) et Hubbard (2008), malgré la quantité d'outils technologiques dont on dispose pour l'enseignement de langues, peu d'enseignants s'en servent dans leur pratique. En effet, selon Hubbard (2008) et Kessler et Hubbard (2017), les enseignants des langues obtiennent leur diplôme avec très peu d'entraînement formel à l'utilisation des technologies dans l'enseignement et l'apprentissage d'une L2, et il semble y avoir un manque d'autonomie lorsqu'il s'agit de se servir de la technologie en classe (Kessler et Hubbard, 2017). De plus, les enseignants de L2 doivent développer des habiletés pour évaluer les technologies et identifier celles qui peuvent être harmonisées avec des objectifs pédagogiques (Kessler et Hubbard, 2017).

Puisque ce sont les enseignants qui choisissent les outils pour le soutien aux apprentissages et qui déterminent les applications de l'enseignement de langues assisté par ordinateur (ELAO) auxquelles les apprenants seront exposés, plusieurs chercheurs ont signalé qu'il serait important que les enseignants soient formés à l'utilisation des nouvelles technologies dans l'enseignement et l'apprentissage des langues (Dooly et Sadler, 2013; Guichon, 2012 ; Hubbard, 2008) et une telle formation devrait répondre aux besoins de futurs enseignants (Kessler et Hubbard, 2017).

Pour cette raison, Arnold et Ducate (2006), basées sur les principes socioculturels d'apprentissage social et d'échafaudage, ont créé un environnement de collaboration en ligne entre des futurs enseignants de L2. Selon les chercheuses, la technologie devrait constituer une partie intégrale de la formation des enseignants car elle fournit des occasions de dialogue et est devenue très importante dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une L2. De plus, les discussions collaboratives en ligne pourraient permettre aux futurs enseignants de réfléchir, d'appliquer la théorie à des situations réelles et de former un réseau d'échange d'idées et de collaboration. Les chercheuses se sont donc interrogées sur l'engagement cognitif et social des futurs enseignants de langues dans des discussions collaboratives à l'aide d'un forum. Elles voulaient notamment analyser la présence sociale et cognitive des participants en se servant du modèle de la communauté d'enquête, développé par Garrison, Anderson et Archer (2001). D'après ce modèle, l'apprentissage dans un environnement en ligne se fait par l'interaction des éléments suivants: présence sociale, présence de l'enseignant et présence cognitive.

Adoptant un tel modèle, Arnold et Ducate (2006) ont analysé les échanges collaboratifs entre des étudiants de deux universités (U1 et U2) qui suivaient un cours obligatoire de méthodologie en enseignement de langues étrangères. Les 5 étudiants de l'U1 suivaient le programme en enseignement d'allemand, et les 18 étudiants de l'U2, des programmes d'enseignement d'allemand, de français et d'espagnol. La tâche consistait à participer à cinq forums de discussion (les sujets et l'évaluation étaient guidés par les deux professeurs, et les sujets de discussion étaient liés aux lectures et aux sujets qui avaient été traités dans les cours de méthodologie). Les données principales ont été les transcriptions des discussions de chaque groupe (27 discussions) et, à la fin du projet, les étudiants ont complété un questionnaire qui incluait des questions de type Likert et des questions ouvertes par rapport à leurs perceptions à l'égard de l'expérience. Pour analyser les transcriptions, les chercheuses ont fait une analyse de contenu en se servant du modèle de Garrison et coll. (2001). En ce qui concerne le questionnaire, les réponses ont été compilées sous forme de pourcentages et les réponses ouvertes ont été catégorisées par sujets.

Les chercheuses ont trouvé que l'activité sociale avait surpassé l'activité cognitive et, dans les discussions, elles ont repéré toutes les catégories de présence sociale et de présence cognitive proposées dans le modèle de Garrison et coll. (2001). Toutefois, la quantité

d'événements sociaux et cognitifs variait selon le sujet de discussion. De plus, les chercheuses ont constaté que les participants se sont engagés dans des discussions interactives. Selon Arnold et Ducate (2006), l'implantation de cette communication asynchrone médiatisée par ordinateur (CAMO) avait été un succès pour les raisons suivantes : (1) les étudiants ont aimé les discussions (83 %) et aimeraient participer à nouveau à ce type de discussion (65 %), (2) selon les participants, la discussion avait été bénéfique pour leur formation en tant qu'enseignants, du point de vue social et cognitif, (3) ils se sont engagés dans un traitement profond des contenus travaillés en classe, (4) ils se sont servi des discussions en ligne pour former leur propre communauté d'apprentissage virtuelle et (5) ils ont rapporté vouloir utiliser la CMO dans leurs classes dans l'avenir.

Enfin, selon les chercheuses, la communication médiatisée par ordinateur CMO part des principes des théories socioculturelles, parce que l'apprentissage prend place dans un environnement social et est facilité par le dialogue. Cependant, bien que ce type de discussion soit complémentaire à la formation des futurs enseignants, il faut prévoir une bonne planification avant de mettre en place un tel projet. En effet, d'après Arnold et Ducate (2006), il est important de réfléchir à la manière de mettre en place l'activité médiatisée par ordinateur (comment elle est intégrée au cours, les méthodes d'évaluation, les types de tâches, le rôle des enseignants dans la discussion) parce que de cela dépend le succès ou l'échec de l'activité.

Dans une autre recherche basée sur les postulats socioconstructivistes en formation des enseignants de L2 (Johnson, 2006; 2009) et en adoptant une approche d'apprentissage situé à l'égard de la technologie (Hubbard, 2008), Dooly et Sadler (2013) ont conçu un projet de télécollaboration dans le but de permettre aux futurs enseignants de coconstruire de connaissances à l'égard de la technologie à travers la participation active dans une communauté virtuelle de pratique, l'interaction et la réflexion. Les chercheurs ont voulu analyser si la participation à ce projet permettait aux futurs enseignants de L2 de développer des compétences en littératie numérique, tout en faisant le lien entre la théorie et la pratique. Ainsi, Dooly et Sadler (2013) ont étudié un projet de télécollaboration entre des futurs enseignants d'anglais en Espagne et aux États-Unis, mené entre les années 2009 et 2011, mais ils n'ont pas précisé le nombre de participants ayant pris part au projet.

Les chercheurs ont recueilli des données à l'aide de méthodes ethnographiques pendant les deux années du projet et, pour ce qui est de cet article, les auteurs se sont basés principalement sur les rapports finaux (wikis en ligne), la transcription des clavardages et la présentation orale finale. Ainsi, pendant le premier semestre de chaque année du projet, les participants ont conçu des unités didactiques et ont donné de la rétroaction à leurs partenaires internationaux à l'intérieur de dyades ou triades qui ont collaboré à l'aide de documents partagés. Pendant le deuxième semestre, ces groupes devaient créer un podcast et des activités pédagogiques. À cette fin, les chercheurs ont conçu un environnement riche en technologie (mondes virtuels, forums, chats, wikis, etc.) pour faciliter la rencontre et le partage.

Ensuite, les chercheurs ont analysé les données recueillies à l'aide du concept analytique « nexus », développé par Scolon et Scolon (2004). Cet outil analytique permet de combiner l'ethnographie, l'analyse de la conversation et l'analyse du discours, afin d'expliquer comment les participants, le contexte, le discours et les objectifs facilitent l'action et le changement social de manière interconnecté. Ainsi, le moment des actions interconnectées s'appelle « nexus ». Cette approche d'analyse a permis aux chercheurs d'explorer plusieurs aspects complexes qui se présentent lors des activités sociales.

À la fin du projet, les chercheurs ont trouvé que les participants avaient développé la conscience de la manière d'utiliser la technologie pour l'enseignement des langues, qu'ils avaient réutilisé leurs connaissances antérieures, et que le monde virtuel avait facilité la cohésion et l'engagement dans les groupes. De plus, l'interaction a permis l'échafaudage (les futurs enseignants se sont aidés en fonction de leur niveau d'expertise) puisqu'il y avait différents types d'experts : des experts technologiques et des experts pédagogiques. Selon les chercheurs, cette expérience a augmenté la confiance des participants vis-à-vis l'utilisation de la technologie inconnue et a augmenté le niveau de pensée critique concernant la sélection et l'intégration de la technologie dans l'enseignement d'une L2. Ainsi, les chercheurs ont conclu que les futurs enseignants en Espagne sont devenus plus professionnels et engagés dans la création des communautés virtuelles de pratique. En effet, ces communautés leur ont permis de comprendre l'importance de la collaboration entre enseignants pour créer des meilleures leçons et se déplacer des « connaissances racontées » vers des « connaissances

transformées ». Cependant, dans cet article, les chercheurs se sont centrés sur le groupe en Espagne et ils n'ont pas expliqué les effets du projet chez les participants américains.

Dans le contexte de l'enseignement du français, langue étrangère (FLE) et de la formation des enseignants de cette langue, Dejean-Thircuir et Mangenot (2014) se sont interrogés sur l'utilisation que les futurs enseignants font des nouvelles technologies du Web 2.0 et la façon dont les apprenants réalisent les tâches proposées par les futurs enseignants. Ainsi, les chercheurs ont analysé des tâches proposées dans le cadre d'un projet de télécollaboration asymétrique entre des futurs enseignants de FLE en France et des apprenants de FLE à Chypre. Dans ce projet ont participé 14 futures enseignantes de FLE, réparties en sept dyades. Chaque dyade était chargée d'un groupe de 6 à 7 apprenants de FLE à Chypre. Ainsi, les futures enseignantes (les tutrices) devaient proposer des activités aux apprenants.

Les futures enseignantes, étudiantes du master FLE, ont conçu une soixantaine de tâches parmi lesquelles 30 % étaient basées sur le Web 2.0. Selon Dejean-Thircuir et Mangenot (2014), sur le plan didactique, le Web 2.0 facilite l'enseignement et l'apprentissage des langues parce qu'il permet de donner plus de sens aux productions réalisées dans le cadre de l'apprentissage, grâce à l'interaction avec un public extra-institutionnel ; il permet d'acquérir une littératie numérique en langue étrangère et facilite la collaboration. De cette façon, les chercheurs ont voulu répondre aux questions suivantes : comment peut-on catégoriser les tâches « web 2.0 » de notre corpus ? Quels sont les véritables destinataires des productions ? Comment les apprenants de FLE réalisent-ils ces tâches, avec quel soutien des tutrices, avec quel feedback entre pairs ? Pourquoi n'a-t-on pas observé d'échanges avec le monde extérieur ? Pourquoi certaines productions finales ont-elles été diffusées et d'autres pas ?

À cet égard, Dejean-Thircuir et Mangenot (2014) ont analysé, à l'aide d'une méthodologie qualitative, 20 tâches basées sur le Web 2.0, proposées par les futurs enseignants (tutrices), et 14 synthèses réflexives que ces dernières ont rédigées à la fin du projet. Après l'analyse de ces données, les chercheurs ont trouvé que plusieurs tâches n'ont pas donné lieu aux résultats attendus par les tutrices. En outre, d'après Dejean-Thircuir et Mangenot (2014), malgré l'utilisation des technologies du Web 2.0 qui permettent l'interaction avec un public plus large que celui de la classe, « dans la très grande majorité

des tâches étudiées, les destinataires exclusifs étaient les tutrices et parfois les autres apprenants » (Dejean-Thircuir et Mangenot, 2014, p. 12). Pour cette raison, plusieurs tutrices ont éprouvé un sentiment d'échec.

Après avoir analysé le processus de réalisation des tâches chez les apprenants de FLE, les chercheurs ont trouvé que les tutrices n'avaient pas fourni de la rétroaction pendant le processus d'écriture dans le cadre des projets et qu'il n'y a pas eu beaucoup d'interaction entre les apprenants. De plus, la plupart des consignes étaient floues et n'explicitaient pas comment le résultat de la tâche allait être diffusé sur le Web, dans le but d'interagir avec le monde extérieur. Toutefois, dans deux groupes (chacun composé par la dyade des futurs enseignants et les 6 ou 7 apprenants chypriotes), toutes les tâches ont été publiées sur le Web. En effet, Dejean-Thircuir et Mangenot (2014) ont trouvé que dans ces deux groupes il y avait plus de rigueur dans les consignes et que les tâches avaient été mieux planifiées. Ainsi, les chercheurs ont conclu que les tâches qui ont eu plus de succès étaient celles avec un fort guidage du point de vue technique et pédagogique.

Les résultats de ces trois études (Arnold et Ducate, 2006; Dooly et Sadler, 2013 et Dejean-Thircuir et Mangenot, 2014) montrent que les projets de télécollaboration, basés sur les principes socioculturels de l'apprentissage social et situé en formation des enseignants, peuvent faciliter le développement de la littératie numérique chez les participants, leur permettant de faire le lien entre la théorie et la pratique, ce qui est très intéressant en vue de notre propre étude. Cependant, nous avons constaté que les chercheurs ont utilisé des méthodologies différentes pour arriver à leurs conclusions. Ainsi, Arnold et Ducate (2006) ont fait une analyse de contenu quantitatif et ont examiné les perceptions des participants à l'aide d'un test. Ces chercheuses ont tenu compte des perceptions et des résultats du projet chez les deux groupes, mais n'ont pas analysé le processus de collaboration entre les participants. Dooly et Sadler (2013), ont analysé le processus et les résultats du projet à l'aide du concept de « nexus », qui combine l'ethnographie et l'analyse de la conversation et du discours, et ont analysé le développement des communautés virtuelles de pratique. Néanmoins, leur étude n'a tenu compte quasiment que du groupe Espagnol, alors nous ne connaissons pas les résultats de la télécollaboration dans le groupe américain. Enfin, l'étude de Dejean-Thircuir et Mangenot (2014) a analysé un corpus de tâches proposés par les futurs enseignants ayant participé à un projet de télécollaboration asymétrique, c'est-à-dire, où un

groupe surpasse l'autre en termes de connaissances linguistiques dans la L2, mais nous ignorons les résultats de cette collaboration pour les apprenants de FLE à Chypre, ainsi que les avantages ou inconvénients liés à la télécollaboration asymétrique.

Dans la section suivante, nous allons examiner d'autres études sur la télécollaboration, mais cette-fois nous nous focaliserons sur celles qui ont analysé l'amélioration de la compétence linguistique ou de la conscience métalinguistique des apprenants ou des futurs enseignants de L2. En effet, nous voulons connaître les résultats de ces projets et voir si les chercheurs ont suivi une approche comparative qui nous permette de mieux comprendre le rôle de la télécollaboration dans les deux groupes.

2.3.3. Télécollaboration et développement de la compétence langagière ou de la conscience métalinguistique chez des apprenants ou des futurs enseignants de L2

Dans le cadre de notre recherche, nous voulions savoir si un projet de télécollaboration entre des futurs enseignants de français L2, LN et LNN, contribuait au développement de la conscience métalinguistique des participants. En effet, depuis quelques années, des auteurs ont suggéré que la communication médiatisée par ordinateur (CMO) fournissait une occasion idéale pour que les apprenants de langue interagissent avec des LN pour développer leurs compétences langagières (par exemple, Kern, Ware, and Warschauer 2004, cités par Dussias, 2005). Pour cette raison, des chercheurs intéressés à la formation des enseignants ont mené des études dans le but de savoir si les projets de télécollaboration permettaient d'améliorer la compétence langagière ou la conscience métalinguistique des futurs enseignants de L2.

Conséquemment, dans cette section nous examinerons des études ayant mesuré ou analysé le développement des compétences langagières ou de la conscience métalinguistique des apprenants ou de futurs enseignants de L2. Nous commencerons avec une étude conduite par Dussias (2005), qui n'étant pas à propos des futurs enseignants, nous donne quelques indices quant au rôle de la télécollaboration dans le développement langagier des apprenants de L2. Ensuite, nous recenserons deux études conduites par Ware et O'Dowd (2008) et par Lee (2011) respectivement, qui s'intéressaient à l'attention à la forme à travers la rétroaction par des pairs dans des projets de télécollaboration. Dans la première de ces études, les participants étaient des apprenants de L2, alors que dans la deuxième, il s'agissait des futurs enseignants. Cette étude sera suivie de celle menée par Dooly (2007), qui cherchait à savoir

si la télécollaboration contribuait au développement de la conscience métalinguistique des futurs enseignants de L2 en Espagne. Enfin, nous recenserons une étude conduite par Mok (2013) dans laquelle la chercheuse a examiné le développement de la conscience métalinguistique chez des futurs enseignants de L2, LNN. Dans cette étude tous les participants faisaient partie du même cours, alors ce n'est pas possible de parler de télécollaboration parce que celle-ci implique, par définition, la rencontre interculturelle (Dussias, 2005). Cependant, nous l'avons retenue parce que l'auteure a analysé des sujets d'une grosse importance pour notre propre recherche : (1) le développement de la conscience métalinguistique chez des futurs enseignants de L2, LNN et (2) le rôle de la CMO dans ce processus.

Dussias (2005), basée sur l'hypothèse interactionniste, a mené une étude afin d'analyser le rôle de la télécollaboration sur le développement de la compétence de production orale chez des apprenants d'espagnol, langue étrangère. Dans cette étude ont participé des apprenants d'espagnol aux États-Unis (LNN), qui ont interagit avec des LN de l'espagnol en Espagne. Les participants américains (LNN) ont été répartis dans deux groupes, un groupe expérimental et un groupe témoin. Les participants faisant partie du groupe expérimental ont communiqué, pendant 15 semaines, à travers courriel et clavardage avec des partenaires espagnols (LN de la langue cible), alors que les participants faisant partie du groupe témoin ont interagi, pendant les mêmes 15 semaines, à travers courriel et clavardage, mais avec leurs collègues de la classe[2]. La chercheuse a analysé la progression en production orale de huit participants, quatre du groupe témoin et quatre du groupe expérimental. Ces participants avaient entre 18 et 22 ans et avaient étudié l'espagnol pendant au moins quatre semestres.

Afin de mesurer les effets de la télécollaboration sur la performance en production orale, les participants ont été évalués à l'aide d'un instrument connu sous le nom d'OPI (*oral proficiency interview*), entrevue qu'ils ont dû passer avant et après leur participation au projet de télécollaboration. Lors de l'analyse des entretiens, la chercheuse s'est centrée notamment sur sept éléments : (1) des erreurs d'accord de genre et de nombre entre le déterminant et le nom et l'adjectif et le nom, (2) l'accord sujet verbe, (3) l'emploie des temps et mode, (4)

[2] Tel que signalé plus haut, même si dans ce cas les participants se sont servis de la CMO pour faire les mêmes activités que leurs collègues du groupe expérimental, il ne s'agit pas d'une télécollaboration parce que celle-ci implique la rencontre interculturelle.

l'utilisation de *por/para* en espagnol, (5) l'utilisation de *ser/estar* en espagnol, (6) l'utilisation du pronom implicite lorsque la présence du pronom sujet n'est pas nécessaire et (7) aisance. Après avoir analysé ces éléments dans les entretiens des participants du groupe expérimental et du groupe témoin, Dussias (2005) a conclu que, dans l'ensemble, les résultats suggèrent que l'interaction entre des LN et des LNN permet à ces derniers de renforcer le processus d'acquisition de la L2, notamment dans quelques éléments linguistiques. Par exemple, l'un des participants du groupe expérimental a gagné en aisance, alors qu'une autre s'est amélioré dans l'utilisation du pronom implicite, ce qui indique une compréhension du discours des LN. En revanche, aucun gain a été observé chez les participants du groupe témoin.

Dans une autre recherche conduite par Ware et O'Dowd (2008), les chercheurs ont analysé l'impact de la rétroaction par les pairs sur le développement langagier des apprenants d'une L2 ayant pris part à un projet de télécollaboration. Ce projet a été motivé par une vision socioculturelle de l'apprentissage d'une L2 (Lantolf, 2000, cité par Ware et O'Dowd, 2008) et a été divisé en deux phases. Dans la première phase ont participé 22 apprenants d'anglais en Espagne et 4 étudiants universitaires aux États-Unis. Ces participants ont été répartis en deux groupes, sous deux conditions: 11 espagnols et deux américains ont participé au groupe de « tutorat en ligne » et le même nombre de participants, espagnols et américains, ont participé au groupe de « partenariat en ligne ». Dans le premier groupe, les participants américains (LN) devaient fournir de la rétroaction corrective à leurs pairs en Espagne (LNN); dans le deuxième groupe, la rétroaction était donnée seulement si elle était sollicitée par les partenaires espagnols (LNN). Dans cette phase du projet, conçue comme une sorte de projet pilote, les participants ont communiqué exclusivement en anglais.

Dans la deuxième phase du projet ont participé des apprenants d'anglais en Espagne et au Chili et des apprenants d'espagnol aux États-Unis. Ces participants ont été répartis en dyades LN et LNN selon les deux conditions déjà mentionnées: tutorat en ligne et partenariat en ligne. Ainsi, 14 apprenants d'anglais en Espagne ont été pairés avec 14 apprenants d'espagnol aux États-Unis, dans la condition de tutorat en ligne, et 22 apprenants d'espagnol aux États-Unis ont été pairés avec 22 apprenants d'anglais au Chili, dans la condition de partenariat en ligne. Ces participants ont collaboré de manière asynchrone à travers la

plateforme *Blackboard* et ont communiqué en espagnol et en anglais dans un échange de type Tandem[3].

Les chercheurs voulaient répondre à trois questions : (1) quel est le type et la fréquence des épisodes reliés à la langue (*Language-related episodes ou LRE)* dans chacune des conditions, tutorat en ligne et partenariat en ligne? (2) Quelles stratégies de rétroaction corrective ont utilisé les participants lorsqu'ils ont intégré une attention à la forme morphosyntaxique dans leurs interactions en ligne? Et (3) quelles ont été les attitudes des participants dans chacune des conditions envers la présence ou l'absence d'attention à la forme dans leurs interactions? Les données analysées par les chercheurs incluaient les transcriptions des discussions en ligne, des questionnaires qui fournissaient de l'informations descriptive sur les attitudes des participants, des essais réflexifs hebdomadaires ainsi que les essais finaux produits par les participants.

Lorsque les données ont été recueillies, les chercheurs les ont codées selon la quantité d'épisodes reliés à la langue, qui ont été catégorisés selon trois types de rétroaction : morphosyntaxique, lexicale et affective, et les stratégies de rétroaction corrective utilisées : rétroaction spécifique et commentaires. Pour analyser l'attitude des participants envers la présence ou l'absence d'attention à la forme dans leurs interactions dans chacune des conditions (tutorat ou partenariat en ligne), les chercheurs se sont servis des entrevues et des questionnaires. De cette façon, pour répondre aux questions de recherche, Ware et O'Dowd (2008) ont utilisé des méthodes de recherche quantitatives et qualitatives.

Après avoir analysé ces données, les chercheurs ont trouvé que dans la première étape du projet il y avait eu beaucoup plus d'épisodes reliés à la langue (LRE) dans la condition de tutorat en ligne (13,5% de l'interaction) que dans celle de partenariat en ligne (3%). Ainsi, dans la deuxième étape du projet, les chercheurs s'attendaient à ce que les épisodes reliés à la langue se présentent principalement dans la condition de tutorat en ligne, ce qui a été confirmé après l'analyse de données. En effet, dans la condition du tutorat en ligne 14,7% de l'interaction a été codée comme des LRE, contre 0,003 dans la condition de partenariat en ligne. Malgré ces résultats, la plupart des participants dans les deux conditions avaient exprimé le désir de recevoir de la rétroaction corrective de leurs pairs. À l'égard des types de

[3] Dans les échanges de ce type, à l'intérieur de la dyade les deux participants jouent le rôle de tuteurs et d'apprenants selon la langue utilisée à chaque moment de l'échange.

LRE, la plupart des rétroactions ont été de type morphosyntaxique, suivi de la rétroaction affective, qui a été très valorisée, notamment par les participants espagnols.

En ce qui concerne les stratégies de rétroaction corrective, la stratégie la plus utilisée par les tuteurs espagnols, a été « commentaires », une stratégie consistant à fournir des explications métalinguistiques aux coéquipiers. En revanche, les tuteurs américains ont principalement fourni de la « rétroaction spécifique » qui consiste à reformuler l'énoncé sans fournir des explications métalinguistiques. Les chercheurs ont été également en mesure de remarquer que les explications métalinguistiques fournies par les participants espagnols, lorsque la communication était en espagnol, étaient beaucoup plus riches et précises que celles fournies par les participants américains lorsque la communication était en anglais. Quoique cela n'ait pas empêché les participants américains de donner des explications métalinguistiques à leurs pairs espagnols, les auteurs considèrent qu'il serait nécessaire de mener plus de recherches afin d'établir si une conscience grammaticale accrue améliore la rétroaction corrective entre des pairs.

À l'égard de l'attitude des participants envers l'attention à la forme dans le cadre de la télécollaboration, les participants des deux conditions trouvaient très important le fait de recevoir de la rétroaction corrective de la part de leurs coéquipiers LN de la langue cible. Toutefois, Ware et O'Dowd (2008) ont conclu que la rétroaction entre les pairs ne se donne pas de façon naturelle, tel qu'en témoigne la quantité de LRE trouvés dans la condition de partenariat en ligne et qu'il faudrait demander explicitement aux participants de fournir de la rétroaction corrective à leurs pairs. En outre, selon Ware et O'Dowd (2008) la rétroaction fournie par les pairs n'est pas toujours ample et précise, raison pour laquelle ils se sont interrogés sur la pertinence d'inclure ce genre de tâches dans les projets de télécollaboration. Les auteurs ont donc suggéré de varier le type de tâches et de solliciter de la réflexion à propos de la langue. De la même façon, Ware et O'Dowd (2008) ont rappelé l'importance de la correction des erreurs dans le cadre des projets de télécollaboration.

Lee (2011) a conduit une étude similaire à celle de Ware et O'Dowd (2008). Dans son étude, la chercheuse a analysé le type de rétroaction et les stratégies utilisées par des futurs enseignants de L2 ayant pris part à un projet de télécollaboration. Dans le cadre de cette étude, Lee (2011) a proposé un projet de télécollaboration basé sur les théories socioculturelles d'apprentissage des langues (Lantolf et Thorne, 2006), entre des futurs

enseignants d'espagnol aux États-Unis et des futurs enseignants d'anglais en Espagne. À l'instar de Lantolf (2000), Lee (2011) a signalé que l'efficacité de la rétroaction corrective dépend d'un nombre de variables qui incluent la nature de la tâche, la compétence linguistique des apprenants et les motivations pour l'apprentissage de la L2. En tenant compte de ces aspects, la chercheuse a formulé deux questions de recherche : (1) quel type de rétroaction corrective fournissent les participants espagnols et les participants américains pendant l'échange? Et (2) quelles stratégies de rétroaction corrective utilisent les participants afin de résoudre des problèmes linguistiques?

Dans cette étude ont participé 10 enseignants et futurs enseignants d'espagnol aux États-Unis, inscrits dans un séminaire de maîtrise. Parmi ces participants, deux étaient des LN de l'espagnol. De la même façon, ont participé 23 étudiants d'un baccalauréat en anglais en Espagne, inscrits dans un cours d'anglais avancé et parmi lesquels plusieurs avaient envisagé de devenir enseignants d'anglais. Ces participants ont collaboré en espagnol et en anglais de manière asynchrone à l'aide de la plateforme *Moodle*. D'abord, ils devaient travailler à l'intérieur des groupes nationaux pour créer un blog en L2 qui serait ensuite partagé avec les partenaires internationaux pour recevoir de la rétroaction sur la forme. Après l'échange, la chercheuse a analysé les rétroactions fournies par les coéquipiers internationaux, à partir des épisodes reliés à la langue (ou *language-related episodes LREs)* et à l'aide des catégories employées par Ware et O'Dowd (2008). Ainsi, le type de rétroaction a été analysé selon qu'il soit lexical, morphosyntaxique ou affectif, et les stratégies de rétroaction utilisées ont été catégorisées selon qu'elles contiennent ou non des explications métalinguistiques.

Les résultats de cette étude ont montré que la plupart d'épisodes reliés à la langue ont été linguistiques (lexicaux et morphosyntaxiques), plutôt qu'affectifs et que les participants américains (N=10) ont fourni plus de rétroaction linguistique que leurs partenaires espagnols (N=23), même si le nombre de participants était moindre. Selon Lee (2011), cela pourrait s'expliquer par le fait que les participants américains étaient tous des enseignants et des futurs enseignants d'espagnol et pouvaient se sentir plus à l'aise en fournissant de la rétroaction.

Par ailleurs, les résultats obtenus par Lee (2011) confirment ceux de Ware et O'Dowd (2008), selon lesquels, les participants des deux groupes fournissaient plus de rétroaction morphosyntaxique que lexicale. Toutefois, contrairement aux résultats obtenus par Ware et

O'Dowd (2008), Lee (2011) n'a pas trouvé beaucoup de rétroaction affective dans les interactions et elle a constaté que les participants américains ont donné plus d'explications métalinguistiques que leurs partenaires espagnols. Puisque tous les participants à cette étude avaient une bonne compétence linguistique et métalinguistique, les explications données à propos du lexique et de la grammaire ont été précises. Néanmoins, il serait important de mentionner que la plupart des participants à ce projet (espagnols et américains) n'ont pas corrigé leurs textes après avoir reçu de la rétroaction de leurs pairs.

La chercheuse conclut que les futurs enseignants ayant pris part à son projet sont capables d'utiliser des stratégies variées de rétroaction corrective incluant des reformulations et des explications métalinguistiques.

Dooly (2007), pour sa part, a conduit une étude sur le rôle de la télécollaboration dans le développement de la conscience métalinguistique des futurs enseignants d'anglais L2 en Espagne. Le projet de télécollaboration analysé impliquait des apprenants d'anglais L2 et des futurs enseignants d'anglais L2 : 32 futurs enseignants en Espagne, 17 enseignants et futurs enseignants aux États-Unis et 9 étudiants de génie en Turquie, qui apprenaient l'anglais à des fins professionnelles. Dans ce projet, les enseignants et futurs enseignants espagnols et américains devaient concevoir et évaluer un projet d'enseignement en se servant des TIC, et ensuite envoyer le projet aux étudiants turcs, pour recevoir de la rétroaction. Les groupes collaboraient à travers courriel ou clavardage et chaque groupe comportait des membres des trois universités, mais les étudiants espagnols et américains se rencontraient en ligne plus souvent, car ils devaient proposer les modules d'enseignement.

Dans le cadre de ce projet, la chercheuse a demandé aux futurs enseignants en Espagne de proposer des sujets de discussion lors d'une séance de remue-méninges. La seule exigence concernant la collaboration était que les sujets de discussion à l'intérieur des groupes devaient se rapporter, d'une certaine manière, à l'enseignement des langues. Ainsi, les participants espagnols ont formé des groupes locaux et ont posté des sujets de discussion, lesquels devaient être lus par leurs partenaires internationaux qui avaient, à leur tour, formé des groupes locaux et devaient s'unir à l'un des groupes espagnols. À la fin de ce processus, chaque groupe comportait des membres des trois universités.

Pour la collecte de données, la chercheuse a utilisé plusieurs instruments : les contributions dans le forum de discussion en ligne ; la transcription des chats ; les copies de

la correspondance par courriel ; les rapports finaux des étudiants espagnols et américains ; les journaux de bord des étudiants espagnols, et des évaluations anonymes du projet. Lors de l'analyse de ces données, Dooly (2007) a cherché des éléments témoignant de la conscience de la langue en tant que système formel, laquelle permettrait aux participants LNN d'accroître la précision et la pertinence dans leurs productions; et de la conscience du processus d'apprentissage, ce qui impliquait la reconnaissance des besoins des apprenants. Cependant, la collecte des données à propos de la langue n'avait pas été planifiée dès le début du projet et c'est à la fin de ce dernier que la chercheuse se sont rendu compte qu'ils avaient assez de données pour analyser le développement de la conscience métalinguistique des futurs enseignants.

Après avoir analysé ces données à l'aide d'une méthodologie qualitative, Dooly (2007) a trouvé que les futurs enseignants avaient construit des nouvelles connaissances en s'appuyant sur des connaissances antérieures et qu'ils en étaient conscients. De plus, les futurs enseignants LNN sont devenus conscients de leurs forces et de leurs faiblesses à l'égard de la langue cible, ainsi que des caractéristiques de la CMO. Enfin, la rencontre interculturelle entre les futurs enseignants d'Espagne et des États-Unis a permis aux participants LN et LNN de devenir plus conscients de la manière dont la culture façonne la langue, c'est-à-dire, qu'ils sont devenus plus sensibles aux problèmes de la langue. L'une des retombées de ce projet a été le fait que les futurs enseignants ont remarqué l'importance de développer une connexion interpersonnelle avec les coéquipiers internationaux dans le cadre des projets de télécollaboration. En effet, les groupes qui ont montré plus d'échange social ont conduit des projets plus approfondis que ceux de leurs pairs et ont montré plus d'enthousiasme et de motivation tout au long de l'échange. Dans l'ensemble, les participants ont partagé des expériences personnelles sur l'apprentissage de la langue (en tant qu'apprenants) et sur l'enseignement de la langue (en tant que futurs enseignants).

Enfin, Mok (2013) a trouvé que la collaboration en ligne permettait de développer la conscience métalinguistique du futur enseignant de L2. Selon la chercheuse, l'un des défis des formateurs des enseignants de langues est d'aller au-delà de l'amélioration de la connaissance de la langue en permettant aux futurs enseignants de travailler de façon interdépendante la dimension déclarative et la dimension procédurale de la conscience métalinguistique. Ainsi, Mok (2013) a mis en place un forum pour permettre aux futurs

enseignants qui commençaient leur stage de poser des questions d'ordre méthodologique à leurs collègues de la classe. Puisque les participants à cette étude faisaient partie du même cours, il ne s'agissait pas d'un projet de télécollaboration. Cependant, tel que signalé avant, nous avons retenu cette étude parce que l'auteure a analysé les dimensions déclarative et procédurale de la conscience métalinguistique des futurs enseignants d'anglais L2, LNN.

Afin de comprendre les échanges ayant eu lieu à l'intérieur du forum, Mok (2013) a fait une analyse de contenu de 18 posts initiés par les futurs enseignants. Cette analyse a permis à la chercheuse de conclure que les forums de discussion en ligne ont engagé les futurs enseignants dans la réflexion autour des deux dimensions (déclarative et procédurale) de la conscience métalinguistique de l'enseignant. Selon elle, plusieurs futurs enseignants étaient préoccupés par la manière dont ils enseignaient la grammaire à leurs étudiants et cherchaient à développer de la connaissance explicite à propos de la langue. Ainsi, cette recherche suggère que les forums de discussion peuvent constituer des scénarios particulièrement avantageux pour développer la conscience métalinguistique des futurs enseignants qui réalisent leur stage pratique.

Les cinq articles que nous venons de recenser, nous apprennent plusieurs choses en vue de notre étude. En premier lieu, avec une méthodologie quantitative se servant d'un pre/ post test, Dussias (2005) a montré que l'échange entre des LN et des LNN bénéficie ces derniers. Toutefois, il reste à savoir si la télécollaboration pourrait aussi favoriser des apprentissages chez les LN. En deuxième lieu, les études de Ware et O'Dowd (2008) et de Lee (2011) ont signalé que les participants à des projets de télécollaboration peuvent se fournir de la rétroaction à condition que cela soit sollicité explicitement aux participants. Puisque les participants américains au projet dirigé par Ware et O'Dowd (2008) n'ont pas fourni beaucoup d'explications métalinguistiques, les chercheurs ont considéré qu'il serait nécessaire de mener davantage de recherches afin d'établir si une conscience grammaticale accrue améliore la rétroaction corrective entre des pairs. En outre, Ware et O'Dowd (2008) ont conclu que la rétroaction entre les pairs ne se fourni pas de façon naturelle et qu'elle n'est pas toujours ample et précise, raison pour laquelle ils s'interrogent sur la pertinence d'inclure ce genre de tâches dans les projets de télécollaboration. Pour cette raison, les auteurs suggèrent de varier le type de tâches et de solliciter de la réflexion à propos de la langue et

rappellent de l'importance de la correction des erreurs dans le cadre des projets de télécollaboration.

Tenant compte de ces conclusions, dans le cadre de notre projet nous aimerions savoir si la correction des erreurs et l'analyse de la langue se présentent de façon plus naturelle dans le cadre d'un projet dont le but est de discuter justement à propos de la correction des erreurs et de la grammaire de la L2, mais que les erreurs objet de discussion ne sont pas produits par les participants à l'échange.

Or, les études de Dooly (2007) et de Mok (2013) ont montré que la collaboration en ligne peut être favorable au développement de la conscience métalinguistique des participants. Ainsi, dans l'étude de Dooly (2007), la chercheuse a montré la façon dont les futurs enseignants LNN sont devenus conscients de leurs forces et de leurs faiblesses à l'égard de la L2 et que la rencontre interculturelle a favorisé la sensibilité aux problèmes de la langue. L'une des implications de ce projet a été l'importance de développer une connexion interpersonnelle avec les coéquipiers internationaux dans le cadre des projets de télécollaboration.

Parmi ces cinq études, la seule qui a tenu compte du processus de collaboration a été celle conduite par Dooly (2007). En effet, la chercheuse s'est rendu compte de l'importance de la dimension affective dans la réussite d'un projet de télécollaboration, alors que les autres chercheurs se sont centrés seulement sur les résultats du projet. Toutefois, elle a analysé le processus mené par un côté de l'échange (les étudiants espagnols), alors que nous ignorons comment a été le processus mené par les participants américains. Dans la dernière section de ce chapitre, nous allons examiner des études sur des projets de télécollaboration dont les chercheurs ont tenu compte du processus et des facteurs qui peuvent jouer un rôle dans la réussite ou l'échec d'un échange de ce type.

2.3.4. L'analyse du processus dans des projets de télécollaboration en formation des enseignants de L2

Tel que signalé dans la section précédente, d'autres chercheurs ont analysé des projets de télécollaboration entre des futurs enseignants de L2, mais se centrant non seulement sur les résultats, mais aussi sur le processus qui a mené aux résultats. Ainsi, dans cette section, nous allons examiner quelques études sur la télécollaboration en formation des enseignants de L2, mais dont l'accent a été mis sur le processus.

Antoniadou (2011), a analysé une activité virtuelle collaborative entre sept étudiants de premier cycle, futurs enseignants d'anglais à l'*Universitat Autònoma de Barcelona* (UAB), et dix étudiants de deuxième cycle, futurs enseignants d'anglais à l'*University of Illinois at Urbana Champaign* (UIUC). Les données analysées incluaient 24 heures d'enregistrements audio/vidéo des séances à l'université, sept transcriptions de clavardages et sept rapports finaux dans un format Wiki. Afin d'analyser ce corpus, Antoniadou (2011) s'est servie de la TA, qui lui a permis de répondre à trois questions de recherche :1) Quelles étaient les contradictions sous-jacentes aux tensions que les futurs enseignants de l'UAB considéraient comme un obstacle pour atteindre l'objet de l'activité? 2) Comment ces contradictions ont-elles transformé les objets originaux de l'activité? Et 3) Quels ont été les résultats d'apprentissage de l'activité par rapport aux contradictions? Les données ont été recueillies à l'aide de techniques ethnographiques, principalement à l'UAB et, pour cette raison, l'analyse et la discussion des résultats ont reflété principalement le point de vue des étudiants de cette institution.

Pour analyser ses données, la chercheuse a eu recours à une méthode de codification ouverte en repérant des thèmes récurrents. Ensuite, elle les a organisées sous deux catégories : 1) Des tensions rapportées et 2) des résultats positifs indiquant du développement professionnel. Par la suite, Antoniadou (2011) a utilisé le modèle de Mwanza (2001, cité par Antoniadou, 2011) qui lui a permis d'analyser les éléments du système d'activité que les participants associaient aux tensions. De cette façon, Antoniadou (2011) a identifié trois types de contradictions : 1) des contradictions intra-institutionnelles, qui sont survenues avant l'engagement des participants dans la communauté en ligne 2) des contradictions technologiques et 3) des contradictions interinstitutionnelles. Ces contradictions n'ont pas toujours été résolues, mais les participants ont rapporté des apprentissages et des perceptions positives à l'égard des échanges. Par conséquent, Antoniadou (2011) a conclu que les sujets peuvent travailler à travers des contradictions et sont en mesure de réorganiser les systèmes d'activité par l'adoption de nouvelles solutions qui prennent la forme de nouvelles règles, de nouvelles divisions du travail, de nouveaux outils ou de nouveaux objets.

Müller-Hartmann (2012), pour sa part, a analysé le potentiel de l'étude de cas comme méthode de recherche et de la Théorie de l'Activité comme cadre théorique pour analyser la télécollaboration. Le chercheur s'est centré sur le développement des compétences

professionnelles chez des futurs enseignants de L2 (compétence communicative interculturelle, compétence multimodale et compétences d'enseignement), à travers la télécollaboration. Selon cet auteur, la TA permettrait de comprendre les interrelations complexes entre les agents humains, les outils informatiques et le contexte socioculturel plus large (Müller-Hartmann, 2012). Ainsi, il a analysé un projet de télécollaboration entre deux cours de formation des enseignants, l'un à l'Université de Heidelberg en Allemagne, et l'autre à l'Université de Columbia à New York. Pendant le projet de télécollaboration, les participants ont travaillé dans des groupes internationaux de quatre ou cinq étudiants, et des données quantitatives recueillies avant le projet ont montré que les participants de deux cours avaient apporté à l'échange des différents niveaux de compétences techniques. Afin de réduire la complexité de l'analyse, l'auteur s'est centré sur une équipe internationale composée de quatre étudiants, cherchant à comprendre comment les participants avaient développé les habiletés ciblées.

Puisque Müller-Hartmann (2012) a conduit une étude de cas en triangulant des données de différents types, il a trouvé que la Théorie de l'Activité était l'approche la plus adéquate pour analyser un ensemble de données qui intégraient des perspectives émiques avec le contexte socioculturel. Ainsi, l'auteur a analysé les trois niveaux du système d'activité proposés par Engeström (2001). Selon Müller-Hartmann (2012), au premier niveau, il était nécessaire d'analyser les outils qui avaient médiatisé l'activité, à savoir l'anglais (en tant que langue partagée par tous les participants) et l'ordinateur et ses applications (Moodle, wikis, fora). Au deuxième niveau, il fallait se centrer sur les processus de la classe, c'est-à-dire sur les apprenants qui poursuivent, probablement, le même objet (développement des compétences en TBLT, CCI, et multilittératie) et, enfin, au troisième niveau, il était nécessaire d'analyser le contexte socioculturel, c.-à-d. chaque communauté, les règles qui la régissaient et la division du travail.

À l'égard de la multilittératie, l'auteur a trouvé que les nœuds interdépendants du système d'activité montraient comment les compétences multilittératiques pouvaient influencer le processus du groupe et ainsi l'achèvement réussi de la tâche. De même, le chercheur a conclu que ses participants avaient développé la compétence en TBLT tout au long du processus de réalisation des tâches. En ce qui concerne la compétence communicative interculturelle, il a trouvé que le développement de cette compétence se

trouvait principalement au troisième niveau du système d'activité, puisque des questions telles que la communauté, la division du travail et les règles exerçaient une forte influence sur la communication à l'intérieur de l'équipe. Enfin, il a trouvé que les outils de médiation (niveau I) seraient cruciaux pour comprendre le développement de compétences chez l'apprenant.

Dans une autre étude, Ryder et Yamagata-Lynch (2014) se sont appuyées sur la TA pour analyser un projet de télécollaboration basé sur le modèle *Cultura* (Furstenberg et Levet, 2010). Ainsi, les chercheuses ont jumelé sept apprenants du chinois aux États-Unis et sept futurs enseignants du chinois en Chine dans un échange de type Tandem. Ces participants ont travaillé en dyades internationales et devaient se partager les rôles d'apprenant et d'enseignant de façon égalitaire : les Chinois devaient être des enseignants de langue et culture chinoise et les Américains devaient devenir des enseignants de langue et culture américaine. Les règles de l'échange étaient la réciprocité et la politesse.

Dans le cadre de ce projet, les chercheuses ont recueilli des données de plusieurs sources et les ont analysées en suivant la stratégie de codage à trois niveaux, proposée par Strauss et Corbin (1998, cités par Ryder et Yamagata-Lynch, 2014) et en s'appuyant sur la TA, notamment en ayant recours à l'analyse du système d'activité (Engeström, 2001). Ainsi, Ryder et Yamagata-Lynch (2014) ont été en mesure d'analyser trois systèmes d'Activité : (1) un système d'Activité idéal dans la collaboration transpacifique, (2) un système d'Activité des dyades avec un bas niveau de fonctionnalité (cinq dyades) et (3) un système d'Activité des dyades avec un haut niveau de fonctionnalité (deux dyades). Les dyades avec un bas niveau de fonctionnalité étaient celles qui avaient rapporté de la déception à la fin du projet de télécollaboration et les dyades avec un haut niveau de fonctionnalité étaient celles qui avaient rapporté avoir atteint les objectifs de la collaboration.

Après leur analyse, les chercheuses ont trouvé que dans le système d'Activité des dyades avec un bas niveau de fonctionnalité, quatre tensions principales se sont présentées : a) entre les outils et la division du travail, parce que des différences dans la compétence langagière, comprenant la langue en tant qu'outil, ont empêché quelques participants de prendre le rôle d'enseignants, b) entre les règles et l'objet, car l'interprétation individuelle des règles est devenue un obstacle pour atteindre l'objet, c) entre les outils et l'objet, parce que le niveau actuel de compétence communicative interculturelle des participants a créé une

barrière pour atteindre l'objet et d) entre les sujets eux-mêmes, dans la mesure où des différences individuelles en termes de styles d'enseignement et d'apprentissage, des attentes à l'égard du partenaire et des intérêts personnels, ont empêché d'atteindre l'objet.

En ce qui concerne le système d'Activité des dyades avec un haut niveau de fonctionnalité, les chercheuses ont constaté que celles-ci ont aussi expérimenté les tensions a, b et d, mais elles ont été capables de résoudre ces tensions, tout en développant différentes stratégies. Puisqu'il y avait de grosses différences dans le niveau de langue cible (les Chinois parlaient bien anglais, alors que les Américains avaient un très bas niveau de mandarin), il était difficile d'alterner les rôles d'enseignant et d'apprenant de façon équitable, mais ces dyades ont été capables de maintenir une division du travail plus équilibrée que les dyades avec un bas niveau de fonctionnalité. Ces dyades ont rapporté avoir atteint les objectifs de la collaboration, parce que les participants ont pu améliorer leur compétence langagière (en anglais chez les Chinois et en mandarin chez les Américains), augmenter leur conscience culturelle, gagner de l'expérience en enseignement (chez les Chinois) et développer des liens d'amitié.

Tout comme Ryder et Yamagata-Lynch (2014), Priego et Liaw (2017) ont utilisé la TA pour analyser les différents degrés de fonctionnalité des groupes ayant participé à un projet de télécollaboration asynchrone. Ces chercheuses ont analysé un projet de télécollaboration interculturelle entre un groupe de futurs enseignants de français, langue seconde au Québec, et des étudiants d'anglais, langue étrangère à Taiwan. Les participants ont collaboré pour créer des histoires numériques multilingues et multimodales et les chercheuses ont analysé les correspondances entre les participants, incluant des discussions sur le forum et des messages sur Facebook, ainsi que les histories une fois finies. De la même manière, Priego et Liaw (2017) ont conduit des entrevues avec quelques participants et des enquêtes afin de parvenir à une meilleure compréhension de la télécollaboration.

Les participants au projet ont collaboré pendant trois mois dans des équipes de sept ou neuf étudiants et ont créé de façon collaborative dix histoires numériques multilingues et multimodales. Les chercheuses se sont centrées sur les contradictions à l'intérieur des équipes (c.-à-d., des systèmes d'activité) et sur la manière selon laquelle ces contradictions ont été résolues ou non. Ainsi, Priego et Liaw (2017) ont été en mesure de classer les groupes en deux catégories : des groupes avec un haut niveau de fonctionnalité et des groupes avec de

bas niveaux de fonctionnalité. Les groupes avec un haut niveau de fonctionnalité étaient ceux qui avaient été capables de résoudre les contradictions tout en développant des stratégies, alors que les groupes avec un bas niveau de fonctionnalité étaient ceux qui n'ont pas résolu les contradictions. Les données recueillies ont été codées à l'aide du modèle de Mwanza (2002) et Mwanza et Engeström (2005, cités par les chercheuses).

Priego et Liaw (2017) ont trouvé des contradictions dans quatre éléments du système d'activité : les outils, les règles, la communauté et la division du travail. Également, les chercheuses ont trouvé que d'habitude c'était la combinaison de deux ou trois éléments du système d'activité qui produisait les contradictions. Des dix groupes ayant pris part au projet, six ont trouvé des contradictions et cinq d'entre eux ont été capables de les résoudre. En effet, les chercheuses ont trouvé que pour résoudre les contradictions ces groupes ont utilisé plusieurs stratégies : sauver la face, faire face, offrir des alternatives, accepter des alternatives, s'excuser, accepter des excuses, faire des compliments, remercier, donner des instructions, répondre à des instructions, demander de l'aide, offrir de l'aide, utiliser l'humour et créer un esprit d'équipe. Cela a permis à Priego et Liaw (2017) de conclure que dans le cadre des projets de télécollaboration, il est important d'aider les étudiants à résoudre les contradictions en utilisant des stratégies comme celles utilisées par les participants à ce projet. Conséquemment, le rôle de l'enseignant serait crucial.

Tel que nous avons pu constater, dans ces quatre études les chercheurs se sont servis de la Théorie de l'Activité ou TA pour analyser le processus de collaboration. En effet, la TA a permis à ces chercheurs de comprendre les différents facteurs qui peuvent influencer la collaboration et le partage à l'intérieur des équipes éloignés géographiquement qui participent à des projets de télécollaboration.

2.4. Synthèse du chapitre

Dans le cadre de cette recension, nous avons examiné des études sur (1) la formation des enseignants de L2, (2) la conscience métalinguistique des apprenants et des enseignants de L2, LN et LNN et (3) des projets de télécollaboration en formation des enseignants de L2, notamment celles où les chercheurs ont exploré le développement langagier et de la conscience métalinguistique des futurs enseignants.

Du premier groupe d'études, nous retenons l'importance de porter attention au développement de connaissances sur la langue et de la conscience métalinguistique chez les

futurs enseignants de L2 (Hedgcock, 2002 et Jourdenais, 2009). Cependant, il faut garder à l'esprit que le développement de cette connaissance ne peut pas être séparé des connaissances pédagogiques qui peuvent être utilisées dans la pratique de l'enseignement d'une L2 (Hedgcock, 2002; Johnson, 2006 et 2009; Borg, 2011). Pour cette raison, il serait important de réfléchir aux expériences de formation offertes aux futurs enseignants de L2, parce que ce sont les expériences qui vont leur permettre de développer des connaissances significatives et procédurales. De plus, il serait important de proposer des activités de formation impliquant collaboration, discussion et apprentissage situé et permettant de faire le lien entre la théorie et la pratique (Hedgcock, 2002; Johnson, 2006 et 2009; Wright, 2010; Borg, 2011).

Dans le deuxième groupe d'études, nous avons vu que des recherches et des publications parues pendant la dernière partie du XXe siècle (Hawkins, 1984; Lyster, 1992; Spada, 1997) ont montré le besoin de porter attention à la forme et de développer la conscience métalinguistique des apprenants lors de l'apprentissage d'une L2. En effet, les résultats des études recensées par Spada (1997) suggèrent qu'un enseignement explicite centré sur la forme peut être particulièrement efficace à l'intérieur des cours où l'attention est portée davantage à la communication ou dans ceux où la L2 est apprise à travers des contenus. Malgré cela, il semblerait que les enseignants et les futurs enseignants de L2 n'ont pas les connaissances ni les habiletés nécessaires pour porter attention à la forme et analyser la langue avec leurs élèves. Par exemple, des recherches sur les connaissances métalinguistiques des futurs enseignants ont montré que ces derniers ressentent des problèmes au moment de fournir une explication grammaticale (Anderson, Clapman et Steel, 1996; Andrews, 1999; Martineau, 2007) et Borg (2003a) a trouvé que les enseignants et les futurs enseignants de L2 présentent des lacunes dans la connaissance de la grammaire et cette situation concerne les enseignants et les futurs enseignants de L2, LN et LNN

Conséquemment, il faudrait favoriser le développement de la conscience métalinguistique à l'intérieur des programmes de formation des enseignants de L2 (Trappes-Lomax et Ferguson, 2002; Andrews, 2007). En effet, selon Wright et Bolitho (1993), les activités de développement de la conscience métalinguistique permettent de rapprocher les connaissances sur la langue et la pédagogie et selon Borg (1994) la formation des enseignants orientée vers le « développement de la conscience métalinguistique » favoriserait le lien entre la théorie et la pratique si l'on met l'accent non seulement sur le contenu travaillé, mais

principalement sur la méthodologie à travers laquelle ce contenu est abordé, ce qui répond justement aux demandes de formation faites par les chercheurs du premier groupe d'études.

Par rapport aux méthodologies conduisant au développement de la conscience métalinguistique chez les futurs enseignants de L2, Murray (2002), Guénette (2010) et Rahimi et Zhang (2015) ont proposé de se centrer sur l'analyse de l'erreur. Selon ces auteurs, les formateurs des enseignants devraient partir de la pratique de l'analyse et la correction des erreurs pour susciter la réflexion chez les futurs enseignants. En effet, Murray (2002) a signalé que les enseignants ont besoin de connaître le vocabulaire approprié pour analyser la langue, ainsi que les différentes erreurs possibles (typologies) et des erreurs typiques des apprenants selon leur L1.

En outre, puisque les lacunes métalinguistiques concernent les enseignants et les futurs enseignants de L2, LN et LNN, et que d'après Arva et Medgyes (2000) et Andrews, (2007), ces derniers possèdent des forces qui s'avèrent complémentaires, il serait intéressant d'analyser si la collaboration entre ces deux groupes favorise le développement de leur conscience métalinguistique (Andrews, 2007; Andrews et Svalberg, 2017). Mais, puisque cette collaboration peut être facilitée à l'aide de la technologie, nous avons voulu explorer des études sur des projets de télécollaboration ayant favorisé la collaboration entre des LN et des LNN.

Ainsi, dans le troisième groupe d'études, nous nous sommes centrés sur l'utilisation du Web 2.0 et sur la télécollaboration en formation des enseignants de L2. Selon Develotte (2010) et Dejean-Thircuir et Nissen (2013), le Web 2.0 facilite l'interaction et la collaboration, la création de communautés d'apprentissage et la réalisation de tâches significatives, facilitant les projets de télécollaboration. D'ailleurs, ces projets, basés sur les principes socioculturels de l'apprentissage social et situé en formation des enseignants, peuvent faciliter le développement de la littératie numérique et de la conscience métalinguistique chez les participants, leur permettant de faire le lien entre la théorie et la pratique, ce qui résulte d'un grand intérêt en vue de notre propre étude.

En effet, en ce qui concerne les connaissances sur la langue et le développement de la conscience métalinguistique, les résultats des écrits rapportés ont montré que les projets de télécollaboration peuvent favoriser les apprentissages sur la L2 chez les participants LNN, grâce à l'interaction avec des LN (Dejean-Thircuir et Mangenot, 2014; Dooly 2007; Dussias,

2005). Toutefois, ce que nous ne savons pas encore est si l'interaction avec des LNN de la L2 peut favoriser aussi le développement de la conscience métalinguistique des futurs enseignants de L2, LN. D'après notre recension, les chercheurs ont valorisé ces échanges en s'appuyant sur la façon dont les LN peuvent aider les LNN dans leur développement langagier, mais aucune étude, à notre connaissance, n'a analysé comment l'échange LN-LNN pourrait être avantageux, du point de vue de la connaissance sur la langue, pour les deux groupes. Alors, nous considérons que pour combler cette lacune dans la recherche, il serait nécessaire d'adopter une approche comparative qui permette de comprendre non seulement les résultats du projet, mais aussi le processus en cours.

À cet égard, les études examinées dans la dernière section, nous ont permis de tirer quelques conclusions qui s'avèrent utiles pour la mise en place de l'étude que nous avons proposée. En effet, dans les projets de télécollaboration rapportés dans les écrits recensés dans la dernière partie de ce chapitre, l'objectif était de développer des compétences professionnelles et d'analyser le processus qui avait permis d'atteindre l'objectif du projet. Pour analyser le processus, tous les chercheurs que nous avons rapportés se sont appuyés sur la TA. Dans l'ensemble, les résultats de ces études ont montré que, malgré les contradictions qui peuvent apparaître lors des échanges télécollaboratifs (des contradictions intra-institutionnelles, des contradictions technologiques et des contradictions interinstitutionnelles), les participants peuvent coconstruire des connaissances et avoir des perceptions positives à l'égard des échanges (Antoniadou, 2011).

En effet, selon Antoniadou (2011), les sujets peuvent travailler à travers des contradictions et sont en mesure de réorganiser les systèmes d'Activité par l'adoption de solutions novatrices. Ryder et Yamagata-Lynch (2014) ont analysé trois systèmes d'Activité et ont trouvé que les différences entre les systèmes d'Activité analysées se trouvent dans la résolution des contradictions. Pour cette raison, selon Priego et Liaw (2017), il est important d'aider les étudiants à résoudre les contradictions en utilisant différentes stratégies. Müller-Hartmann (2012), pour sa part, a analysé le potentiel de l'étude de cas comme méthode de recherche et de la Théorie de l'Activité comme cadre théorique pour analyser la télécollaboration. Après son analyse, le chercheur a trouvé que les participants avaient développé toutes les compétences ciblées et que les outils de médiation s'avéraient cruciaux pour comprendre le développement de compétences chez le futur enseignant. De plus, l'étude

de cas, analysé sous l'angle de la TA, se présente comme une méthodologie convenable pour étudier les projets de télécollaboration entre de futurs enseignants.

Somme toute, nous retenons que pour mesurer les connaissances grammaticales et métalinguistiques des futurs enseignants, c-à-d. la dimension déclarative de la conscience métalinguistique des enseignants, des chercheurs se sont servis d'un test (Anderson, Clapman et Steel, 1996; Andrews, 1999, Marineau, 2007). En ce qui concerne la méthodologie utilisée pour analyser les projets de télécollaboration, nous avons trouvé que peu de chercheurs ont opté pour une méthodologie quantitative ayant recours à un pre-post test (Dussias, 2005) ou mixte (Ware et O'Dowd, 2009) et que la plupart des chercheurs se sont servis d'une méthodologie qualitative. De même, ceux qui ont analysé le processus de collaboration et d'apprentissage des deux groupes impliqués dans un projet de télécollaboration, ont eu recours à la Théorie de l'Activité, laquelle fournit un cadre théorique puissant pour l'analyse de la collaboration en ligne. De surcroît, il semble important de tenir compte des perceptions des participants à des projets de télécollaboration (Arnold et Ducate, 2006; Dooly, 2007).

2.5. Rappel des questions de recherche

En nous appuyant sur la recension des écrits que nous venons de présenter, nous rappelons les questions de recherche qui seront abordées dans la présente étude :

1. Quelles sont les connaissances grammaticales et métalinguistiques des participants à cette étude, tel que mesurées par un test, avant et après leur participation au projet de télécollaboration proposé ?

2. Examiné sous l'angle de la Théorie de l'Activité, le projet de télécollaboration proposé favorise-t-il le développement de la conscience métalinguistique de l'enseignant chez les participants ? Si oui, de quelle façon ?

3. Comment les participants à cette étude perçoivent-ils leur participation au projet de télécollaboration, en ce qui a trait aux objectifs et aux résultats ?

Chapitre III

CADRE CONCEPTUEL

3.0 Introduction

Dans le chapitre précédent, nous avons fait une recension des écrits sur les cognitions des enseignants de L2 à l'égard de la grammaire, sur la conscience métalinguistique de l'enseignant ou *Teacher Language Awareness* et sur la télécollaboration où sont apparus des concepts et des théories tels que « cognition des enseignants », « conscience métalinguistique », « télécollaboration » et « Théorie de l'Activité » que nous n'avons pas eu l'occasion de définir. Dans ce chapitre, il sera question d'expliciter ces concepts et théories, à partir des écrits publiés sur ces derniers, et ce, en accordant davantage d'attention aux liens qu'ils entretiennent entre eux.

Ainsi, nous débuterons le présent chapitre avec la définition du concept de « cognition des enseignants », en portant une attention particulière à la cognition des enseignants de L2 et aux liens que ce concept entretien avec celui de « conscience métalinguistique des enseignants ». Par la suite, nous explorerons le concept de « télécollaboration » comme activité collaborative à distance, laquelle facilite la mise en place de partenariats entre des futurs enseignants de L2, LN et LNN, éloignés géographiquement. Enfin, pour l'analyse du processus, nous explorerons la Théorie de l'Activité, appartenant aux théories socioculturelles, comme possibilité théorique pour réaliser l'analyse des actions menées par deux systèmes d'activité (les futurs enseignants LNN en Colombie et les futurs enseignants LN au Québec), ainsi que celle de l'interaction entre les deux systèmes et cerner la manière dont cette interaction médiatisée par des outils influence le développement de la conscience métalinguistique.

3.1. Cognition et formation des enseignants

Afin de déterminer le type de formation qu'il faudrait fournir aux futurs enseignants de L2 et d'établir les dimensions de la cognition auxquelles devrait s'adresser la formation de ces enseignants, nous examinerons d'abord le concept de cognition des enseignants. Ce concept sera examiné à partir d'une recension des écrits conduite par Crahay, Wanlin, Issaieva et Laduron (2010), ainsi qu'à la lumière de postulats formulés par Korthagen (2001 et 2010) à cet égard. Cet examen nous permettra de repérer les éléments importants dans la

formation des enseignants, pour ensuite nous pencher sur le concept de « cognition des enseignants de L2 » (*Language teacher cognition)*, tel que défini par Borg (2003b, 2006 et 2009), et sur le rapport entre cette notion et celle de « conscience métalinguistique des enseignants ».

Crahay, Wanlin, Issaieva et Laduron (2010) ont réalisé une recension des écrits sur les fonctions, la structuration et l'évolution des croyances (et connaissances) des enseignants, laquelle visait à (1) fournir un résumé des principales contributions de la recherche à la définition du concept de « croyance », exposer la distinction entre « croyances » et « connaissances », présenter les catégories de croyances et de connaissances mobilisées par les enseignants; (2) analyser, à la lumière des recherches conduites dans ce domaine, les possibilités d'évolution des croyances et connaissances des enseignant, ainsi que les conditions nécessaires à une telle évolution et (3) ouvrir le débat sur le constat, assez général, de la difficulté de faire évoluer les croyances des enseignants et sur l'existence de meilleures croyances que d'autres.

Dans la première partie de l'article, concernant la définition du concept de « croyance », Crahay et coll. (2010) signalent qu'il existe une grande diversité de termes pour référer à ce concept. Ils ont relevé, entre autres, les suivants : croyances, représentations, perspectives, attitudes, théories personnelles, perceptions, préconceptions. Par ailleurs, ils mentionnent qu'il est difficile de définir et de différencier les connaissances (*knowledge)* et les croyances (*beliefs*), parce que bien que des auteurs aient tenté de de montrer qu'il y a une différence de statut épistémique entre les deux termes (les connaissances feraient davantage référence à des éléments factuels ou empiriques, alors que les croyances renverraient plutôt à des suppositions ou idéologies), les unes et les autres sont fortement empreintes des expériences personnelles et collectives des enseignants. Ainsi, à l'instar de Kagan (1992), Crahay et coll. (2010) considèrent que les connaissances constituent un sous-ensemble de croyances des enseignants et pour cette raison, lorsqu'ils utilisent le terme « croyances des enseignants », il faut sous-entendre le terme connaissances. Ainsi, les croyances des enseignants, inévitablement modelées par leurs expériences personnelles et professionnelles, servent de filtre pour analyser et gérer les situations d'enseignement, d'où l'importance de ce champ de recherche dans le domaine de l'éducation.

Pour traiter des catégories de croyances et de connaissances des enseignants, Crahay et coll. (2010) présentent deux modèles de typologie. Le premier, proposé d'abord par Shulman (1987), était composé de sept catégories, lesquelles ont été reprises par Borko et Putman (1996) mais leurs composantes ont été regroupées autrement pour former trois sous-ensembles : (1) les croyances et connaissances pédagogiques générales, qui feraient référence aux savoirs et conceptions de l'enseignant concernant l'enseignement et l'apprentissage transcendant les disciplines scolaires; (2) les croyances et connaissances disciplinaires, qui renverraient aux connaissances et croyances concernant les faits, les concepts et la terminologie d'une discipline particulière; et (3) les croyances et connaissances pédagogiques du contenu, catégorie qui englobe les savoirs et les conceptions sur les manières de présenter la matière disciplinaire pour la rendre compréhensible à des tiers.

Le deuxième modèle de typologie retenu par les auteurs a été proposé par Woolfolk Hoy, Davis et Pape (2006). Selon ce modèle, il y aurait différents niveaux de croyances et connaissances, qui sont organisés à la manière d'une poupée russe : un niveau plus large qui comprend les croyances et connaissances à l'égard des étudiants; ensuite, un niveau qui comprend les croyances et connaissances concernant le contexte politique et éducatif; puis, un autre niveau incluant les croyances et connaissances à propos du contexte de la classe et, enfin, un niveau de croyances et connaissances eu égard à l'identité professionnelle et au sentiment d'efficacité.

Ensuite, Crahay et coll. (2010) traitent de la multidimensionnalité et de la multifonctionnalité des croyances. Sous ce rapport, les auteurs affirment que l'agir professionnel des enseignants englobe des connaissances et des croyances mises en réseau et que ces dernières nourrissent l'agir et la réflexion professionnelle et en retour s'y alimentent. Ces croyances auraient différentes fonctions : (1) chercher à donner du sens aux expériences vécues, (2) une fonction identitaire; (3) une fonction normative et (4) une fonction justificatrice et autodéfensive. Selon les auteurs, les croyances disposeraient de plusieurs dimensions et fonctions et la recherche future devrait s'interroger sur le lien entre les connaissances et croyances disciplinaires et les croyances et connaissances pédagogiques du contenu.

Dans la deuxième partie de l'article, Crahay et coll. (2010) s'interrogent sur la possibilité de faire évoluer les croyances et connaissances des enseignants ainsi que sur les

conditions nécessaires pour que cette évolution se produise. D'abord, ils signalent le fait que tous les dispositifs de formation initiale et continue se basent sur une idée de malléabilité des croyances et connaissances et cette idée pourrait être décomposée en deux propositions : (1) les croyances des enseignants déterminent leurs pratiques et (2) les croyances des enseignants sont modifiables et peuvent donc évoluer. Dans le cadre de leur recension, les auteurs s'intéressent à la deuxième proposition. Ainsi, ils signalent que l'idée que les croyances et connaissances des enseignants soient modifiables est fort controversée dans les écrits en éducation. D'une part, certains chercheurs sont arrivés à la conclusion que les enseignants ne changent pas et que, en fait, ils résistent à changer. D'autre part, un autre groupe de chercheurs a conclu que les enseignants changent tout le temps pendant leurs carrières. À cet égard, Crahay et ses collaborateurs introduisent deux clarifications. Selon eux, il faudrait distinguer, d'une part, changement de croyances et changement de pratiques et, d'autre part, modifications de surface et transformations en profondeur.

Dans la troisième partie de l'article, les auteurs discutent (1) si les croyances et connaissances des enseignants sont modifiables, (2) quelques hypothèses concernant la relative imperméabilité des croyances des enseignants aux processus de formation, (3) les croyances initiales des enseignants comme filtre à prendre en compte dans la conception des formations, et (4) s'il y a des meilleures croyances que d'autres. Les auteurs ont conclu que les croyances et connaissances sont modifiables, mais que ce processus ne va pas de soi. Selon eux, il y a une évolution chez les enseignants en fonction, soit de façon naturelle ou soit parce qu'il y a une formation qui s'inscrit dans une approche de type normative rééducative qui implique une communauté de dialogue. Puisqu'il y a plusieurs recherches suggérant une difficulté à induire des changements chez les enseignants, il faudrait s'interroger plutôt sur les raisons de cette résistance aux démarches de formation. Une hypothèse qui expliquerait ce phénomène serait l'impact des modèles qui sont intervenus tôt dans la formation des enseignants. Il est donc nécessaire d'envisager des dispositifs de formation qui s'attaquent de front aux croyances qu'il paraît souhaitable de modifier. Sur ce point, les chercheurs insistent sur le besoin de structurer les croyances parce que, à leur avis, « actuellement on place sur un même plan toutes les études qui ont tenté d'induire un changement de croyances » (Crahay et coll., 2010, p. 109).

En ce qui concerne les croyances initiales des enseignants, les chercheurs retiennent que le futur enseignant interprète et évalue ses expériences de formation à travers le prisme de ses croyances. Pour cette raison, il serait souhaitable, selon eux, de développer des capacités réflexives et une base de connaissances relatives à l'enseignement chez les futurs enseignants. En effet, les chercheurs estiment qu'il est primordial de rendre explicites les croyances de ces futurs enseignants, que ce soit sur l'apprentissage ou sur l'enseignement, avant d'avoir pour objectif d'essayer de les modifier.

Concernant la quatrième question soulevée (s'il existe des meilleures croyances que d'autres), à un extrême, il y a des chercheurs qui considèrent que toutes les croyances se valent. À l'autre extrême, il y a des dispositifs de formation à l'intérieur desquels on considère que les croyances et connaissances des enseignants doivent se conformer à un ensemble de standards professionnels. Selon Crahay et coll. (2010) parmi les recherches recensées, peu d'auteurs s'interrogent sur ces questions qui deviennent centrales pour penser à des dispositifs de formation. D'une manière générale, dans les études recensées on croit qu'il y a une évolution lorsque l'on substitue une croyance A pour une croyance B, ce qui relève d'une conception étroite de l'évolution. En effet, dans le domaine de l'éducation nous ne pouvons pas être sûrs que B est mieux que A. Sur ce point, Crahay et coll. (2010) insistent sur le fait qu'il y a d'autres types de changements et que la substitution des croyances n'est probablement pas le type de changement qui occupe le plus le champ mental des enseignants.

Finalement, dans leur conclusion, les auteurs soulignent le besoin de mettre en contact les enseignants et les futurs enseignants avec les connaissances et les croyances disponibles pour l'ensemble de la communauté savante, c'est-à-dire des connaissances et des croyances scientifiquement fondées provenant de la recherche. À leur avis, ces savoirs peuvent être fonctionnels à condition d'être ancrés dans les situations et les cas issus de l'expérience de l'enseignant. Ainsi, progressivement, les savoirs explicites se transforment en savoirs tacites et procéduraux.

Korthagen (2010), pour sa part, discute au sujet de la formation des enseignants, du développement professionnel et de la cognition des enseignants. En effet, après avoir réalisé une revue des écrits sur ces sujets, l'auteur conclut que la pédagogie utilisée dans la formation des enseignants est en soi problématique. Selon lui, alors que plusieurs recherches suggèrent que les programmes de formation des enseignants ont un impact minimal sur leur pratique

(Grossman, 2008 cité par Korthagen, 2010), d'autres contestent ces résultats en arguant que si la formation est basée sur une pédagogie spécifique, elle peut avoir le potentiel d'influencer la pratique (Brouwer et Korthagen, 2005 ; Day, 1999, cités par Korthagen, 2010). C'est pourquoi l'auteur reprend les concepts de « participation périphérique légitime » et « apprentissage contextualisé », développés par Lave et Wenger (1991), et analyse ce que ces concepts peuvent signifier pour les formateurs des enseignants et les chercheurs, ainsi que pour la pédagogie utilisée dans la formation des maîtres.

Selon Korthagen (2010), la pédagogie utilisée actuellement dans la formation des enseignants se base sur les postulats du cognitivisme et est très centrée sur la transmission de théories. Néanmoins, les résultats de quelques études montrent que cette approche de formation n'a pas d'impact sur la pratique des enseignants. C'est ainsi que les travaux issus du courant connu sous le nom de « *insider perspective* » (ou perspective de l'initié) ont relevé des différences entre la nature des connaissances qui aident les enseignants à agir de manière efficace dans la classe, et les connaissances enseignées dans les programmes de formation de maîtres.

Partant de cette problématique, l'auteur se demande comment concilier la perspective d'apprentissage contextualisé avec la perspective traditionnelle de la théorie cognitive. Pour y répondre, Korthagen (2010) présente un modèle de formation des enseignants, qu'il avait développé auparavant, et l'explique à la lumière de recherches empiriques ayant porté sur le comportement et l'apprentissage des enseignants. Pour le développement de ce modèle, Korthagen (2010) s'est inspiré d'une théorie de niveaux dans l'apprentissage des mathématiques (Van Hiele, 1986, cité par Korthagen, 2010) qui, à son tour, est basée sur les notions piagétiennes de niveaux de développement cognitif. Selon Korthagen (2010), bien que les perspectives de l'apprentissage contextualisé et celles de la théorie cognitive semblent contradictoires — l'apprentissage contextualisé essaie d'expliquer le rôle de l'apprentissage social incarné, alors que la théorie cognitive cherche à décrire les caractéristiques de la connaissance et du développement de la connaissance per se — avec le modèle à trois niveaux proposé par cet auteur, il serait possible de concilier ces deux approches et ainsi, mieux comprendre la façon dont les enseignants traitent les dimensions théorique et pratique dans le cadre de leur formation.

Ce modèle tient compte du processus d'apprentissage des enseignants. Ainsi, le premier niveau correspond à la formation gestalt. Chez Korthagen, ce terme sert à indiquer les entités internes qui, souvent inconsciemment, guident le comportement humain (Korthagen, 2001, p. 42). Pour cette raison, dans le niveau de la formation gestalt, l'enseignant (ou le futur enseignant) vit des expériences avec des exemples concrets, ce qui lui permet de prendre conscience de la situation et de mettre en relation ces expériences avec ses propres processus internes. D'après Epstein (1990), tel que cité par Korthagen (2010), les sources du comportement des enseignants sont cognitives, affectives et motivationnelles. En conséquence, pendant la formation gestalt, l'apprentissage explicite ne se caractérise pas par le développement conceptuel, mais plutôt par le développement de la conscience. D'ailleurs, selon Korthagen (2001), un programme de formation des enseignants « réaliste » part des expériences et des gestalts des enseignants en formation, plutôt que de théories de l'enseignement et de l'apprentissage tirés des écrits (Korthagen, 2001, p. 45). Pour expliquer ce niveau, le chercheur rapporte une étude portant sur l'apprentissage informel chez 32 enseignants néerlandais, ce qui lui permet de conclure que souvent les enseignants projettent sur leurs étudiants, de manière plus ou moins inconsciente, leur propre manière d'apprendre le sujet en question.

Le deuxième niveau est celui de la schématisation. Selon Korthagen (2010), plusieurs sources du comportement des enseignants peuvent rester inconscientes pour eux. Cependant, il faut que les enseignants soient conscients d'au moins quelques-unes de ces sources pour être en mesure d'expliquer leur pratique. Ainsi, l'enseignant doit développer un réseau de concepts, de caractéristiques, de principes, etc., de manière consciente; d'où l'importance de la réflexion sur les apprentissages expérientiels (Korthagen, 2001). D'après l'auteur, ce réseau conceptuel correspond aux schémas et le développement de tels schémas est le niveau suivant dans le processus d'apprentissage.

Enfin, le troisième niveau correspond à la formation de la théorie. Ce dernier niveau résulte de la compréhension théorique de plusieurs situations similaires. Il s'agit d'un niveau dans lequel les connaissances aident à comprendre différentes situations sur la base d'un cadre logique. Selon Korthagen (2010), plusieurs chercheurs affirment que les enseignants ne se servent pas de la théorie. En effet, cette idée apparaissait aussi dans l'article de Crahay et coll. (2010) que nous avons rapportée précédemment. Pour cette raison, un modèle de

formation qui permettrait à l'enseignant de former sa propre théorie à partir de la pratique pourrait aider à combler le fossé entre la théorie et la pratique. Finalement, après avoir présenté son modèle, Korthagen (2010) explique que l'enseignant peut arriver à une étape de réduction des niveaux lorsqu'il atteint le niveau expert. À ce moment-là, l'enseignant serait en mesure d'agir de manière fluide sur la base d'une compréhension intuitive de la situation.

Pour conclure son propos, l'auteur signale que l'un des principes sous-jacents au modèle à trois niveaux est que toutes les connaissances, y compris les connaissances scientifiques, sont saisies dans les rencontres personnelles à l'aide des situations concrètes et sont influencées par les valeurs sociales, les comportements des autres, les perspectives implicites et les métaphores génératives. Ainsi, avec ce modèle, Korthagen (2010) insiste sur le fait que toutes les connaissances ont des racines dans des situations pratiques et sont socialement construites, même les connaissances théoriques parce que, dans le cadre du modèle proposé, ce type de connaissances ne se présente qu'au moment où l'apprenant en ressent le besoin. Pour cette raison, selon l'auteur, le modèle à trois niveaux aiderait à réconcilier la perspective de l'apprentissage contextualisé avec celle de la théorie cognitive traditionnelle.

Quant aux implications de ce modèle pour la formation des enseignants, ces dernières font ressortir le besoin de prendre le comportement des enseignants au sérieux et de mettre l'accent sur le développement de gestalts (ou des expériences qui mènent à des configurations) adéquates. Adopter un tel modèle exige de mettre sur pied une approche de formation des enseignants différente de celle utilisée présentement, centrée sur la théorie. D'après Korthagen (2010), les enseignants ont besoin d'une formation combinant des expériences pratiques riches avec une promotion de la réflexion, les aidant ainsi à développer des schémas adéquats.

Il serait important de souligner que l'auteur fait le point sur la nécessité d'un apprentissage soutenu par les pairs dans la formation d'enseignants, afin de co-créer des significations pédagogiques et éducatives à l'intérieur de la communauté de pratique. De même, dans son livre de 2001, Korthagen insiste sur le fait que l'interaction groupale et la réflexion collaborative sont d'une importance majeure dans le processus de développement de la théorie (Korthagen, 2001, p. 38). Sur ce point, l'auteur cite Lave et Wenger (1991), selon qui « il semble typique de l'apprentissage que les élèves apprennent davantage dans

leurs rapports avec d'autres élèves » (p. 3). En effet, selon ces auteurs « les rapports sociaux des apprentis à l'intérieur de la communauté changent selon leur implication directe dans des activités. Pendant le processus, les apprenants comprennent et développent leurs connaissances » (p.93. Notre traduction).

Or, en ce qui concerne la cognition et la formation des enseignants de L2, Borg (2003b) a analysé de nombreuses études conduites au cours des 25 années antérieures à la publication de son état de la question, et ce, en portant une attention particulière à trois sujets : (1) les cognitions des enseignants de L2 et leurs expériences préalables d'apprentissage d'une L2, (2) les cognitions et la formation des enseignants de L2 et (3) les cognitions des enseignants de L2 et leurs pratiques en milieu scolaire. Selon l'auteur, par « cognition des enseignants » il faut comprendre ce que les enseignants pensent, savent et croient, et le rapport entre ces constructions mentales et ce qu'ils font en classe. Ainsi, la cognition des enseignants fait référence aux croyances, connaissances, théories, attitudes, images, suppositions, métaphores, conceptions et perspectives à propos de l'enseignement, des enseignants, de l'apprentissage, des apprenants, du sujet, du curriculum, des matériaux, des activités de formation et de soi-même.

Borg (2003b) a conduit une recherche documentaire manuelle et électronique, qui lui a permis de repérer 64 études publiées entre 1976 et 2002. Selon l'auteur, dans le domaine de l'enseignement des langues, la plupart des recherches sont apparues à partir de 1990 et étaient centrées sur l'enseignement de l'anglais, notamment sur les cognitions de ces enseignants à propos de la grammaire et de la littératie. En outre, Borg a remarqué que les auteurs de ces études utilisaient une terminologie très variée, raison pour laquelle il a proposé le terme rassembleur « cognitions des enseignants ». Enfin, Borg (2003b) a été en mesure de constater qu'il y a tout un éventail d'études, peu de répliques et pas des programmes systématiques de recherche.

Par rapport au premier sujet analysé par Borg (2003b), à savoir, les cognitions des enseignants de L2 et leurs expériences préalables d'apprentissage d'une L2, l'auteur a trouvé que les croyances établies tôt dans la vie étaient résistantes au changement, même devant une preuve contradictoire, et que les enseignants apprenaient beaucoup de l'enseignement à travers leur vaste expérience en tant qu'apprenants. Cela permet à Borg (2003b) de conclure que les expériences préalables d'apprentissage des langues vécues par les futurs enseignants

les conduisaient à établir des cognitions sur l'apprentissage en général et sur l'apprentissage des langues en particulier, et que ces expériences forment la base de leurs conceptualisations initiales d'enseignement d'une L2. Ces cognitions jouent un rôle très important pendant la formation des enseignants et continuent à avoir un impact pendant leurs carrières respectives.

À l'égard du deuxième sujet, c'est-à-dire, les cognitions et la formation des enseignants, Borg (2003b) a trouvé que les résultats des études sur ce sujet avaient permis de comprendre que les programmes de formation des enseignants modèlent les croyances et connaissances des futurs enseignants et que les programmes qui ignorent les croyances antérieures des futurs enseignants étaient moins efficaces dans cette tâche de formation. De même, l'auteur conclut que les notions de *résultats variables* et de *voies de développement individuel* semblent centrales si l'on veut comprendre l'impact des programmes de formation des enseignants sur les cognitions de ces derniers. Enfin, selon l'auteur, il serait important de faire la distinction entre *changement comportemental* et *changement cognitif*, parce que, selon les résultats des recherches recensées par l'auteur, le changement comportemental n'implique pas de changement cognitif et vice-versa.

Finalement, par rapport au lien entre les cognitions et les pratiques en classe, selon Borg (2003b), la recherche a montré que les cognitions des enseignants et la pratique pédagogique existent dans une relation symbiotique, et que les cognitions des enseignants sont modelées par des facteurs contextuels tels que l'école, les réalités sociales, environnementales et psychologiques de l'enseignant, de l'école et des élèves. Par exemple, bien que les futurs enseignants aient appris quelques principes lors de leur formation, ils se voient parfois obligés à s'adapter à des réalités de l'école : des cours nombreux, des étudiants non motivés, la pression à l'égard des examens, les syllabus, etc. Ainsi, les cognitions des enseignants et la pratique s'influencent mutuellement, et les facteurs contextuels jouent un rôle important dans le rapport entre cognitions et pratiques.

Dans la dernière partie de son article, Borg (2003b) analyse les résultats des études concernant les cognitions des enseignants sur l'enseignement de la grammaire et de la littératie, qu'il développe davantage dans un autre article (Borg, 2003a) et que nous avons recensé dans le chapitre antérieur.

3.1.1. *La cognition et la formation des enseignants dans le cadre de cette étude*

Parmi les définitions fournies par les auteurs cités, nous sommes désormais en mesure de déterminer celles que nous avons retenues pour notre propre étude.

D'abord, tel que nous avons pu le remarquer au fil de l'examen des écrits, il existe une grande diversité terminologique en ce qui concerne les cognitions des enseignants. En effet, Crahay et coll. (2010) ont préféré le terme croyance, qui engloberait celui de connaissances, alors que Borg (2003b) a choisi d'utiliser un terme rassembleur « cognitions des enseignants », qui impliquerait les croyances (*beliefs*) et les connaissances (*knowledge*). Dans le cadre de notre étude nous avons décidé de garder le concept de cognition, qui impliquerait les « croyances » et les « connaissances ». Toutefois, pour des questions de précision, nous utiliserons parfois ces deux concepts de façon séparée, et ce, en suivant l'idée mentionnée par Crahay et coll. (2010), selon laquelle il y aurait une différence dans le statut épistémique des concepts « croyances » et « connaissances ». Ainsi, les connaissances feraient davantage référence à des éléments factuels ou empiriques, alors que les croyances renverraient plutôt à des suppositions ou idéologies, les unes et les autres étant fortement empreintes des expériences personnelles et collectives des enseignants (Crahay et coll. 2010).

Or, à l'égard des connaissances, dans le domaine cognitif il y aurait une différence entre « connaissance déclarative » et « connaissance procédurale ». Selon le Dictionnaire actuel de l'éducation (3e édition), les connaissances déclaratives sont des connaissances plutôt statiques que dynamiques et elles doivent, pour permettre l'action, être traduites en connaissances procédurales ou conditionnelles. Ceci renvoie à la discussion entre la théorie et la pratique. En effet, Crahay et coll. (2010) ont signalé que les savoirs provenant de la recherche peuvent être fonctionnels à condition d'être ancrés dans les situations et les cas issus de l'expérience de l'enseignant. Ainsi, progressivement, les savoirs explicites se transforment en savoirs tacites et procéduraux.

Korthagen (2010), pour sa part, a affirmé que l'un des problèmes dans la formation des enseignants est celui de la déconnexion entre théorie et pratique. Afin d'éviter ce fossé, selon l'auteur, il serait nécessaire de combiner la théorie cognitive avec les théories de l'apprentissage social et mettre l'accent sur la formation de *gestalts.* En effet, d'après Korthagen (2010), il faudrait se tourner vers une formation différente de celle utilisée en formation des enseignants, centrée sur la théorie. Selon lui, les enseignants ont besoin d'une

formation qui combinerait des expériences pratiques riches avec une promotion de la réflexion, formation qui leur permettrait de développer des schémas adéquats. En outre, il serait important d'encourager l'apprentissage situé, soutenu par les pairs, dans le but de cocréer des significations pédagogiques et éducatives à l'intérieur de la communauté de pratique.

Dans notre étude, nous avons retenu les concepts de « connaissance déclarative » et de « connaissance procédurale » tout en ayant à l'esprit le besoin de favoriser les expériences pratiques riches, la collaboration entre pairs et la réflexion chez les futurs enseignants, afin d'éviter la déconnexion entre ces deux types de connaissances, voire entre la théorie et la pratique. Afin de tenir compte de ces deux types de connaissances, nous avons conçu un projet à l'intérieur duquel seront combinées des expériences pratiques et la réflexion, dans le cadre d'une activité sociale.

Enfin, concernant les catégories de croyances et connaissances, nous nous sommes intéressée à celles de (1) croyances et connaissances disciplinaires et (2) les croyances et connaissances pédagogiques du contenu (Borko et Putman (1996) cités par Crahay et coll., 2010). La première catégorie ferait référence aux croyances et connaissances sur la langue chez les futurs enseignants de L2 et la deuxième renverrait à la façon dont la langue peut être enseignée. Dans la section suivante, nous allons analyser justement la façon dont le terme « conscience métalinguistique des enseignants » combine ces deux groupes de croyances et connaissances. Par ailleurs, tel que nous l'avons montré au Chapitre II, plusieurs chercheurs dans le domaine de la formation des enseignants de L2 se sont interrogés sur la manière de combiner les croyances et connaissances disciplinaires avec les croyances et connaissances pédagogiques, notamment, Borg (1994, 2011), Johnson (2006, 2009), Wright et Bolitho (1993) et Wright (2010). Conséquemment, le projet que nous avons proposé s'adresse aux dimensions de la cognition qui mettent en relation la discipline linguistique et la pédagogie de la langue.

3.2. La conscience métalinguistique des enseignants

Afin de discuter le concept de « conscience métalinguistique des enseignants », nous allons examiner des écrits issus de la linguistique et de la psycholinguistique. En effet, dans le domaine du positivisme logique, plus proche de la linguistique, Carnap (1934, cité par Pinto et El Euch, 2015) a été le premier à utiliser le terme « métalangage ». Selon Pinto et El

Euch (2015), « la combinaison entre le préfixe grec méta (« sur », « au-delà de ») et le mot « langue », marque la différence entre une langue dite « langue-objet », faite pour décrire le réel, et une langue qui a pour fonction de catégoriser cette « langue-objet », et qui est plutôt une « métalangue » » (p. 3). Toutefois, la conscience métalinguistique, et notamment la conscience métalinguistique des enseignants, va au-delà de l'utilisation du métalangage et c'est cette discussion que nous allons développer dans cette section.

Tel que nous l'avons signalé au Chapitre II, le terme conscience métalinguistique apparaît dans plusieurs écrits sur l'apprentissage de la L1 et de la L2. D'abord, ce terme a été utilisé par Hawkins dans son ouvrage *Awareness of Language : An introduction* (1984) où l'auteur s'interroge sur la place de la réflexion consciente sur la langue, lors de l'apprentissage de la L1 et de la L2. Selon Hawkins, les études sur l'aptitude à l'apprentissage de langues étrangères ont montré que l'un des éléments clés pour apprendre une L2 est l'habileté de l'individu à démontrer sa conscience des patrons syntaxiques dans les phrases et son habileté à raisonner analytiquement à propos de matériaux verbaux (p. 89, notre traduction). Ainsi, pour développer la conscience métalinguistique, il faudrait permettre aux enfants de réfléchir à propos des patrons linguistiques par le biais de la comparaison entre leur L1 et celle de leurs pairs. De ce fait, Hawkins a donné naissance à un domaine de recherche aujourd'hui très répandu, notamment dans la tradition anglophone, et que nous connaissons sous la désignation de *Language awareness* ou conscience métalinguistique.

Après ce travail initial, de nombreux chercheurs se sont penchés sur la question de la conscience métalinguistique, mais se centrant particulièrement sur l'apprentissage d'une L2. Selon Roberts (2011), à l'intérieur des approches communicatives ou « naturelles », au début l'attention était portée principalement sur le sens et non sur la forme (ce qui pourrait gêner la communication). Cependant, Higgs et Clifford (1982, cités par Roberts, 2011) ont suggéré qu'alors qu'un manque d'attention à la forme (*focus on form*) n'empêchait pas l'acquisition des niveaux de base d'interaction, appuyés sur l'intériorisation des phrases formulées, il constituait un obstacle sérieux pour atteindre des niveaux élevés d'interaction communicative et, d'après Besse (2001), il se peut que

> […] lorsque l'on permet à l'élève de "s'exprimer" sans trop corriger pour ne pas gêner le flux de la communication, il existe le risque que celui-ci développe une sorte d'interlangue très éloignée de l'usage que les natifs font de la langue cible (p. 37).

Conséquemment, dans les deux dernières décennies la conscience métalinguistique, comprise comme toute réflexion consciente sur la langue et ses patrons, est devenue un sujet populaire dans les écrits sur l'acquisition des langues secondes et étrangères (Łyda & Szcześniac, 2014).

Or, selon Pinto et El Euch (2015), en français il existe une variété terminologique pour référer à ce sujet. Par exemple, ces auteures ont identifié les termes « conscience métalinguistique », « conscience de la langue », « conscience des règles de la langue », « habiletés ou capacités métalinguistiques » et « prise de conscience métalinguistique », qui sont utilisés parfois comme des synonymes. Toutefois, les auteures expliquent que ces termes s'attaquent à des dimensions différentes des cognitions sur la langue.

Dans le cadre des travaux en psycholinguistique, Gombert, Gaux et Demont (1994) ont utilisé le terme « capacités métalinguistiques », alors que Gombert (1996) a parlé de « connaissances métalinguistiques » pour se référer aux capacités de manipulation intentionnelle de la structure linguistique chez l'enfant. Gombert (1992) a défini les capacités métalinguistiques comme « l'habileté du sujet à considérer les différentes unités de la langue (phonèmes, syllabes, mots, phrases, textes) comme des objets d'analyse et à mettre en œuvre des activités de contrôle conscient et de planification intentionnelle de ses propres procédures de traitement linguistique » (cité par Armand, 2000, p. 470). Parmi ces habiletés, il est possible de distinguer les habiletés métaphonologiques, les habiletés métasyntaxiques et les habiletés méta-sémantiques, entre autres (Armand, 2000 ; 2005 ; Gombert, 1992, 1996).

Ces capacités ou habiletés, d'après les chercheurs, sont généralement absentes avant l'apprentissage de la lecture, mais certaines d'entre elles peuvent être provoquées à partir d'environ l'âge de 5 ans par le biais d'entraînements oraux adaptés. En effet, Gombert (1996, p. 7) a signalé que « […] sans pression de l'environnement, il ne se fait pas l'effort nécessaire à l'adoption de cette attitude de contrôle intentionnel de ses propres traitements linguistiques ni non plus à la découverte de la structure de l'écrit » et que « ce qui est vrai pour l'écrit, l'est plus généralement pour toute tâche d'apprentissage linguistique qui exige un contrôle intentionnel de certaines propriétés linguistiques formelles », comme c'est le cas de l'apprentissage d'une L2. Ainsi, selon Gombert (1996), il conviendrait que les didacticiens de L2 s'interrogent sur le rôle joué par les habiletés métalinguistiques en L1 sur l'apprentissage de la L2.

En résumé, les chercheurs dans le domaine de la psycholinguistique ont employé les termes connaissances, habiletés ou capacités métalinguistiques. Cependant, Pinto et El Euch (2015) expliquent que le terme « connaissances » ne possède pas la caractéristique distinctive de la conscience, qu'est la réflexibilité. Quant aux concepts « habiletés ou capacités », bien qu'ils permettent d'opérationnaliser le concept de « conscience » ils ne s'identifient à ce dernier qu'à condition d'être suffisamment représentatifs en nombre et en typologie. Enfin, pour ce qui est des termes « réflexion » ou « prise de conscience », Pinto et El Euch signalent qu'ils ne représentent qu'une partie des présupposés nécessaires à la création de la conscience, à titre de phase d'activation et de processus cognitifs en cours.

En ce qui concerne l'adjectif « métalinguistique », Gombert (1996) a signalé qu'il y aurait des différences entre les définitions données par les linguistes et celles fournies par les psycholinguistes. Selon l'auteur, pour les linguistes « l'adjectif métalinguistique est dérivé du substantif métalangue et qualifie donc les utilisations de la langue pour référer à elle-même » (p. 41). En revanche, pour les psycholinguistes cognitivistes « les activités métalinguistiques constituent un sous-domaine de la métacognition qui concerne le langage et son utilisation » (p. 41). Pourtant, malgré l'ambiguïté référentielle, l'auteur conclue que le terme « métalinguistique » ne renvoie pas uniquement au « métalangue » mais à « l'activité cognitive sur le langage ». Ainsi, la définition de « métalinguistique » du linguiste serait incluse dans celle du psycholinguiste.

La conscience métalinguistique réfère donc, pour Pinto et El Euch (2015 p. 35), à « l'habileté à centrer l'attention sur la langue comme un objet en soi » et il y aurait différents degrés d'activation des processus cognitifs sous-jacents à la conscience métalinguistique, qui peuvent varier en matière d'intentionnalité, de focalisation et d'autocontrôle. Ainsi, pour ces auteures le terme serait valable pour se référer, à la fois, aux habiletés et capacités métalinguistiques manifestées par les enfants avant et après l'introduction de l'écrit et à la réflexion explicite sur la langue chez l'adulte. En fait, ce qui permettrait de discriminer entre les niveaux élémentaires et élevés de la conscience, serait l'opposition implicite/explicite :

> Se baser sur l'intuition pour juger la grammaticalité ou l'acceptabilité d'une phrase démontre une conscience naissante ; être capable de cerner le lieu de l'erreur est une preuve d'une plus grande conscience de la langue et se trouve à la limite entre l'intuition et la conscience; mais l'habileté à articuler la règle grammaticale pertinente

> et la manière dont celle-ci a été violée est la manifestation la plus haute de conscience (James, 1998, p. 55, cité par Pinto et El Euch, 2015, p. 36-37).

Or, d'après Borg (1994), en adoptant une méthodologie du développement de la conscience métalinguistique l'on ne cherche pas seulement à développer chez l'apprenant une compréhension explicite de la langue cible, mais aussi une conscience de son propre processus d'apprentissage, ce qui va lui permettre de devenir autonome. Ainsi, pour cet auteur, la conscience métalinguistique implique de la réflexion à la fois sur la langue et sur l'apprentissage, raison pour laquelle les enseignants de L2 devraient posséder un niveau élevé de conscience métalinguistique.

Wright et Bolitho (1993) ont été les premiers à utiliser le terme « conscience métalinguistique » (*Language awareness*) comme une possibilité de combiner les connaissances sur la langue et les pratiques d'enseignement et ont argumenté que la conscience métalinguistique concernait aussi bien les futurs enseignants de L2 locuteurs natifs (LN) que les locuteurs non natifs (LNN). En effet, d'après ces auteurs, il ne suffit pas que les enseignants soient des utilisateurs compétents de la langue ou qu'ils comprennent comment la langue fonctionne, car ils doivent aussi avoir un niveau de conscience de la langue qui leur permet d'évaluer cette dernière, de l'analyser et de la présenter aux apprenants d'une manière qui facilite l'acquisition.

S'inspirant de l'article de Wright et Bolitho (1993), Borg (1994) a proposé une méthodologie du développement de la conscience métalinguistique à mettre en place auprès des futurs enseignants de L2. Pour cet auteur, la conscience métalinguistique des enseignants fait référence à la conscience de la langue, c'est-à-dire, des connaissances explicites sur la grammaire, le lexique et le discours; à la conscience de l'apprentissage, ce qui inclut la connaissance des théories de l'apprentissage; et à la conscience de l'enseignement, ce qui implique les différentes façons d'aider les élèves à développer leur propre conscience métalinguistique. De même, selon Borg (1994), cette approche en formation des enseignants priorise le processus de réflexion et de discussion et encourage le travail interactif entre les futurs enseignants, les engageant du point de vue affectif et cognitif.

Le terme « conscience métalinguistique des enseignants » a été repris ultérieurement par Andrews (1997, 1999, 2006, 2007, 2008), Svalberg (2012a) et Andrews et Svalberg (2017), qui se sont centrés notamment sur les connaissances explicites à propos de la

grammaire. En effet, dans son livre *Teachers Language Awareness* (2007), Andrews explique que la conscience métalinguistique des enseignants fait référence aux connaissances explicites à propos de la langue qui permettent aux enseignants de mieux enseigner la L2 : « the knowledge that teachers have of the underlying systems of the language that enables them to teach effectively » (p. IX). Puisque la conscience métalinguistique concerne les connaissances explicites à propos de la structure de la L2, Andrews a souligné que l'un des débats entre les chercheurs de ce domaine est relié à l'utilisation du terme « conscience » au lieu de « connaissance ». Cependant, l'auteur explique que le terme « conscience » permet de souligner la différence entre la possession d'une connaissance et l'utilisation que l'on fait de cette connaissance, ainsi que la réflexivité. Cette dernière idée renvoie à la discussion entre connaissances déclaratives et connaissances procédurales.

S'appuyant sur Anderson (1995), Andrews (2007) a expliqué que la connaissance déclarative serait une connaissance explicite, dont nous sommes conscients, et que nous pouvons rapporter. Par contre, la connaissance procédurale nous permettrait de faire des choses et elle serait plutôt implicite. Néanmoins, d'après Andrews, le rapport entre ces deux types de connaissances est controversé. En effet, Anderson (1995, cité par Andrews, 2007) a affirmé qu'il y aurait une interface entre les deux systèmes, alors que d'autres auteurs ont assuré que puisque ces deux types de connaissances sont qualitativement différentes, il n'y aurait pas d'interface entre elles (Robinson, 1997, cité par Andrews, 2007). Dans le cadre de cette discussion, Andrews (1999 et 2007) a argumenté que la conscience métalinguistique des enseignants implique les deux dimensions, déclarative et procédurale; la connaissance de base de la matière, c'est-à-dire, la connaissance de base des systèmes linguistiques, étant au centre de la dimension déclarative. De cette manière, la conscience métalinguistique des enseignants ferait référence à la possession d'une connaissance de base des systèmes linguistiques et à l'utilisation que l'enseignant fait de cette connaissance.

Il ne faut pas oublier, cependant, la dimension réflexive de la conscience métalinguistique des enseignants. En effet, tous les auteurs s'étant intéressés à ce sujet ont insisté sur l'importance de la réflexion non seulement sur la langue, mais aussi sur l'enseignement et l'apprentissage (Andrews, 2007; Borg, 1994; Wright et Bolitho, 1993), car c'est justement la conjugaison de ces deux types de réflexion qui va permettre l'interface

entre la dimension déclarative et la dimension procédurale de la conscience métalinguistique des enseignants.

Or, quoique cette conscience implique une dimension déclarative, une dimension procédurale et une dimension réflexive (Andrews, 1999; 2007), et qu'avec une méthodologie du développement de la conscience métalinguistique adoptée auprès des futurs enseignants, on cherche à développer ces trois dimensions (Borg, 1994), les tests utilisés pour la mesurer ne s'attaquent qu'à la dimension déclarative de cette conscience (Alderson, Clapman et Steel, 1997; Andrews, 1999 ; Martineau, 2007). Étant donné ces constats, dans la section suivante, nous allons donner la définition de « conscience métalinguistique des enseignants » retenue dans le cadre de notre étude.

3.2.1. *Le concept de conscience métalinguistique des enseignants dans notre étude*

Après avoir retracé l'emploi des termes « conscience métalinguistique » et « conscience métalinguistique des enseignants » dans des écrits provenant du domaine de la linguistique, de la linguistique appliquée et de la psycholinguistique, nous sommes en mesure de donner la définition qui a été retenue dans la présente étude. En effet, nous avons trouvé que les vocables « conscience métalinguistique » et « conscience métalinguistique des enseignants » ont été employés dans des contextes divers avec des signifiés légèrement différents. Par exemple, dans le domaine de la psycholinguistique Gombert et coll. (1994) et Gombert (1996) ont parlé d'habiletés ou capacités métalinguistiques chez les enfants et ces termes ont été homologués à « conscience métalinguistique ». Toutefois, dans le cadre de leurs études, ces chercheurs référaient aux habiletés développées par les enfants lors de l'introduction de l'écrit ou même avant, à l'aide d'entraînements oraux adaptés. Il s'agit donc d'habiletés dans leur L1, qui peuvent, en l'occurrence, jouer un rôle important lors de l'acquisition d'une L2 (Armand, 2000, 2005 ; Gombert, 1996).

Dans le domaine de la linguistique, Hawkins (1984) a expliqué l'importance de la prise de conscience métalinguistique (*Language awareness*) pour le développement de la littératie en L1 et un L2. Pour lui, la prise de conscience métalinguistique impliquait un travail de réflexion consciente de la langue, par le biais de la comparaison des langues présentes dans le contexte scolaire des élèves. Ce terme a été repris par des chercheurs dans le domaine de la linguistique appliquée, cette fois pour souligner l'importance de la réflexion consciente

sur la langue lors de l'apprentissage d'une L2, notamment dans le cadre des approches communicatives, ainsi que le rôle des enseignants de L2 dans ce processus.

Ainsi est né le concept de « conscience métalinguistique des enseignants ». Ce terme fait référence aux connaissances explicites sur la langue (dimension déclarative de la conscience métalinguistique des enseignants), tel que mesurées par un test et à l'ensemble de connaissances sur la langue (déclaratives et procédurales) acquises pendant la formation et lors de la pratique en situation scolaire (Andrews, 2007 ; Borg, 1994 ; Wright et Bolitho, 1993). Le concept permet également de de mettre l'accent sur l'interrelation entre les dimensions déclaratives et procédurales, c.-à-d. entre la connaissance de base elle-même et la façon dont elle est utilisée dans l'activité professionnelle (Andrews, 1999, 2007), ainsi que de souligner l'importance de la réflexion des enseignants.

Or, selon Borg (1994), le développement de la conscience métalinguistique dans le cadre de la formation des enseignants de L2 implique le changement d'attitudes et de croyances à l'égard de la langue et met l'accent sur la réflexion, non seulement sur la langue, mais aussi sur son enseignement et son apprentissage. Ainsi, la conscience métalinguistique des enseignants ne réfère pas uniquement aux habiletés qui permettent aux enseignants ou aux futurs enseignants de L2 de résoudre une tâche, mais plutôt à la conscience des mécanismes qui leur permettent d'analyser la langue et de savoir comment l'enseigner à des tiers.

Or, parmi les différents moyens de développer la conscience métalinguistique des enseignants, Dooly (2007) a souligné le rôle de la télécollaboration. En effet, les projets de télécollaboration permettent de rassembler des classes partenaires géographiquement éloignées pour collaborer et coconstruire des connaissances. Cependant, afin de bien comprendre la télécollaboration et les concepts qui s'y rapportent, nous allons retracer la naissance de cette notion et examinerons quelques éléments dont il faut tenir compte au moment de proposer de tels projets.

3.3. Télécollaboration

Le concept de télécollaboration est apparu pour la première fois dans une publication dirigée par Warschauer (1996) et intitulée « *Telecollaboration in foreign language learning* ». Dans l'introduction de cet ouvrage, l'auteur explique que les nouvelles technologies disponibles avec l'arrivée de l'Internet, ont le potentiel de fournir un

environnement d'apprentissage basé sur la communication authentique, l'apprentissage collaboratif et l'activité orientée vers des objectifs :

> Advances in computer technology have created remarkable new ways to connect language learners. Using electronic mail, foreign language learners can communicate rapidly and inexpensively with other learners or speakers of the target language around the world. With the World Wide Web, learners can access a broad array of authentic foreign language materials in a variety of media, or they can develop and publish their own materials to share with others across the classroom or across the world. Together, these and other Internet tools can facilitate a learning environment based on authentic communication, collaborative learning, and creative, goal-oriented activity (Warschauer, 1996, p. IX).

Quoiqu'il ne s'agisse pas d'une définition proprement dite, cette explication nous donne une idée de ce que signifie la télécollaboration. En premier lieu, il pourrait être affirmé que la télécollaboration suppose la communication d'apprenants de langues avec d'autres apprenants ou avec des locuteurs de la langue cible à travers le monde, en se servant des outils technologiques disponibles. En deuxième lieu, cette connexion faciliterait la mise en place d'un environnement d'apprentissage basé sur la communication authentique, l'apprentissage collaboratif et l'activité créative orientée vers un objectif. Cette explication ne diffère pas beaucoup de la description fournie par Belz (2003), à l'occasion d'un numéro sur la télécollaboration apparu dans la revue *Language Learning & Technology*. Dans l'introduction de ce numéro, Belz présente les caractéristiques inhérentes à la télécollaboration :

> Telecollaboration involves the application of global computer networks to foreign (and second) language learning and teaching in institutionalized settings. In telecollaborative partnerships, internationally-dispersed learners in parallel language classes use Internet communication tools such as e-mail, synchronous chat, threaded discussion, and MOOs (as well as other forms of electronically mediated communication), in order to support social interaction, dialogue, debate, and intercultural exchange. [...] Telecollaboration might be of particular value for those students who may otherwise not have the opportunity for meaningful (teacher-guided) interaction with persons from other cultures. In sum, telecollaboration is characterized by institutionalized, electronically mediated intercultural communication under the guidance of a linguacultural expert (i.e., a teacher) for the purposes of foreign language learning and the development of intercultural competence (Belz, 2003, p. 2).

En procédant ainsi et en faisant ressortir les attributs et caractéristiques de la télécollaboration, Belz fournit une sorte de définition du concept tout en mettant l'accent sur le contexte institutionnalisé de la télécollaboration et sur le fait que des apprenants vivant dans des pays différents et appartenant à des classes de langue parallèles utilisent les outils de communication d'Internet […] pour soutenir l'interaction sociale, le dialogue, le débat et l'échange interculturel. Or, à cause des possibilités qu'elle offre, aujourd'hui la télécollaboration est utilisée non seulement dans les contextes d'apprentissage de langues, mais aussi dans d'autres contextes d'enseignement-apprentissage dont la formation des enseignants. Ainsi, plus récemment Sadler et Dooly (2016) ont proposé la définition suivante « telecollaborative learning [is] as an embedded, dialogic process that supports geographically distanced collaborative work through social interaction, involving a/synchronous communication technology so that participants co-produce mutual objective(s) and share knowledge-building » (p. 402). Puisque notre étude porte sur la formation des enseignants, nous adopterons cette dernière définition et non celle de Belz qui se centre sur les apprenants de langues.

Depuis environ une trentaine d'années, des chercheurs en Europe et aux États-Unis ont proposé des projets de télécollaboration dans le but de favoriser l'acquisition de langues et l'échange interculturel (O'Dowd, 2013). Par exemple, aux États-Unis ont été conduits des projets tels que *Orillas network* en éducation secondaire (Cummins et Sayers, 1995) et *Cultura*[4] pour le développement des compétences linguistiques et interculturelles chez des apprenants de langues à l'université (Furstenberg et Levet, 2010). Du côté européen, l'Union européenne a récemment subventionné le projet *Telecollaboration for intercultural language acquisition* (TILA)[5] qui a pour objectif de favoriser l'apprentissage des langues et l'échange interculturel dans le continent. Par ailleurs, dans le contexte de la formation des enseignants, des chercheurs à l'Université de Grenoble ont proposé le projet « le français en (première) ligne[6] » et l'Union européenne a récemment subventionné « EVALUATE[7] » un projet dont le but est d'évaluer l'impact des échanges virtuels dans les programmes de formation des enseignants.

[4] https://cultura.mit.edu/
[5] http://www.tilaproject.eu/
[6] https://archives-web.univ-grenoble-alpes.fr/fle-1-ligne/fle-1-ligne.u-grenoble3.fr/index.html
[7] https://www.evaluateproject.eu

En effet, selon plusieurs chercheurs en didactique des langues, cette possibilité de « relier des gens » (Warschauer et Grimmes, 2007 cités par Guth et Thomas, 2010) a un potentiel énorme dans l'enseignement et l'apprentissage d'une L2 et en formation des enseignants (Arnold et Ducate, 2015 ; Dooly, 2008 ; Guth et Helm, 2010). La télécollaboration fournit donc une occasion unique pour l'échange interculturel, la confrontation de points de vue et la cocréation de connaissances tout en favorisant la motivation et l'engagement chez les participants. Pour ces raisons la télécollaboration est devenue un domaine de recherche bien établi, notamment en Europe et en Amérique du Nord.

Par ailleurs, une question récurrente dans ce domaine est celle, justement, de la collaboration. Selon Dooly (2008), dans l'apprentissage collaboratif, il est nécessaire que les apprenants travaillent ensemble pour atteindre un objectif commun. Bien que ce type de travail ait été désigné de différentes manières, la base est le travail en groupe. D'après Dooly (2008), il faut cependant différencier le travail collaboratif du travail coopératif. En effet, alors que dans le travail collaboratif les apprenants sont responsables de leur propre apprentissage et de l'apprentissage des autres, dans le travail coopératif, les apprenants travaillent en groupe pour faciliter la réalisation d'un produit final. Dans le travail collaboratif, c'est le processus de réalisation de la tâche qui importe, tandis que dans le travail coopératif, c'est le produit.

Selon Dooly (2008), le travail collaboratif et le travail coopératif s'appuient respectivement sur le constructivisme. Cela veut dire que la connaissance est construite et transformée par les apprenants. Les apprenants ne reçoivent pas la connaissance de manière passive, mais ils sont responsables de leur propre apprentissage. En effet, d'après Dooly (2008), le travail collaboratif comporte plusieurs avantages. D'abord, le fait d'être engagé dans des échanges, de débattre et de négocier les idées à l'intérieur des groupes augmente l'intérêt des apprenants dans l'apprentissage. De plus, les étudiants qui travaillent dans des petits groupes ont tendance à apprendre plus les contenus, retiennent l'information plus longtemps et semblent plus satisfaits dans leurs classes. Dooly (2008) a aussi signalé que les enseignants intéressés aux projets collaboratifs visent l'autonomie de l'apprenant et l'apprentissage autodirigé. Toutefois, selon cette auteure, pour que le travail collaboratif soit efficace, il est nécessaire d'établir des objectifs groupaux et individuels, et la tâche doit

garantir que chaque membre du groupe apprenne quelque chose. En effet, si l'on ne tient pas compte de ces conditions, les résultats de l'échange peuvent être contraires aux objectifs.

À titre d'exemple, Ware (2005) et O'Dowd et Ritter (2006) ont expliqué que les participants de nombreux échanges télécollaboratifs rencontrent des problèmes de communication connus comme « *failed communication* » ou « *missed communication* ». D'après ces chercheurs, au lieu d'atteindre les objectifs pédagogiques et linguistiques, quelques projets finissent avec de bas niveaux de participation, de l'indifférence et des tensions entre les participants. O'Dowd et Ritter (2006) ont analysé un ensemble de projets et ont conclu que ces problèmes se présentent en raison de trois facteurs : des facteurs d'ordre individuel, des facteurs d'ordre de la classe et des facteurs d'ordre socio-institutionnel. Cependant, d'après les auteurs, il y a très peu de recherches sur le lien entre l'échec des échanges et les aspects méthodologiques de l'activité (la conception de la tâche, le rapport entre les enseignants des deux cours et la manière dont les étudiants sont préparés à l'échange) lesquels, selon eux, ont une influence significative sur les résultats de la collaboration.

Ainsi, d'après O'Dowd et Ritter (2006), les enseignants qui projettent mener des échanges télécollaboratifs doivent avoir une profonde compréhension des raisons qui peuvent conduire à l'échec de l'activité et se munir d'une batterie de techniques et pratiques qui puissent être utilisées afin de tirer le meilleur des échanges. Par exemple, les enseignants peuvent analyser avec leurs élèves des expériences antérieures de communication non réussie, avoir un rapport très proche avec l'enseignant partenaire afin de comprendre le contexte socioculturel de l'autre classe et mener des recherches-action afin d'analyser les interactions et avoir de la rétroaction des élèves. En effet, quelques chercheurs (par exemple, Chun, 2015) ont signalé que bien que les enseignants ne doivent pas intervenir dans les échanges, ils jouent un rôle important dans la planification et dans le suivi des activités.

En ce qui concerne la conception de la tâche, O'Dowd et Ware (2009) ont examiné les facteurs qui peuvent influencer la conception des tâches et en ont proposé une typologie. Cet examen a permis aux chercheurs de synthétiser une variété de tâches rapportées dans les écrits sur la télécollaboration et de construire une typologie comprenant douze tâches, qui peuvent être regroupées en trois types : 1) des tâches d'échange d'information, 2) des tâches de comparaison et d'analyse et 3) des tâches collaboratives, qui impliquent non seulement

l'échange et la comparaison d'information, mais aussi la création conjointe d'un produit, lequel peut être un essai, une présentation ou une page Web, par exemple. Ces chercheurs concluent qu'il est important que les enseignants deviennent conscients des différentes options possibles dans la conception des tâches pour les projets de télécollaboration et qu'ils soient conscients de l'importance d'articuler les technologies retenues aux objectifs pédagogiques.

Hauck et Warnecke (2013), de leur côté, ont présenté la conception d'un projet lequel visait à encourager la présence sociale des participants. D'après ces auteures, la présence sociale, comprise comme l'habileté des individus à montrer leur disponibilité et leur volonté à collaborer, devrait être un principe directeur dans la conception des tâches dans le cadre des projets de télécollaboration. Rourke, Anderson, Garrison, et Archer (2001), ont défini la présence sociale comme la capacité des apprenants à se projeter socialement et émotionnellement dans une communauté de recherche et Hauck et Warnecke (2013) ont signalé que cette présence constitue la condition *sine qua non* pour l'apprentissage dans les contextes médiatisés par ordinateur.

3.3.1. *Le concept de télécollaboration dans le cadre de cette étude*

Dans le cadre de cette étude, nous avons retenu la définition de télécollaboration avancée par Sadler et Dooly (2016, p. 402) selon laquelle, « telecollaborative learning [is] as an embedded, dialogic process that supports geographically distanced collaborative work through social interaction, involving a/synchronous communication technology so that participants co-produce mutual objective(s) and share knowledge-building ». En effet, notre projet, dont le but était de développer la conscience métalinguistique, impliquait des futurs enseignants géographiquement éloignés. Ce qui différencie la « télécollaboration » de « l'échange en ligne » c'est que ce dernier n'implique pas, forcément, l'échange interculturel, comme c'est le cas dans la télécollaboration. Puisqu'il s'agissait de futurs enseignants de L2, LN et LNN, l'échange interculturel a eu une importance majeure.

En outre, nous voulons préciser qu'après avoir examiné des écrits sur ce sujet (Chun, 2015; O'Dowd et Ritter, 2006), nous sommes bien consciente de l'importance du guidage de l'enseignant ou du responsable du projet. Certainement, dans un contexte institutionnel il ne s'agit pas juste de mettre deux groupes en contact, mais de guider ce contact pour qu'il soit réussi. De même, selon Dooly (2008), pour que le travail collaboratif soit efficace, il est

nécessaire d'établir des objectifs groupaux et individuels, et la tâche doit garantir que chaque membre du groupe apprenne quelque chose. Alors, puisque la base de notre projet est la collaboration, nous avons tenu compte des éléments qui pourraient la favoriser, comme l'attention que l'on devrait accorder à la conception de la tâche et à l'articulation des objectifs pédagogiques et des outils technologiques, ainsi qu'à la manière de favoriser la présence sociale de participants. En effet, comme il a été mentionné par Hauck et Warnecke (2013), cela est une condition *sine qua non* pour l'apprentissage dans les contextes médiatisés par ordinateur.

Enfin, il faudrait mentionner que dans le cadre de cette étude nous avons interprété les problèmes de communication signalés dans les écrits sur la télécollaboration (O'Dowd et Ritter, 2006; Ware, 2005) comme des « tensions », un concept emprunté à la théorie de l'activité et que nous expliquerons dans la section suivante.

3.4. Théorie de l'activité

Pour analyser la participation des futurs enseignants de FL2, LN ou LNN à l'intérieur d'un projet de télécollaboration, nous nous sommes appuyée sur la théorie socioculturelle, notamment sur la Théorie de l'Activité. En effet, selon les postulats de la théorie socioculturelle, l'apprentissage est une activité sociale qui prend place dans des contextes sociaux et culturels. Ainsi, plusieurs chercheurs du domaine de la communication médiatisée par ordinateur (CMO) et de la télécollaboration en formation des enseignants se sont appuyés sur des cadres théoriques socioculturels pour analyser et expliquer leurs résultats (Antoniadou, 2011 ; Arnold et Ducate, 2006 ; Basharina, 2004 ; Dooly, 2007 ; Dooly et O'Dowd, 2012 ; Dooly et Sadler, 2013 ; Priego et Liaw, 2017).

Étant donné que notre étude visait à analyser un projet de télécollaboration entre des futurs enseignants de FL2, LN ou LNN, à partir d'une perspective socioculturelle, nous présenterons deux concepts clés de la théorie socioculturelle selon Vygotski : la médiation et la zone proximale de développement (ZPD). Ensuite, nous ferons part des développements qu'a connus la théorie socioculturelle pour en arriver à la désignation de Leontiev, soit celle de la « Théorie de l'Activité » et nous tracerons l'évolution de cette dernière en nous appuyant sur les travaux de Engeström (2001), un chercheur finlandais.

La théorie socioculturelle, développée par Lev Vygotski (1978), permet d'expliquer comment la participation dans des interactions sociales et dans des activités culturellement

organisées influence le développement psychologique des individus. Selon cette théorie, la relation entre la pensée, d'un côté, et la culture et la société d'un autre côté, est fondamentale. Pour l'auteur, la culture et la société ne sont pas des facteurs externes qui influencent la pensée, mais plutôt des forces génératrices qui la produisent. Afin d'analyser la détermination sociale de celle-ci, Vygotski a développé la notion de fonctions mentales supérieures. Ces fonctions sont le résultat de la restructuration des fonctions mentales naturelles telle qu'elles s'exécutent dans un environnement culturel. Ainsi, d'après cet auteur, les êtres humains interagissent directement avec le monde et pour cela, ils ont élaboré un bon nombre d'artefacts (outils ou instruments physiques) qui médiatisent leur rapport avec le monde. Les outils techniques (instruments) seraient des médiateurs entre les gens et le monde, alors que les outils psychologiques (symboles) seraient des médiateurs entre les gens et les autres, ou entre les gens et soi-même.

D'après Lantolf (2000), le concept de médiation est le concept le plus fondamental de la théorie socioculturelle. En effet, l'esprit humain se sert des outils qui lui permettent de changer le monde et la manière dont il l'habite. De tels outils peuvent être physiques ou symboliques, ces derniers permettant de réguler les rapports avec autrui. Selon Vygotski (1978), c'est justement pendant ces rapports que les fonctions mentales supérieures (mémoire, résolution de problèmes, attention, intention, planification, orientation et évaluation) se développent. Lantolf et Thorne (2006) ont également signalé que la langue est l'un des outils médiateurs les plus importants parce qu'elle contrôle la pensée. Ainsi, alors que les outils physiques ont le pouvoir de changer notre monde matériel, les outils symboliques ont le pouvoir de changer radicalement l'opération mentale des autres et de nous-mêmes tout en élargissant, de façon incommensurable, les opérations mentales. Une autre caractéristique des outils médiateurs c'est qu'ils sont de nature fondamentalement sociale et qu'ils interconnectent plusieurs objectifs et participants (Lantolf et Thorne, 2006).

Alors, selon Vygotski (1978), les fonctions mentales supérieures apparaissent pendant le rapport avec d'autres personnes. Cela signifie que bien qu'un individu puisse réaliser une fonction, il ne peut le faire d'abord tout seul et il aura besoin d'aide. En conséquence, les nouvelles fonctions psychologiques apparaissent comme des fonctions interpsychologiques, et puis elles deviennent intrapsychologiques, d'où le concept de zone proximale de développement (ZPD). Pour cet auteur, la ZPD est la différence entre ce qu'une

personne peut atteindre lorsqu'elle agit toute seule et ce que la même personne peut accomplir lorsqu'elle agit avec l'aide de quelqu'un d'autre, c.-à-d. un expert ou des pairs plus expérimentés. La définition originale de ZPD proposée par Vygotski (1978) est la suivante: « The distance between the actual level of development as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers » (p. 86).

Ainsi, il semblerait que la ZPD implique l'interaction entre un expert (un adulte, un pair plus compétent ou un locuteur natif) et un novice (un enfant, un pair moins compétent ou un locuteur non natif), dans laquelle l'expert soutient chez le novice le développement d'une habileté à travers l'interaction sociale. Néanmoins, pour Lantolf (2000), il semble clair que les gens qui travaillent conjointement sont en mesure de coconstruire des contextes dans lesquels l'expertise émerge comme une caractéristique du groupe et, pour cette raison, l'auteur conçoit la ZPD comme une construction collaborative d'occasions pour que les individus développent leurs habiletés mentales. De la même façon, Wells (1996, p. 10, cité par Johnson, 2009, p. 23) avance que

> […] en s'attaquant à une tâche difficile en tant que groupe, même si aucun membre n'a d'expertise dépassant celle de ses pairs, le groupe dans son ensemble, en travaillant conjointement sur le problème, est capable de construire une solution qu'aucun n'aurait pu atteindre tout seul. (Notre traduction).

Conséquemment, les concepts de « médiation » et de « ZPD » ont beaucoup influencé la manière dont la connaissance et l'apprentissage sont conçus, mettant l'accent sur la collaboration et la co-construction des connaissances, d'où la grande influence que ces concepts ont exercé dans la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des langues secondes ou étrangères (par exemple, Lantolf, 2000 ; Lantolf et Thorn, 2006). De plus, Johnson (2009) a signalé que la conception de l'apprentissage humain préconisée par la perspective socioculturelle est très significative parce que, à la différence des approches behaviouristes ou cognitivistes de l'apprentissage humain, les approches socioculturelles soutiennent que la cognition humaine a ses origines dans la vie sociale. En effet, la perspective socioculturelle reconnaît que l'apprentissage n'est pas la simple appropriation de compétences ou de connaissances qui viennent de l'extérieur, mais le mouvement progressif de l'activité externe, socialement médiatisée, à des médiations internes contrôlées par

l'apprenant lui-même qui résultent dans la transformation de soi-même et de l'activité. Pour cette raison, la perspective socioculturelle jouerait un rôle très important dans la formation des futurs enseignants de L2, lesquels, selon Johnson, devraient être envisagés comme des apprenants de l'enseignement.

Dans son ouvrage, Johnson (2009) essaie d'articuler les différentes manières dont la perspective socioculturelle dans l'apprentissage humain transformerait ce que nous comprenons par apprentissage des enseignants, par langue et par enseignement de la langue, ainsi que toute l'entreprise de la formation des enseignants de L2 (Johnson, 2009). Selon cette chercheuse, l'apprentissage de l'enseignement selon une perspective socioculturelle signifie que la connaissance, la pensée et la compréhension découlent de la participation dans des pratiques sociales. De la même manière, le développement professionnel des enseignants de L2 deviendrait un processus de construction, chez le futur enseignant, des concepts à propos de la langue, de l'apprentissage de la langue et de l'enseignement de la langue qui lui permettraient de comprendre les concepts scientifiques à propos de la langue, de l'acquisition des langues secondes ou étrangères (ALS), de l'apprentissage et de l'enseignement d'une L2 qui sont produits, acceptés et adaptés dans la profession. Enfin, en adoptant une perspective socioculturelle de la formation des enseignants de L2, les formateurs des enseignants devraient examiner les outils médiateurs existants, tout en créant de nouveaux, lesquels permettraient aux futurs enseignants d'extérioriser leur compréhension des concepts et de les reconceptualiser et recontextualiser afin de développer de nouvelles alternatives en s'engageant dans des activités associées à ces concepts.

Enfin, selon Johnson (2009), le développement cognitif des futurs enseignants pourrait être tracé en examinant comment la médiation se développe selon le concept de ZDP. En effet, cette auteure argumente que la clé de la perspective socioculturelle est l'engagement dans la médiation dialogique, comme une composante de l'activité pratique orientée vers l'objet conduisant à un développement cognitif de haut niveau. Ainsi, puisque la médiation dialogique passe par le langage, la nature de l'utilisation de la langue serait essentielle pour façonner les possibilités d'apprentissage qui, à leur tour, créent le potentiel de développement cognitif (Johnson, 2009).

Ce concept de médiation, développé d'abord par Vygotski, s'avère central dans les développements ultérieurs de la Théorie de l'Activité. En effet, les origines de la « Théorie

de l'Activité » (TA) se trouvent dans la psychologie russe des années 1920 et des travaux de cet auteur. Selon lui, il y a une unité entre la conscience et l'activité. Pour cette raison, une analyse de la pensée devrait comprendre une analyse des interactions entre les êtres humains et le monde dans lequel cette dernière est intégrée, ainsi qu'une analyse des outils ayant médiatisé les interactions. Par conséquent, cette théorie cherche à comprendre les êtres humains, ainsi que les entités sociales que ces êtres composent dans leur contexte naturel, à travers la genèse, la structure et les processus de leurs activités (Leontiev, 1979). Selon Kuuti (1996, cité par Lantolf et Thorne, 2006), la Théorie de l'Activité est un cadre philosophique et transdisciplinaire qui permet d'étudier différents types de pratiques humaines en tant que processus de développement, avec les niveaux individuels et sociaux liés en même temps.

Le concept d'activité, qui est le plus important de cette théorie, fait référence à l'interaction intentionnelle entre un sujet et le monde, menant à une transformation du sujet et de l'objet (Leontiev, 1979). D'après cette théorie, l'objet a un statut de « motif », parce qu'il répond à un certain besoin du sujet, et l'activité est l'unité d'interaction entre le sujet et l'objet défini par les motifs du sujet (Kaptelinin et Nardi, 2006). Ainsi, l'activité est proposée comme l'unité d'analyse qui permet de comprendre sujets et objets, selon une compréhension qui ne peut pas être atteinte en se centrant séparément sur l'objet ou sur le sujet (Kaptelinin et Nardi, 2006). Par ailleurs, le concept d'activité intentionnelle devient très important du point de vue éducatif, parce qu'il permet de considérer comment l'apprenant, individuellement, décide de s'engager dans une activité (ou une tâche), c'est-à-dire ses motifs, ce qui est souvent ignoré par l'enseignant, mais joue un rôle primordial dans les apprentissages (Engeström, 2001).

Selon Engeström (2001), la TA a connu trois moments importants dits « générations ». La première génération a été initiée par Lev Vygotski dans les années 1920 et était centrée sur l'idée de médiation, telle que nous l'avons présentée dans la première partie de cette section. Selon les postulats de Vygotski, les objets sont devenus des entités culturelles, et le concept de l'action orientée vers l'objet est devenu central pour comprendre la pensée humaine. En effet, la première génération a permis d'aller au-delà de la dualité cartésienne qui concevait l'individu d'un côté et la société d'un autre, pour mettre l'accent sur la médiation des outils et des instruments, ainsi que sur la nature collective de l'activité.

Cependant, d'après Engeström (2001), l'un des obstacles de cette première conception de la TA a été le fait que l'unité d'analyse est restée concentrée sur l'individu.

Dans la deuxième génération de cette Théorie, amorcée par Leontiev (1979), ce dernier a expliqué la différence entre une action individuelle et une action collective tout en soulignant la nature collective de l'activité orientée vers l'objet. Leontiev (1979) a également proposé un modèle d'analyse composé de trois éléments : sujet, objet et outils (ou artefacts), où les outils (ou artefacts) médiatisent le rapport entre le sujet et l'objet. D'après Blin (2012), Engeström a élargi le modèle d'analyse proposé par Leontiev en ajoutant des éléments sociaux médiateurs tels que les règles, la communauté et la division du travail et a développé l'idée de contradictions internes, qui seraient la force motrice du changement et du développement dans le cadre d'un système d'activité.

En outre, Engeström (2001) a signalé qu'après la publication des travaux de Leontiev, un bon nombre d'applications de la TA ont vu le jour, ce qui a permis de remarquer qu'il fallait aller au-delà de l'approche historico-culturelle. En effet, il était nécessaire de tenir compte de la diversité culturelle et du dialogue entre différentes traditions et perspectives et, pour cette raison, à l'intérieur d'une troisième génération de travaux, les chercheurs ont tenté de développer de nouveaux outils conceptuels pour comprendre le dialogue, les perspectives multiples et les réseaux d'interaction des systèmes d'activité (Engeström, 2001). Ainsi, Engeström, l'un des principaux chercheurs de la Théorie de l'Activité moderne, a proposé un modèle qui inclut, au moins, l'interaction de deux systèmes d'activité, comme le montre la Figure 1.

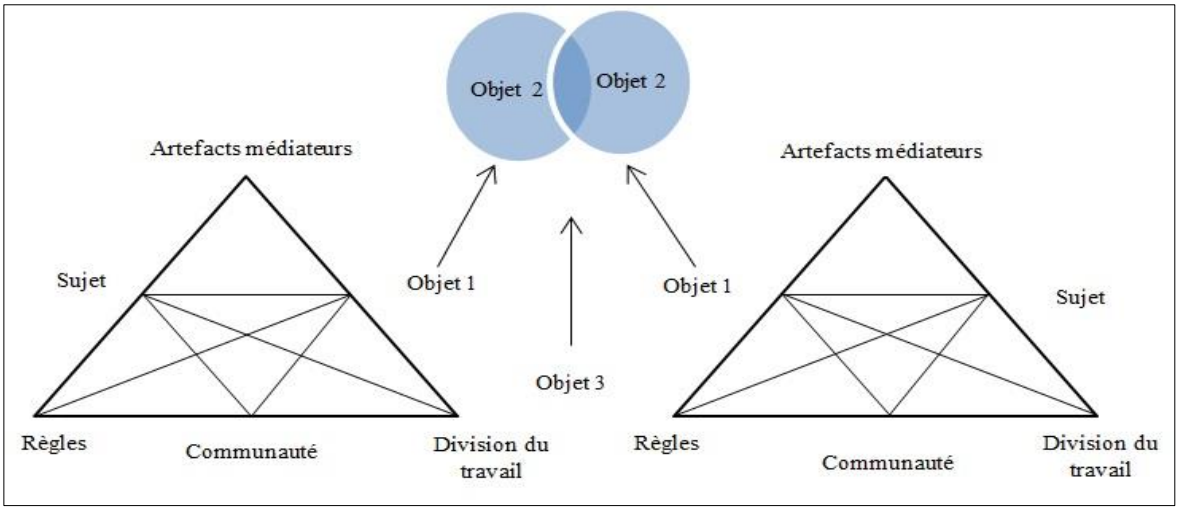


Figure 1 : *Interaction de deux systèmes d'activité comme modèle minimal de la troisième génération de la Théorie de l'Activité. D'après Engeström (2001).*

Engeström (2001) a expliqué que dans son modèle l'objet se déplace d'un état initial de « matière première » irréfléchi et situationnel (objet 1) à un objet collectivement significatif construit par le système d'activité (objet 2), puis à un objet potentiellement partagé ou construit conjointement (objet 3). L'objet de l'activité est donc une cible mobile, non pas réductible à des buts conscients à court terme.

Selon cet auteur, dans sa forme actuelle, la TA peut être résumée en cinq principes, à savoir (1) le système d'activité comme unité d'analyse. D'après ce premier principe, le système d'activité collective est vu comme un réseau de rapports avec d'autres systèmes d'activité. (2) La polyphonie. Ce deuxième principe souligne le fait que différents sujets de la communauté apportent à l'activité leurs propres histoires et construisent l'objet de différentes façons, parfois opposées, selon leur position dans la division du travail et leur familiarité avec les outils médiateurs disponibles. Conséquemment, l'objet de l'activité serait en changement constant et se manifesterait de différentes façons, selon les participants et les moments de l'activité. (3) L'historicité. D'après ce principe, l'activité n'est pas statique et elle évolue dans le temps. Ainsi, les systèmes d'activité doivent être analysés selon l'histoire locale des objets, et l'histoire globale des outils, procédures et concepts qui caractérisent l'activité. (4) Les contradictions comme source de développement. Ce principe met l'accent sur les contradictions qui offrent la possibilité de comprendre les interconnexions entre les évènements au niveau micro, et les structures au niveau macro ou entre les actions

individuelles et l'activité collective et (5) la possibilité de transformation expansive. Ce principe avance la possibilité d'une transformation expansive dans les systèmes d'activité. (Engeström, 2001).

D'ailleurs, selon Blin (2012), dans quelques cas, l'activité évolue au point qu'elle donne lieu à de nouvelles formes d'activité « façonnées par de nouveaux objets et caractérisées, par exemple, par l'adoption de nouvelles technologies ou de nouvelles manières d'opérer la division du travail » (p. 88, notre traduction).

Ainsi, un cycle complet de transformation expansive doit être compris comme une journée collective dans la zone proximale de développement de l'activité, définie comme : « […] the distance between the present everyday actions of the individuals and the historically new form of the societal activity that can be collectively generated as a solution to the double bind potentially embedded in the everyday actions. » (Engeström, 2001, p. 137). En conséquence, Engeström (2001) décrit l'apprentissage expansif comme une nouvelle approche qui permet d'expliquer comment les gens et les organisations apprennent toujours quelque chose qui n'est pas stable, et qu'il n'y ait pas d'enseignant capable de dire exactement ce qu'il faut apprendre. Ainsi, l'objet de l'activité d'apprentissage expansif est le système d'activité dans lequel les apprenants sont engagés.

Plus récemment, Rantavuori, Engeström, et Lipponen (2016) ont expliqué l'importance de considérer en même temps les actions d'apprentissage et les types d'interaction dans le cadre d'un système d'activité. En effet, selon les auteurs, l'analyse combinée des actions d'apprentissage et des types d'interaction permettrait de mieux comprendre les dynamiques de l'apprentissage expansif chez des futurs enseignants.

Selon ces auteurs, dans la théorie de l'apprentissage expansif, l'apprentissage n'est pas un mouvement dans une seule direction qui va de l'incompétence à la compétence, mais plutôt un mouvement horizontal où les apprenants apprennent quelque chose qui n'est pas toujours là. En effet, les apprenants construisent leur propre objet d'apprentissage. D'ailleurs, l'objet est le vrai porteur du motif de l'apprentissage et un objet d'apprentissage puissant a le potentiel d'aller au-delà de la valeur d'échange (les notes), favorisant la valeur d'usage (l'apprentissage significatif). D'après Rantavuori, Engeström, et Lipponen (2016), il s'agit typiquement de résoudre un problème ouvert ou de relever un défi qui a de la pertinence pour les apprenants et qui ne se limite pas à la reproduction de réponses correctes prédéfinies. Le

projet que nous avons proposé s'inscrit donc dans cette perspective de résolution de problème ou de défi à relever.

En ce qui concerne l'analyse de l'apprentissage expansif, celui-ci peut être décrit comme un processus par étapes comprenant sept phases appelées actions d'apprentissage. La première action d'un cycle expansif est celle de questionner, de critiquer ou de rejeter certains aspects de la pratique acceptée et de la connaissance existante. La deuxième action consiste à analyser la situation. Cette analyse implique une transformation mentale, discursive ou pratique de la situation afin de découvrir des causes ou des mécanismes explicatifs. L'analyse évoque le « pourquoi » des questions et des principes explicatifs. Un type d'analyse est l'historico-génétique, lequel cherche à expliquer la situation en retraçant son origine et son évolution. Un autre type d'analyse est celle que l'on pourrait appeler « réelle-empirique »; il cherche à expliquer la situation en construisant une image de ses relations systémiques internes.

La troisième action consiste à modéliser la relation explicative récemment trouvée sous une forme transmissible et observable publiquement. Cela signifie construire un modèle explicite et simplifié de la nouvelle idée qui explique et offre une solution à la situation problématique. La quatrième action consiste à examiner le modèle, à le faire fonctionner, à le tester et à l'expérimenter afin de saisir pleinement sa dynamique, ses potentiels et ses limites. La cinquième action consiste à mettre en œuvre le modèle, à le concrétiser au moyen d'applications pratiques, d'enrichissements et d'extensions conceptuelles. Les sixième et septième actions consistent à réfléchir au processus, à l'évaluer et à en consolider les résultats en une nouvelle forme de pratique stable. Dans l'ensemble, ces actions forment un cycle expansif.

À l'égard des étapes de formation de l'objet ou, dans d'autres mots, des motifs des participants, les auteurs signalent qu'au départ, il peut s'agir d'un objet initial, un peu diffus, qui se transforme petit à petit dans un objet transitionnel et, enfin dans un objet consciemment articulé. Cela signifie qu'au début de l'activité les motifs des participants ne sont pas complètement conscients mais, qu'au fur et à mesure que ces derniers s'impliquent dans l'activité, leurs motifs deviennent de plus en plus concrets. De surcroît, l'analyse de l'objet permet de voir que le processus d'apprentissage expansif est itératif et non-linéaire.

Pour ce qui est des types d'interaction, selon les auteurs, il y a peu d'études ayant appliqué le cadre conceptuel des trois types d'interaction orientée vers l'objet : coordination, coopération et communication. D'après Rantavuori, Engeström, et Lipponen (2016), la coordination est le mode d'interaction « par défaut » dans les groupes. En effet, dans ce type d'interaction, chaque participant a son propre objet ou tâche partielle; l'objet partagé éventuel n'est pas articulé et les participants s'engagent dans un dialogue principalement pour maintenir et ajuster les limites entre leurs tâches et leurs rôles respectifs. La coopération, pour sa part, commence généralement lorsque les participants font face à une discoordination, c'est-à-dire une perturbation ou un problème qui ne peut pas être résolu simplement en revenant à la tâche donnée.

Dans les interactions coopératives, les participants se concentrent sur un problème commun, essayant de trouver des moyens mutuellement acceptables de le comprendre, de le conceptualiser et de le résoudre. Dans ce mode, la tâche donnée est temporairement suspendue et les actions sont menées par les demandes de l'objet partagé. Les participants s'adressent entre eux de manière dialogique et il y a généralement une augmentation marquée de l'intensité du discours, souvent manifestée par des discours qui se chevauchent et des indications similaires d'augmentation de l'engagement. La coopération peut rester une simple tentative, généralement lorsqu'un participant l'initie mais celui-ci ne reçoit que peu ou pas de réponses des interlocuteurs. Une telle tentative est souvent perçue comme une tension dans la mesure où elle s'écarte de la tâche donnée.

Concernant la communication, celle-ci commence généralement lorsque les participants connaissent des conflits ou des problèmes récurrents dans leur coordination et leur coopération. Dans la communication, les participants interrogent et examinent leurs propres modèles d'interaction par rapport à leur objet commun. En conséquence, l'objet et la tâche sont reconceptualisés. Ce type de phases d'auto-réflexion et de transformation en interaction est rare et difficile à maintenir sans la mobilisation de nouvelles ressources, telles que la documentation partagée, des plans ou une aide extérieure.

Selon les chercheurs, la transition d'un type d'interaction vers un autre passe souvent par une étape de tensions, qui peuvent mener à des désintégrations, contractions ou expansion dans le processus. D'après les auteurs, la leçon la plus importante de l'analyse combinée a été probablement l'importance des transitions et des tensions, qui sont cruciales pour

comprendre la dynamique du processus d'apprentissage. En fait, le lien entre les apprentissages et l'interaction résulte très pertinent dans le cadre de notre étude, car nous avons voulu analyser le processus de développement de la conscience métalinguistique dans le cadre d'un projet de télécollaboration.

Pour ce qui est de la communication médiatisée par ordinateur (CMO) dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, Blin (2012) a expliqué comment la TA permettrait d'analyser la télécollaboration. Pour cette chercheuse, les paradigmes d'apprentissage qui se centrent sur l'activité médiatisée et le partage des connaissances sont de plus en plus intéressants pour les chercheurs du domaine de la CMO, parce que ces paradigmes impliquent souvent un passage de l'action individuelle à l'activité conjointe (Blin, 2012). Selon cette auteure, le rapport dialectique entre l'activité collective et les actions individuelles opérationnalisé en fonction des cinq principes que nous avons présentés dans la section précédente, à savoir, (1) le système d'activité comme unité d'analyse; (2) la polyphonie; (3) l'historicité; (4) les contradictions comme source de développement et (5) la possibilité de transformation expansive, fait de la Théorie de l'Activité un cadre conceptuel puissant qui peut être utilisé dans la recherche sur la communication médiatisée par ordinateur et, plus particulièrement, sur la télécollaboration.

Notamment, la théorie historico-culturaliste de l'activité (en anglais cultural-historical activity theory ou CHAT) et la théorie de l'apprentissage expansif d'Engëstrom (1987, cité par Blin 2012) fournissent les bases théoriques qui sous-tendent la conception et l'analyse de nouveaux environnements de communication médiatisée par ordinateur (CMO) dans divers contextes professionnels et éducatifs. En outre, selon Müller-Hartmann (2012), la Théorie de l'Activité est une approche pertinente pour analyser des ensembles de données complexes intégrant des perspectives émiques à un contexte socioculturel.

Toutefois, Blin (2012) a souligné l'importance de différencier les concepts de *tâche* et d'*activité*, parce que du point de vue de la TA, la tâche est ce que les enseignants ou les chercheurs proposent à l'apprenant, fournissant une structure initiale, et l'activité est ce que les apprenants font en réalité. En outre, les activités télécollaboratives interculturelles intensifient la polyphonie du système d'activité, qui est une source de problèmes, mais aussi d'innovation. En effet, la polyphonie du système demande de la négociation, ce qui permet de créer un « espace tierce » qui implique l'émergence des contradictions internes et externes

qui doivent être identifiées et puis résolues pour permettre l'apprentissage expansif. En outre, dans le cadre de la CMO, les résultats des actions individuelles peuvent devenir des médiateurs des actions groupales postérieures, ce qui peut entraîner des transformations de l'activité et des contradictions à l'intérieur des systèmes d'activité.

3.4.1. *La Théorie socioculturelle et la Théorie de l'Activité dans le cadre de cette étude*

Dans le cadre de notre recherche, nous comprenons la Théorie socioculturelle comme une théorie permettant d'expliquer l'apprentissage des individus lors de leur participation à des interactions sociales. En effet, nous retenons la définition d'apprentissage avancée par Johnson (2009), selon laquelle celui-ci est compris comme un processus dont les origines se trouvent dans la vie sociale. Il ne s'agit donc pas de la simple appropriation de compétences ou de connaissances qui viennent de l'extérieur, mais du mouvement progressif de l'activité externe, socialement médiatisée, à des médiations internes contrôlées par l'apprenant lui-même qui résultent dans la transformation de soi-même et de l'activité (Johnson, 2009).

En ce qui concerne la formation des enseignants de L2 et, suivant les propos de cette auteure, nous comprenons l'apprentissage comme un processus de construction des concepts à propos de la langue, de l'acquisition des langues secondes ou étrangères (ALS), de l'apprentissage et de l'enseignement d'une L2 qui sont produits, acceptés et adaptés dans la profession. Les concepts de médiation et de ZPD s'avèrent donc centraux pour analyser le développement de la conscience métalinguistique chez des futurs enseignants.

À l'égard de la médiation, nous retenons la définition de Vygotski (1978) selon laquelle celle-ci constitue le processus pendant lequel l'esprit humain se sert des outils lui permettant de changer le monde et la manière dont il l'habite. De tels outils, peuvent être physiques ou symboliques, ces derniers permettant de réguler les rapports avec autrui. En effet, d'après Vygotski (1978), les fonctions mentales supérieures (mémoire, résolution de problèmes, attention, intention, planification, orientation et évaluation) se développent grâce à la médiation. Lantolf et Thorne (2006), de leur côté, rejoignent ces propos et soulignent que la langue est l'un des outils médiateurs les plus importants parce qu'elle contrôle la pensée et médiatise les rapports avec les autres. De plus, les outils médiateurs étant de nature fondamentalement sociale, interconnectent plusieurs objectifs et participants.

En ce qui a trait à la ZPD, nous retenons la définition de Lantolf (2000) selon laquelle il s'agit d'une construction collaborative d'occasions pour que les individus développent

leurs habiletés mentales. Pour cet auteur, il semble clair que les gens qui travaillent conjointement sont en mesure de co-construire des contextes dans lesquels l'expertise émerge comme une caractéristique du groupe.

Pour terminer, nous voulons souligner que dans le cadre de cette étude, nous nous sommes appuyée sur la Théorie de l'Activité, étant donné qu'elle constitue un cadre d'analyse puissant permettant de comprendre la télécollaboration (Blin, 2012). En effet, la TA permet d'analyser « l'activité » en tant qu'interaction intentionnelle entre un sujet et le monde, menant à une transformation du sujet et de l'objet (Leontiev, 1979). Bien que cette théorie ait été développée d'abord par Leontiev (1979), un disciple de Vygotski, celle-ci a connu une évolution grâce notamment aux travaux d'un chercheur finlandais, Engeström (2001, 2014) qui a élargi le modèle d'analyse proposé par Leontiev en ajoutant des éléments sociaux médiateurs tels que les règles, la communauté et la division du travail. Engeström a également développé l'idée de contradictions internes, qui seraient la force motrice du changement et du développement dans le cadre d'un système d'activité (Blin, 2012). Dans le cadre de cette thèse, nous avons également adopté les concepts de « actions d'apprentissage », ainsi que ceux de « formation de l'objet » et « types d'interaction » tel que décrits par Rantavouri, Engeström et Lipponen (2016).

Dans le chapitre suivant nous expliquerons nos choix méthodologiques, ainsi que l'opérationnalisation de la théorie de l'Activité dans le cadre de cette étude.

Chapitre IV

MÉTHODOLOGIE

4.0. Introduction

Après avoir présenté la nature du problème que nous voulons examiner, les études que nous avons recensées, ainsi que le cadre conceptuel sur lequel nous avons décidé de nous appuyer, nous présentons la méthodologie adoptée dans cette recherche. Le but principal de ce chapitre est d'expliquer comment les choix méthodologiques nous ont permis de répondre aux questions de recherche proposées. Tout d'abord, nous présenterons le devis de recherche retenu et expliquerons la méthode de recherche utilisée dans le cadre de cette étude (4.1). Ensuite, nous décrirons le contexte de l'étude (4.2) et les participants (4.3). Cette section sera suivie par le compte rendu de l'étude pilote (4.4), le rôle de la chercheuse (4.5) et la conception du projet de télécollaboration proposé pour cette étude (4.6). Après, nous décrirons les procédures de collecte et d'analyse des données pour répondre à chacune des questions de recherche (4.7). Enfin, nous ferons part des techniques retenues pour assurer la fiabilité et la validité de notre étude (4.8) et présenterons quelques considérations éthiques dont nous avons tenu compte dans la planification et la mise en place de cette recherche (4.9). Nous terminerons le chapitre en énonçant nos choix méthodologiques (4.10).

4.1. Le devis de recherche

Afin de répondre à nos questions de recherche, nous avons conduit une recherche exploratoire, à l'aide d'une méthodologie mixte. Selon Fortin (2010, p. 176), lorsque l'on ne dispose que d'un nombre restreint d'écrits sur le sujet, il est justifié de recourir à une étude exploratoire descriptive et de discuter de l'utilité potentielle des résultats à la lumière du cadre conceptuel. Tel que signalé dans le chapitre consacré à la problématique et dans la recension des écrits, à notre connaissance il n'y a pas eu d'études ayant utilisé une approche comparative pour analyser le processus de télécollaboration entre des futurs enseignants de L2, LN et LNN de la langue cible, pour développer leur conscience métalinguistique. En effet, notre étude est la première à analyser un projet de télécollaboration entre des futurs enseignants du français L2, LN et LNN, dont le but était de développer leur conscience métalinguistique. Alors, puisque le but principal de notre étude est de décrire ce processus, nous avons conçu une étude exploratoire descriptive.

Plusieurs recherches sur la télécollaboration ont montré l'importance de porter attention au processus à l'aide des méthodologies qualitatives. Par exemple, Dooly (2007) a souligné que pour que le projet de télécollaboration ait du succès il est important que les participants développent une connexion interpersonnelle et des études comme celles conduites par Antoniadou (2011), Ryder et Yamagata-Lynch (2014) et Priego et Liaw (2017) ont signalé l'importance d'analyser les tensions qui se présentent pendant le processus de collaboration, en s'appuyant sur les principes de la Théorie de l'Activité. En effet, selon Ware (2018, p. 1), « Methodologically, telecollaboration research has been almost exclusively qualitative, because the projects are uniquely situated within highly particularized cultural, social, institutional, and technological contexts ».

Ainsi, la plupart de chercheurs sur la télécollaboration en formation des enseignants de L2, ont utilisé une méthodologie qualitative (Arnold et Ducate, 2006; Belz, 2003; Chun, 2015; Dooly et Sadler, 2013, Lee, 2009) et, tel que signalé par Ware et Rivas (2012) peu de chercheurs ont conduit des études quantitatives ou mixtes dans le domaine de la communication médiatisée par ordinateur ou de la télécollaboration. À notre connaissance, seulement Dussias (2005) a montré qu'une méthodologie quantitative pourrait aussi faciliter l'analyse du développement langagier après la participation à un projet de télécollaboration. De la même manière, les chercheurs qui ont mesuré les connaissances métalinguistiques des participants (ou la dimension déclarative de la conscience métalinguistique) ont utilisé des méthodologies quantitatives ou mixtes (Anderson, Clapman et Steel, 1996 ; Andrews, 1999 ; Martineau, 2007). Conséquemment, nous avons privilégié une méthodologie mixte, laquelle permettrait de mesurer les connaissances métalinguistiques des participants avant et après leur participation au projet, et d'analyser le processus de développement de la conscience métalinguistique tout au long de l'échange. De cette façon, nous serions en mesure de considérer le processus de collaboration et les résultats du projet.

En effet, d'après plusieurs chercheurs, les méthodes de recherche mixte sont de plus en plus retenues dans le domaine de la didactique des langues (Dörnyei, 2007 ; Ivankova et Creswell, 2009 ; Ivankova et Greer, 2015) et en formation des enseignants (Borko, Whitcomb, et Byrnes, 2008). Bien que ces méthodes aient été rarement utilisées dans le cadre de la télécollaboration (cf. Ware, 2018 p.1), Ware et Rivas (2012) ont suggéré de conduire davantage d'études mixtes puisque ces derniers permettent de s'attaquer à des différentes

dimensions de la télécollaboration. En formation des enseignants, Borko et coll. (2008) ont affirmé qu'en adoptant une approche pragmatique, certains chercheurs choisissent des méthodes multiples et les combinent d'une manière unique afin de résoudre des problèmes difficiles. Ivankova et Greer (2015, p. 64), de leur côté, ont signalé que :

> […] in the field of applied linguistics, the application of mixed methods research (MMR) potentially provides a more multidimensional and accurate view of the process of learning a language as well as social, cultural and political factors that influence the development of communicative competence as individual cross boundaries, real and virtual.

Ainsi, la recherche mixte fournirait une image plus complète d'un problème dans la pratique. Les méthodes de recherche mixtes se fondent sur une vision pragmatique du monde qui se caractérise par la pluralité, la focalisation sur le problème et une pratique orientée vers le monde réel. De plus, ces approches s'appuient sur de nombreuses idées, y compris celle d'employer « ce qui fonctionne », en utilisant diverses approches et en valorisant à la fois des connaissances objectives et subjectives (Creswell et Plano Clark, 2007). Cependant, la manière dont le chercheur combine les paradigmes de recherche quantitatif et qualitatif dépendra de ses objectifs et de ses questions de recherche (Creswell et Plano Clark, *op. cit.*).

Parmi les différents devis de recherche mixte, celui que nous avons utilisé pour répondre à nos questions de recherche est le devis de recherche mixte simultané imbriqué QUAL (quan) (Fortin, 2010). En effet, dans notre recherche, la méthode quantitative a été imbriquée dans un devis principalement qualitatif comme le montre la Figure 3 :

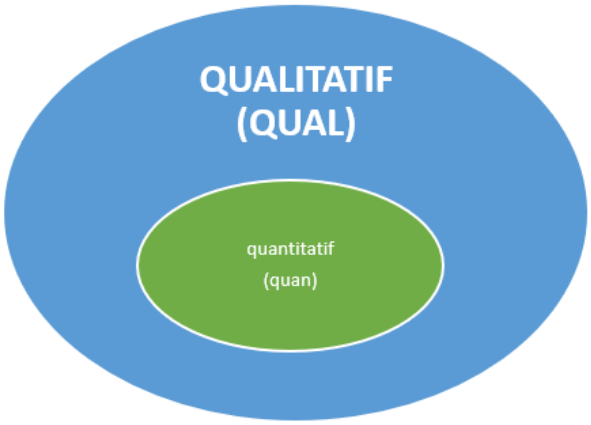


Figure 2 : *Devis de recherche retenu pour notre étude (d'après Fortin 2010, p. 376).*

Selon Ivankova et Creswell (2009), ce devis est utilisé quand le chercheur doit répondre à une question de recherche secondaire qui demande l'utilisation de différents types de données à l'intérieur d'un devis traditionnellement qualitatif ou quantitatif. Dans ce devis de recherche, l'une des méthodes prédomine pour guider l'étude et l'autre méthode fournit un rôle d'appoint dans les stratégies. Ainsi, « la méthode qui fait l'objet de la priorité moindre est imbriquée dans la méthode prédominante » (Fortin, 2010, p. 376). D'ailleurs, à la différence du devis simultané avec triangulation, dans le devis imbriqué il y a une méthode prédominante (quantitative ou qualitative) qui guide l'étude (Ivankova et Creswell, 2009).

Ce devis s'avérait très intéressant en vue de notre étude, parce que nous nous intéressions, d'un côté, au processus de collaboration entre les groupes et à la perception des participants vis-à-vis de leur participation au projet, et d'un autre côté, nous voulions mesurer l'état des connaissances métalinguistiques avant et après la mise en place du projet proposé. Comme nous l'avons déjà signalé, l'objectif général de cette étude était de déterminer si un projet de télécollaboration entre de futurs enseignants de français, langue seconde, locuteurs natifs du français à Québec, et de futurs enseignants de français, langue étrangère, locuteurs non natifs du français en Colombie, pourrait favoriser le développement de la conscience métalinguistique de l'enseignant (*Teacher Metalinguistic Awareness)* chez les futurs enseignants de français participant à l'étude. Notre étude visait plus particulièrement les objectifs suivants :

1. Mesurer, au moyen d'un test, les connaissances grammaticales et métalinguistiques des participants, avant et après leur participation au projet de télécollaboration proposé.

1.1. Connaître l'état des connaissances métalinguistiques des participants au début et à la fin de l'étude et comparer les performances des deux groupes (LN et LNN).

1.2. Analyser s'il y avait des améliorations dans les performances des deux groupes après leur participation au projet de télécollaboration.

1.3. Le cas échéant, observer s'il y avait des différences dans l'évolution des deux groupes

2. Déterminer si ce projet de télécollaboration favoriserait le développement de la conscience métalinguistique, chez les futurs enseignants de français L2 ayant participé à l'étude.

2.1. Observer le degré d'implication des participants au projet de télécollaboration.

2.2. Étudier en profondeur trois sous-groupes et analyser les interactions qu'il y a eu à l'intérieur de chacun d'entre eux, afin de trouver les façons dont ce projet pourrait aider les participants à développer leur conscience métalinguistique de l'enseignant, dans ses dimensions déclarative et procédurale.

2.3. Examiner les facteurs qui auront pu faciliter ou entraver la communication et la collaboration entre les participants à l'intérieur des sous-groupes analysés.

3. Analyser la façon dont les participants auront perçu leur participation à ce projet de télécollaboration, en ce qui a trait aux objectifs et aux résultats.

3.1. Connaître les perceptions des participants à l'égard de leur participation au projet de télécollaboration.

3.2. Comparer les perceptions des deux groupes de participants en ce qui a trait à leur participation au projet en termes d'objectifs et de résultats.

En effet, des chercheurs qui s'inscrivent dans le domaine de la linguistique appliquée ont utilisé ce type de devis pour répondre à leurs questions de recherche. Par exemple, Ivankova et Creswell (2009) ont cité l'étude d'Andrews (2006) pour illustrer comment le chercheur s'est servi d'un devis mixte simultané imbriqué pour analyser le développement de la conscience métalinguistique des enseignants chez un groupe de trois enseignants. D'après Ivankova et Creswell (2009), l'étude d'Andrews (2006) était principalement qualitative, car les données ont été obtenues sous forme d'entrevues menées auprès d'enseignants, d'observations de classe et de récits des enseignants. Cependant, puisque le chercheur a aussi administré un test qui lui a permis de répondre à l'une de ses questions de recherche, cela fait en sorte que son étude était mixte imbriquée QUAL (quan).

De même, Ware et Rivas (2012) ont analysé un échange multimodal en ligne à l'aide d'une approche de recherche mixte QUAL (quan). Dans leur étude, les chercheuses ont répondu à des questions quantitatives et qualitatives à l'intérieur d'un devis principalement qualitatif. Étant donné que nous avons une question de recherche qui fait appel à des données quantitatives, mais que les deux autres questions font appel à des données qualitatives, notre devis méthodologique prend cette forme.

Puisque notre étude a été principalement qualitative, la méthode de collecte et d'analyse de données que nous avons privilégiée a été la netnographie. Dans la section suivante, nous expliquerons en quoi consiste cette méthode.

4.1.1. La netnographie

Parmi les différentes méthodes de recherche qualitative, nous avons utilisé la netnographie. Selon Antoniadou et Dooly (2017), l'ethnographie virtuelle, ou la netnographie, est une approche de recherche post positiviste, laquelle permet de repousser les limites de la recherche ethnographique. Il s'agit d'une adaptation des méthodes de recherche ethnographique traditionnelles, qui a pour objectif de rechercher la construction de communautés, de cultures ou de processus d'enseignement et d'apprentissage qui sont créés ou qui ont lieu à travers la communication en ligne. Cette méthode de collecte et d'analyse des données qualitatives a été utilisée par plusieurs chercheurs du domaine de la télécollaboration (par exemple Dooly et Sadler, 2013), mais sans expliciter le terme dû au fait qu'il est très récent[8]. Pour ce qui est de la télécollaboration, c'est uniquement en 2017 qu'Antoniadou et Dooly ont expliqué l'application de cette méthode dans le cadre de travaux portant sur la télécollaboration.

En principe, la netnographie est une approche ethnographique qui permet d'étudier les communautés qui existent principalement en ligne (Kulavuz-Onal, 2015 ; Kozinets, 2010 ; Kozinets et coll., 2014). Selon Kozinets (2010), la netnographie adapte la technique ethnographique d'observation participante, aux contingences particulières de l'interaction médiatisée par ordinateur : altération, accessibilité et archive. Les procédures incluent la planification, l'entrée, la collecte de données, l'interprétation et l'adhésion à des normes éthiques.

La *netnographie*, est donc, d'après Kozinets (2010), une méthode d'enquête qualitative qui s'appuie sur l'observation participante de la communication en ligne. Cette méthode utilise donc la communication en ligne comme source de données, et les données recueillies permettent d'arriver à la compréhension et à la représentation ethnographiques

[8] Le terme "Netnography" est apparu pour la premier fois dans l'article de Kozinets (2002) « The field behind the screen: Using netnography for marketing research in online communities ». Pendant quelques années le terme a été utilisé seulement dans le domaine du marketing. Cependant, après plusieurs développements, aujourd'hui la netnographie est comprise comme une technique de collecte et d'analyse de données qualitatives permettant d'étudier des communautés en ligne (Kozinets, 2010 ; Kozinets et coll., 2014).

d'un phénomène culturel. Ainsi, tout comme d'autres ethnographies, la netnographie serait basée sur l'observation participante, dans ce cas en ligne, et elle inclurait d'autres éléments tels que des entrevues, des données d'archive, des études de cas, des vidéographies, entre autres. Cependant, il faudrait souligner que la netnographie a adopté un ensemble de procédures qui la différencie de l'ethnographie en face à face. Ainsi, l'utilisation du terme et de la technique « netnographie » suggère non seulement la présence de la composante « en ligne », mais aussi une période significative pendant laquelle le chercheur interagit, et même fait partie, d'une communauté ou d'une culture « en ligne ».

Il peut toutefois y avoir des recherches sur des phénomènes qui apparaissent dans des communautés existant exclusivement en ligne, ou des recherches sur des sujets généraux qui sont également présents dans des communautés en ligne, explique Kozinets (2010). Dans ce dernier cas, la netnographie se fusionne nécessairement avec l'ethnographie, car le chercheur peut mener des entrevues ou des observations en face à face et, par la suite, les combiner avec des données collectées en ligne. Ainsi, une netnographie « pure » utiliserait des données produites exclusivement en ligne et d'autres interactions liées à la communication assistée par ordinateur, tandis qu'une ethnographie « pure » utiliserait des données générées dans des interactions en face à face (sans utiliser de données générées en ligne). De cette façon, une ethnographie — ou une netnographie — hybride serait celle qui utilise des données tirées des deux sources : face à face et en ligne (Kozinets, 2010).

Toutefois, il serait important aussi de considérer les différences qui existent entre les interactions en face à face et les interactions sociales en ligne. La première différence, qui peut sembler évidente selon Kozinets (2010), est l'altération. Cela signifie que l'interaction est altérée, à la fois restreinte et libérée, en raison de la nature et des particularités de la communication médiatisée par la technologie, qu'elle soit synchrone ou asynchrone. Une autre différence, qui s'avère très importante à considérer dans notre recherche, est la possibilité d'archiver les données recueillies. La communication en ligne laisse des traces et le contenu est facilement observé, enregistré et copié. Dans tous les cas, l'enregistrement complet des interactions en ligne est beaucoup plus facile à capturer que l'enregistrement de toutes les notes de terrain et les données fragmentées de l'ethnographe qui travaille en face à face (Kozinets, 2010).

Comme dans l'ethnographie, dans la netnographie la base est l'observation participante mais, dans ce dernier cas, en ligne. Une telle observation permet d'analyser le processus de travail de tous les groupes ayant participé à l'activité. Conséquemment, cette technique nous a permis de suivre les dix groupes internationaux ayant participé au projet de télécollaboration proposé et ainsi déterminer trois sous-groupes pour la conduite de trois études de cas. Comme nous l'avons signalé dans notre recension des écrits, dans le cadre des recherches exploratoires, l'étude de cas facilite la compréhension de facteurs difficilement mesurables, et elle peut être en synergie avec d'autres stratégies de recherche. Pour cette raison, dans la section suivante nous expliquerons la méthode de l'étude de cas et la façon dont nous nous en sommes servie dans le cadre de cette étude.

4.1.2. L'étude de cas

L'étude de cas est une approche de recherche qualitative qui permet au chercheur de se focaliser sur une unité d'étude, connue comme un système borné (par exemple, des individus, des groupes, des écoles), et c'est une méthode appropriée quand le chercheur veut explorer une question descriptive (qu'est-ce qui s'est passé ?) ou une question exploratoire (comment ou pourquoi quelque chose s'est-il passé ?) (Gay, Mills, et Airasian, 2012), comme dans notre cas. Le résultat d'une étude de cas est un rapport, sous forme de récit, qui donne au chercheur — et au lecteur de l'étude de cas — de nouvelles idées sur les phénomènes et sur les types de relations qui existent entre les participants à l'étude (Gay, Mills, et Airasian, 2012), pour cette raison, c'est une approche très pertinente pour répondre notamment à notre deuxième question de recherche.

D'après Stake (2005), l'étude de cas n'est ni nouvelle, ni essentiellement qualitative et, selon lui, ce n'est pas un choix méthodologique, mais un choix de ce qui sera étudié. Le cas peut être étudié de façon analytique ou holistique, entièrement avec des mesures répétées ou herméneutiquement, organiquement ou culturellement et avec des méthodes mixtes, mais ce qui importe est la focalisation sur le cas (Stake, 2005). De même, le nom « étude de cas » est souligné par certains auteurs, car il attire l'attention sur la question de ce que l'on peut apprendre à propos d'un cas singulier. Dans le domaine de la linguistique appliquée, l'étude de cas a été théorisé et utilisé par plusieurs chercheurs (par exemple, Duff, 2008 ; Hood, 2009 ; Pearson Casanave, 2015).

En ce qui concerne la typologie des études de cas, Stake (2005) en distingue trois : *intrinsèque, instrumentale* et *collective,* et le choix d'un de ces types d'étude dépendra de l'intérêt du chercheur. Dans l'étude de cas *intrinsèque*, le chercheur a l'intention de bien comprendre un cas particulier, sans chercher à construire une théorie. Ici, l'intérêt principal est de comprendre le cas lui-même qui est intrinsèquement intéressant (un enfant, une école, un curriculum). De son côté, l'étude de cas *instrumentale* cherche à examiner un cas pour fournir de l'information à propos d'un autre phénomène ou pour faire une généralisation. Selon Stake (2005), dans ce type d'étude, le cas est d'intérêt secondaire et joue un rôle de soutien et facilite notre compréhension d'un phénomène externe. Le cas est toujours analysé en profondeur, son contexte est examiné minutieusement et ses activités quotidiennes sont détaillées, mais tout cela parce qu'il nous aide à poursuivre l'intérêt externe. Dans cette optique, explique Stake (2005), le choix du cas est fait sur la base de ce qui va permettre de faire avancer la compréhension d'un phénomène, dans notre cas, le développement de la conscience métalinguistique par le biais de la télécollaboration entre des LN et des LNN. Enfin, lorsqu'il y a moins d'intérêt sur un cas particulier, un certain nombre de cas peuvent être analysés conjointement afin d'étudier un phénomène, une population ou une condition générale. Ce type de recherche est appelé *étude de cas multiple* ou *étude de cas collective*. C'est une étude de cas instrumentale étendue à plusieurs cas, et ceux-ci sont choisis parce que l'on croit que la compréhension de ces cas nous permettra une meilleure compréhension du phénomène à l'étude (Stake, 2005).

Dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes servie d'une *étude de cas multiple*. En effet, nous avons choisi d'étudier trois groupes afin de comprendre le phénomène du développement de la conscience métalinguistique à travers la télécollaboration entre des futurs enseignants de français L2, LN et LNN. Pour cette raison, nous avons décidé de choisir trois sous-groupes avec des conditions de participation similaires, mais dont les résultats ont été bien différents. Les critères de sélection ont été les suivants : 1) équipes de 4 personnes et 2) deux cas extrêmes (un groupe avec un très bon niveau de communication et de collaboration et un groupe avec un niveau très faible de communication et collaboration), et un cas qui se trouve dans le milieu. L'analyse de ces trois cas nous a permis de comprendre la portée du projet de télécollaboration proposé sur le développement de la conscience métalinguistique de l'enseignant. Selon Pearson Casanave

(2015), le choix de la tradition de l'étude de cas montre un intérêt spécial pour des représentations minutieuses d'un phénomène associé à des gens particuliers ou à des endroits.

Ce design méthodologique nous a permis de dresser un portrait général du projet et d'analyser en profondeur le travail réalisé par trois sous-groupes internationaux. D'après nous, un devis de recherche mixte nous donne un portrait plus complet de la manière dont la télécollaboration entre de futurs enseignants de français, langue seconde ou étrangère, locuteurs natifs à Québec et locuteurs non natifs en Colombie, pouvait contribuer au développement de la conscience métalinguistique de l'enseignant, dans ses dimensions déclarative et procédurale chez les futurs enseignants de français participant à l'étude.

4.2. Contexte de l'étude

Deux groupes de futurs enseignants ont participé à cette étude : un groupe de dix-neuf futurs enseignants de français, langue étrangère en Colombie et un groupe de seize futurs enseignants de français, langue seconde au Québec. Le groupe des futurs enseignants de français en Colombie était inscrit à un cours portant sur la didactique du français, dans le cadre d'un baccalauréat en enseignement de langues étrangères (*Licenciatura en lenguas extranjeras*). Ces participants étaient tous hispanophones et avaient appris le français comme langue étrangère. Le groupe de futurs enseignants de français, langue seconde au Québec était composé de locuteurs natifs du français, inscrits dans un cours qui portait sur la didactique du français aux adultes, dans le cadre d'un baccalauréat en enseignement du français, langue seconde. Pour cette raison, nous appellerons le groupe colombien « locuteurs non natifs (LNN) » et le groupe québécois « locuteurs natifs (LN) »[9].

4.2.1. Le baccalauréat en enseignement de langues étrangères à l'université colombienne

D'après la description qui se trouve sur le site Web de l'université, le baccalauréat en enseignement des langues étrangères (*Licenciatura en lenguas extranjeras*)[10] forme des enseignants d'anglais et de français. Le programme a une durée de 10 semestres et la modalité

[9] Bien que les dénominations « locuteur natif » ou « locuteur non natif » soient l'objet de vigoureux débats, nous avons décidé d'adopter cette terminologie pour des raisons pragmatiques.

[10] Toutes les informations sur ce programme de formation se trouvent sur le site Web de l'université: http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/unidades-academicas/escuelas/idiomas/programas-academicos/programas-pregrado/contenido/asmenulateral/licenciatura-lenguas-extranjeras

de formation est présentielle. Puisque les étudiants de ce programme se préparent pour enseigner l'anglais et le français, la formation est axée sur trois éléments principaux : les savoirs spécifiques aux langues (anglais et français) qui permettront aux futurs enseignants de communiquer de manière écrite et orale dans les deux langues ; les savoirs pédagogiques et didactiques qui leur permettront d'enseigner une L2, et les savoirs en recherche qui permettront aux futurs enseignants de développer une attitude critique et réflexive par rapport à la recherche en éducation.

En ce qui concerne le savoir spécifique aux langues, les étudiants du baccalauréat en enseignement des langues étrangères prennent le cours de communication orale et écrite en anglais et en français, et des cours de grammaire et phonétique contrastive espagnol/anglais et espagnol/français. Il serait important de signaler aussi que, lorsque les étudiants commencent leur cursus, ils maîtrisent l'anglais à des niveaux différents, parce qu'ils ont étudié cette langue pendant leur formation primaire et secondaire. Par contre, la plupart de ces étudiants n'ont aucune connaissance du français lorsqu'ils commencent le programme de formation à l'université.

Malgré cela, pour commencer le stage pédagogique au 8e semestre, les étudiants du baccalauréat en enseignement des langues étrangères doivent avoir réussi le DELF B2. Puisque nos participants étaient tous au 7e semestre (ou plus) au moment de leur participation au projet de télécollaboration, ils avaient déjà passé cet examen-là. Ainsi, d'après les résultats de cet examen, nos participants colombiens se trouvaient dans un niveau intermédiaire avancé de français (B2, selon le Cadre européen commun de référence pour les langues CECRL).

À l'égard du calendrier scolaire, le semestre dans lequel nous avons mené le projet a débuté en août et s'est terminé la dernière semaine de novembre.

4.2.2. Le baccalauréat en enseignement du français, langue seconde à l'université québécoise

Le programme de « Baccalauréat en enseignement du français, langue seconde » offert à l'université à Québec prépare des spécialistes en enseignement du français, langue seconde, qui peuvent travailler dans des écoles primaires, secondaires ou avec des adultes immigrants. Pour être admis à ce programme d'études, les candidats doivent posséder un DEC (diplôme d'études collégiales) et passer un examen de français dont le but est d'assurer

que tout futur enseignant maîtrise le français écrit. Puisque les universités québécoises francophones et le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MEESR) exigent la réussite du Test de certification en français écrit pour l'enseignement (TECFEE) avant la troisième année du programme, soit avant le troisième stage, avant de débuter le programme, tous les étudiants doivent passer un test diagnostique de français (Test de français Laval-Montréal TFLM) et, en fonction des résultats, les futurs enseignants doivent suivre ou non des cours d'appoint.

Le programme de « Baccalauréat en enseignement du français, langue seconde » est d'une durée de trois ans pour ceux qui sont inscrits à temps complet. Pendant ce temps, les futurs enseignants doivent suivre différents cours qui leur permettront d'acquérir des compétences linguistiques et pédagogiques propres à l'enseignement du français, langue seconde. Ainsi, ces futurs enseignants suivent plusieurs cours de didactique et de grammaire.

Puisque la plupart de nos participants étaient à la 2e année du programme d'études, au moment de leur participation au projet de télécollaboration, ils avaient déjà suivi plusieurs cours de didactique du français et suivaient, au moment du projet, des cours de didactique de la grammaire. Or, parmi les 16 participants québécois, 5 n'étaient pas inscrits au baccalauréat, mais au Certificat d'aptitude à l'enseignement spécialisé d'une langue seconde (CAESLS) et se destinaient également à l'enseignement du français. Pour être admissibles au CAESLS, les candidats doivent posséder un DEC (diplôme d'études collégiales), un diplôme en enseignement ou attester qu'ils sont des enseignants en service.

En ce qui concerne le calendrier scolaire, nous avons mené le projet de télécollaboration pendant la session d'automne, d'une durée de 15 semaines qui commence début septembre et dont la semaine d'examen a lieu la 3e semaine de décembre.

4.3. Participants

4.3.1. La méthode d'échantillonnage

En raison du devis de recherche utilisé dans cette étude (QUAL [quan]), nous avons eu recours à un type d'échantillonnage délibéré, appelé « par choix raisonné » ou « intentionnel » (Fortin, 2010). Dans cette méthode d'échantillonnage, le chercheur, à partir des connaissances qu'il a de la population, exerce son jugement pour choisir les personnes aptes à fournir l'information liée au but de l'étude (Fortin, 2010). En effet, d'après Fortin

(2010, p. 239), « les décisions relatives à l'échantillonnage qualitatif ne relèvent pas seulement du choix des personnes à interviewer ou des types d'événements à observer, mais aussi des milieux et de l'environnement. Il s'agit d'obtenir un échantillon qui représente bien le phénomène à l'étude dans un contexte particulier ». Dans cette optique, nous avons invité deux formateurs d'enseignants, l'un en Colombie et l'autre au Québec, à intégrer à leur plan de cours le projet de télécollaboration que nous avons proposé. Ce projet de télécollaboration a donc été intégré à deux cours universitaires, l'un au Québec et l'autre en Colombie. Ainsi, de façon intentionnelle, nous avons invité les futurs enseignants de français, langue seconde ou étrangère (locuteurs natifs ou locuteurs non natifs) inscrits à leurs cours respectifs, à prendre part à notre étude.

Avant de commencer la première activité du projet de télécollaboration, nous avons visité les salles de cours pour nous présenter, introduire le projet de télécollaboration et demander aux étudiants de participer à l'étude. Puisque nous étions en Colombie au moment du début du projet de télécollaboration, nous avons parlé personnellement avec les étudiants colombiens. Nous avons répondu à toutes les questions relatives au projet de télécollaboration et ensuite nous leur avons fourni le formulaire de consentement pour participer à l'étude (voir annexe A).

Comme nous n'étions pas physiquement à Québec, le professeur de la classe a tout organisé pour une présentation du projet sur Skype. Nous avons donc présenté le projet et avons répondu aux questions des étudiants. À la fin de la présentation, une collègue à Québec a distribué les formulaires de consentement aux étudiants.

Avant de continuer, une autre précision s'impose. Bien que les deux professeurs (au Québec et en Colombie) aient accepté d'intégrer le projet à leurs cours respectifs, chacun a eu des conditions de participation différentes. Ainsi, en Colombie le projet de télécollaboration faisait partie intégrante du cours, de manière à ce que les étudiants reçoivent une note pour leur participation et, des quatre heures hebdomadaires du cours, les étudiants avaient deux heures complètes pour se consacrer au projet. En ce qui concerne le groupe au Québec, la participation au projet de télécollaboration était volontaire. Cependant, ceux qui ont décidé de s'y investir ont reçu des points supplémentaires contributifs à leur note finale. Ce cours comportait trois heures hebdomadaires et le professeur aurait souhaité donner 20 min par semaine aux participants au projet. Cependant, en raison des contraintes de temps

et du calendrier de travail de la classe, cela n'a pas été toujours possible. Ainsi, les conditions de participation étaient différentes dans les deux contextes.

Ainsi, dans la classe en Colombie, il y avait un total de 20 étudiants et tous ont signé le formulaire de consentement pour participer à l'étude. Dans la classe au Québec, il y avait un total de 26 étudiants et 19 ont signé le formulaire de consentement, mais après la première semaine du projet, une étudiante nous a écrit pour nous demander de la retirer de l'étude. Toutefois, nous soulignons que la participation au projet de télécollaboration était indépendante de la participation à la recherche, comme il a été précisé dans le formulaire de consentement (voir annexe A).

4.3.2. Description des participants à cette étude

Des 20 étudiants en Colombie qui ont participé au projet et qui ont signé le formulaire de consentement, nous avons dû retirer une participante qui n'a pas répondu aux questionnaires et au test. Pour la même raison, nous avons retiré deux participantes québécoises des 18 qui avaient signé le formulaire de consentement et qui avaient participé au projet de télécollaboration. Ainsi, nous avons analysé les données de 19 étudiants en Colombie et de 16 étudiants à Québec.

Avant la mise en place du projet de télécollaboration, nous avons administré un questionnaire sociodémographique (voir annexe B). L'analyse de ce questionnaire nous a permis de recueillir des données concernant le nom des participants, leur âge, leur expérience en enseignement, les langues étrangères connues, ainsi que leurs connaissances perçues en français.

Le groupe québécois était composé de 14 femmes et 2 hommes et dans le groupe colombien il y avait 12 femmes et 7 hommes. Par rapport à l'âge, dans le groupe au Québec la moyenne était de 24,9, alors que dans le groupe en Colombie elle était de 25,5, indiquant que les participants colombiens et québécois se trouvaient plus au moins dans la même tranche d'âge.

Par rapport à l'expérience en enseignement, dans le groupe québécois (LN) 10 participants (62,5%) ont rapporté avoir eu de l'expérience en enseignement autre que celle acquise pendant les stages de formation à l'université, et 7 d'entre eux (37,5%) ont déclaré ne pas avoir d'expérience en enseignement. Dans le groupe colombien (LNN), 11 participants (57,9%) ont rapporté avoir eu de l'expérience en enseignement, différente de

celle acquise pendant les stages de formation à l'université, et 8 (42,1%) ont dit ne pas avoir d'expérience enseignement. Il faut cependant préciser que nous n'avons pas demandé si cette expérience avait été en enseignement du français, langue seconde ou étrangère.

Quant aux langues secondes ou étrangères connues par les participants, les étudiants à Québec connaissaient plusieurs langues étrangères parmi lesquelles se trouvaient l'anglais, l'espagnol, l'italien et l'allemand, entre autres. Toutefois, la plupart d'entre eux (14, soit le 87,5%) ont dit que la langue qu'ils connaissaient le mieux était l'anglais, alors que deux (12,5%) ont dit que c'était l'espagnol.

Nous leur avons également demandé de nous dire de quelle façon ils avaient appris la langue qu'ils connaissaient le mieux, et leurs réponses ont été les suivantes : 7 (43%) de façon naturelle dans un contexte autre que scolaire (ex. en voyage ou séjour à l'étranger) ; 4 (25%) de façon naturelle dans un contexte scolaire (ex. suivre des cours dans la L2 sans être dans un programme d'immersion) ; 2 (12,5%) dans un programme d'immersion (faire la scolarité dans la L2) ; 2 (12,5%) par le biais d'une approche communicative avec un enseignement grammatical intégré ; et 1 (6,25%) par le biais d'une approche communicative avec enseignement grammatical ponctuel hors contexte.

De leur côté, les participants colombiens connaissaient tous l'anglais et le français parce que dans leur programme d'études « *Licenciatura en lenguas extranjeras* » (Baccalauréat en enseignement des langues étrangères), les langues étrangères enseignées étaient l'anglais et le français (voir section 4.2.1). Cependant, à la question « le cas échéant, quelle est la langue étrangère que vous connaissez le mieux ? », quinze des 19 participants (69%) ont dit mieux connaître l'anglais que le français. Nous les avons aussi questionnés à propos de la méthode avec laquelle ils avaient appris la langue qu'ils connaissent le mieux, et leurs réponses ont été les suivantes : 7 étudiants (38%) ont rapporté l'avoir apprise dans le cadre d'une approche communicative avec enseignement grammatical intégré ; 7 (38%) ont répondu « autre » et ont manifesté avoir appris la langue avec une méthode éclectique ; 2 (10,5%) ont dit avoir appris la langue de façon naturelle dans un contexte autre que scolaire ; 2 (10,5%) l'ont apprise de façon naturelle dans un contexte scolaire ; et 1 participant (5,3%) a indiqué avoir appris la langue avec la méthode grammaire-traduction.

Nous avons également demandé aux participants, colombiens et canadiens, d'autoévaluer de 1 à 5 leurs connaissances grammaticales en français. Les futurs enseignants

au Québec ont évalué leurs connaissances entre 3 et 5, mais la plupart d'entre eux ont situé leurs connaissances à 4 (69%). De leur côté, les futurs enseignants en Colombie ont évalué leurs connaissances entre 2 et 4, la plupart d'entre eux se situant à 3 (58%). Quoi que les participants n'eussent pas à se comparer, nous pouvons en déduire que les participants québécois percevaient leurs connaissances en grammaire comme étant meilleures que celles de leurs collègues colombiens.

Concernant le programme d'études, 11 participants au Québec, soit 69%, étaient inscrits au « Baccalauréat en enseignement du français, langue seconde » à la deuxième année, alors que 5 participants (31%) étaient inscrits au « Certificat d'aptitude à l'enseignement spécialisé d'une langue seconde » et se destinaient à l'enseignement du français. En Colombie, tous les participants étaient inscrits au baccalauréat en enseignement de langues étrangères (*Licenciatura en lenguas extranjeras*) (7e semestre de 10) qui permet aux diplômés d'enseigner l'anglais ou le français (voir section 4.2.2.1).

Enfin, en ce qui a trait à la langue maternelle et à la langue de scolarisation, tous les participants (Colombiens et Canadiens) avaient été scolarisés dans leur langue maternelle, soit l'espagnol et le français respectivement.

Dans les Tableaux I et II, nous présentons une description générale des étudiants qui ont participé à cette étude.

Tableau I : *Description du groupe de futurs enseignants de français, langue seconde (Québec).*

	ID*	Genre	Âge	Expérience en enseignement	Langues secondes ou étrangères	Langue étrangère mieux connue	Méthode d'apprentissage de la langue mieux connue	CGF** /1-5
1	G8LNP1	F	29	Oui	Anglais/espagnol/allemand	Anglais	De façon naturelle dans un contexte scolaire. Ex. : suivre des cours dans la L2 sans être dans un programme d'immersion.	4
2	G5LNP1	M	29	Oui	Anglais/espagnol	Anglais	Approche communicative avec enseignement grammatical ponctuel hors contexte.	4
3	G6LNP2	F	21	Non	Anglais/espagnol/portugais	Anglais	De façon naturelle dans un contexte scolaire. Ex. : suivre des cours dans la L2 sans être dans un programme d'immersion.	3
4	G7LNP1	F	37	Non	Anglais/suédois	Anglais	De façon naturelle dans un contexte autre que scolaire. Ex : en voyage, séjour à l'étranger.	4
5	G10LNP2	F	24	Oui	Anglais/espagnol/italien/allemand	Anglais	Approche communicative avec enseignement grammatical intégré.	4
6	G1LNP2	F	21	Oui	Anglais	Anglais	De façon naturelle dans un contexte autre que scolaire. Ex : en voyage, séjour à l'étranger.	3
7	G10LNP1	F	27	Non	Anglais/italien	Anglais	De façon naturelle dans un contexte autre que scolaire. Ex : en voyage, séjour à l'étranger.	4
8	G5LNP2	F	20	Non	Anglais/espagnol	Anglais	De façon naturelle dans un contexte autre que scolaire. Ex : en voyage, séjour à l'étranger.	3,5
9	G2LNP1	F	23	Non	Anglais/espagnol/cantonais	Anglais	Approche communicative avec enseignement grammatical intégré.	4
10	G8LNP2	F	26	Oui	Anglais/espagnol/italien/allemand	Anglais	De façon naturelle dans un contexte scolaire. Ex. : suivre des cours dans la L2 sans être dans un programme d'immersion.	5
11	G6LNP1	F	29	Oui	Anglais/espagnol/italien	Anglais et espagnol	Programme d'immersion (faire la scolarité dans la L2) - Profil international.	4
12	G4LNP2	F	24	Oui	Anglais	Anglais	De façon naturelle dans un contexte scolaire. Ex. : suivre des cours dans la L2 sans être dans un programme d'immersion.	4
13	G3LNP1	F	22	Oui	Anglais/espagnol	Anglais	De façon naturelle dans un contexte autre que scolaire. Ex : en voyage, séjour à l'étranger.	4
14	G4LNP1	F	23	Oui	Anglais/espagnol	Anglais	Programme d'immersion (faire la scolarité dans la L2).	4
15	G1LNP1	M	21	Oui	Anglais/russe	Anglais	De façon naturelle dans un contexte autre que scolaire. Ex : en voyage, séjour à l'étranger.	4
16	G7LNP2	F	22	Non	Anglais/espagnol	Espagnol	De façon naturelle dans un contexte autre que scolaire. Ex : en voyage, séjour à l'étranger. (Voyage humanitaire)	3

*****L'identification du participant a été faite sur la base du groupe dans lequel il a participé (G1, G2, G3, etc.), le rapport avec le français : LN pour les locuteurs natifs du français et LNN pour les locuteurs non natifs du français ; et le participant (P1 ou P2 de chaque dyade). Ainsi, l'un des participants québécois du groupe 1 recevait le code G1LNP1 et son collègue de dyade recevait le code G1LNP2.

**CGF : connaissances grammaticales en français (perçues). Dans le questionnaire sociodémographique, nous leur avons demandé « Comment qualifiez-vous vos connaissances grammaticales en français (CGF) sur une échelle de 1 à 5 ?

Tableau II : *Description du groupe de futurs enseignants de français, langue étrangère (Colombie).*

	ID*	Genre	Âge	Expérience en enseignement	Langues étrangères	Langue étrangère mieux connue	Méthode d'apprentissage de la langue mieux connue	CGF/ 1-5**
1	G3LNNP1	M	26	Oui	Anglais/Français	Anglais	Méthode grammaire-traduction.	4
2	G2LNNP2	M	23	Non	Anglais/Français	Anglais	Approche communicative avec enseignement grammatical intégré.	4
3	G1LNNP2	F	27	Oui	Anglais/Français	Anglais	De façon naturelle dans un contexte autre que scolaire. Ex : en voyage, séjour à l'étranger.	3
4	G10LNNP1	M	22	Non	Anglais/Français/Italien	Anglais	Autre : de façon éclectique.	3
5	G9LNNP1	F	20	Oui	Anglais/Français/ Mandarin	Français	Autre : de façon éclectique.	4
6	G5LNNP1	F	26	Non	Anglais/Français	Anglais	De façon naturelle dans un contexte scolaire. Ex. : suivre des cours dans la L2 sans être dans un programme d'immersion.	3
7	G6LNNP1	F	24	Oui	Anglais/Français	Français	Approche communicative avec enseignement grammatical ponctuel hors contexte	3
8	G7LNNP1	F	32	Oui	Anglais/Français	Anglais	Approche communicative avec enseignement grammatical intégré.	3
9	G1LNNP1	F	24	Oui	Anglais/Français	Anglais	Approche communicative avec enseignement grammatical intégré.	4
10	G8LNNP2	F	27	Oui	Anglais/Français/Italien	Anglais	Autre : de façon éclectique.	2
11	G2LNNP1	F	27	Oui	Anglais/Français	Anglais	Autre : de façon éclectique.	3
12	G7LNNP2	M	27	Non	Anglais/Français	Anglais	Autre : de façon éclectique.	3
13	G4LNNP2	M	21	Oui	Anglais/Français	Anglais	Autre : de façon éclectique.	4
14	G10LNNP2	F	22	Oui	Anglais/Français/Italien	Anglais	Approche communicative avec enseignement grammatical intégré.	3
15	G8LNNP1	F	29	Oui	Anglais/Français	Anglais	Autre : de façon éclectique.	3
16	G4LNNP1	F	23	Non	Anglais/Français	Anglais	Approche communicative avec enseignement grammatical intégré.	3
17	G6LNNP2	M	30	Non	Anglais/Français	Français	Approche communicative avec enseignement grammatical intégré.	2
18	G3LNNP2	F	24	Non	Anglais/Français	Français	Approche communicative avec enseignement grammatical intégré.	3
19	G9LNNP2	M	30	Non	Anglais/Français	Anglais	De façon naturelle dans un contexte scolaire. Ex. : suivre des cours dans la L2 sans être dans un programme d'immersion.	4

4.4. Étude pilote

Avant de mettre en place la présente étude, nous avons mené une étude pilote qui nous a permis de mettre à l'essai les instruments de collecte de données et les plateformes interactives qui seraient utilisées dans notre projet de télécollaboration. Deux futurs enseignants de français, langue seconde ont participé à l'étude pilote : un étudiant à Québec et une étudiante en Colombie. Cette étude a été menée pendant le mois d'août 2016. Les observations de l'interaction ainsi que les commentaires des participants nous ont permis de préciser certaines consignes et de confirmer que les plateformes choisies fonctionnaient bien pour la télécollaboration.

4.5. Rôle de la chercheuse

Selon ce que nous avons présenté dans la section 4.1.2, la base de la méthode netnographique est l'observation participante en ligne. Ainsi, en tant que chercheuse, nous avons créé et administré les 10 groupes qui ont participé à cette étude. Notre rôle dans les équipes était celui d'administrateur du groupe et de personne-ressource. Cela nous permettait de former les équipes à l'intérieur de la plateforme, d'envoyer les tâches dans les documents partagés et, le cas échéant, de rappeler les tâches et de répondre à des questions techniques ou en lien avec les activités proposées. En même temps, ces rôles ont facilité l'observation de l'activité de chaque groupe, car les deux plateformes utilisées nous envoyaient des notifications par courriel chaque fois qu'il y avait des modifications aux documents partagés ou lorsqu'il y avait de la communication sur la plateforme sociale choisie.

Puisque sur cette plateforme notre nom était visible, il était clair pour les participants que nous observions toutes les activités des groupes. La Figure 4 illustre cela : à gauche, à côté de la flèche, notre nom était visible en tant qu'administrateur (A) et au centre de l'image, sur la grosse flèche, nous partagions une vidéo que les participants colombiens avaient réalisée, mais qu'ils avaient oublié de partager sur la plateforme du projet.

Figure 3 : *Degré de participation de la chercheuse*

De cette façon, nous pouvions observer la progression de l'activité dans chaque équipe et analyser le processus. De même, cela nous a permis de faire un suivi des activités réalisées par chaque participant pour envoyer un rapport aux professeurs. Avec cette information, ils attribuaient une note ou des points aux participants.

4.6. Description du projet de télécollaboration

Le projet de télécollaboration entre des futurs enseignants de français L2, LN et LNN proposé dans le cadre de cette étude s'est étalé sur six semaines, du 13 octobre au 24 novembre 2016. Pendant le déroulement du projet, les participants, colombiens et québécois, devaient accomplir trois tâches principales, accompagnées de discussions et de réflexions d'ordre métalinguistique. Le jeudi de chaque semaine, toutes les équipes recevaient les consignes du travail, car les deux classes partenaires avaient le cours ce jour-là. Puisque les participants en Colombie avaient les deux heures du cours du jeudi pour travailler au projet, il était important qu'ils aient les consignes avant de commencer le cours. Si les participants colombiens ou québécois avaient des questions à propos des tâches ou des outils technologiques, ils nous écrivaient par courriel ou sur la page de Wiggio, et nous répondions dès que possible. Il faut préciser que le groupe colombien a fait une partie de la tâche en classe et l'autre partie en dehors de la classe, alors que le groupe québécois a fait presque toutes les tâches en dehors de la classe.

Pour concevoir les tâches liées au projet de télécollaboration, nous avons tenu compte de plusieurs facteurs : l'organisation des équipes, la modalité des échanges (synchrone ou

asynchrone), les outils technologiques que médiatiseraient la communication et les tâches elles-mêmes. En effet, puisque nos participants étaient des futurs enseignants de FL2, LN ou LNN, nous avons dû penser à des tâches qui pouvaient être intéressantes et enrichissantes pour les deux groupes. Dans les sections suivantes, nous décrirons chacun de ces facteurs.

4.6.1. Organisation des équipes

Comme nous l'avons signalé dans des sections précédentes, 20 étudiants en Colombie et 18 étudiants au Québec ont participé au projet de télécollaboration. Avant de former les équipes internationales, il fallait former des dyades nationales. À cette fin, nous avons demandé au professeur colombien s'il voulait organiser les dyades ou s'il préférait que nous les organisions arbitrairement. Il nous a répondu que ses étudiants travaillaient déjà en dyades pour un autre projet de la classe et qu'il préférait garder ces mêmes dyades pour notre projet. Il nous a donc envoyé une liste de 10 dyades. Ensuite, nous avons posé la même question au professeur à Québec et il nous a laissé organiser les dyades selon les besoins de la recherche. Puisque nous avions déjà 10 dyades en Colombie, nous avons organisé 10 groupes internationaux dont deux étaient composés de deux participants colombiens et d'un participant québécois. En général, les deux étudiants colombiens de chaque groupe se connaissaient déjà et avaient travaillé ensemble, alors que les étudiants québécois ne se connaissaient pas et n'avaient jamais travaillé ensemble.

4.6.2. La modalité des échanges

Dans le cadre de ce projet, nous avons proposé des échanges asynchrones. La raison en est que selon Dooly (2008) dans un échange *synchrone*, les participants interagissent en temps réel, alors il faut bien établir le moment de l'interaction et avoir de bons outils technologiques, afin d'éviter les interruptions. Cependant, dans les projets qui impliquent des LN et des LNN, il se peut que les LNN ressentent de l'anxiété ou du blocage au moment des interactions en direct (Dooly, 2008). De surcroît, les interactions peuvent être très courtes parce que les participants n'ont pas assez de temps pour considérer leurs réponses (Dooly, 2008). En revanche, dans les échanges *asynchrones*, le matériel et les contributions des partenaires peuvent être consultés à tout moment et les participants ont assez de temps pour réfléchir à leurs contributions. Toutefois, dans ce type d'échange il y a aussi quelques problèmes. En effet, Dooly (2008) a signalé que dans cette modalité d'échange il n'y a pas de contact visuel avec les partenaires internationaux et que les participants doivent attendre

pour obtenir une réponse à leurs questions, ce qui peut affecter la cohésion des équipes (Dooly, 2008). Cela est probablement dû au fait que ce type d'échange est conduit de façon exclusivement écrite. Pour cette raison, nous avons utilisé une plateforme multimodale qui permet le partage d'audio et de vidéo. Cette plateforme sera présentée dans la section suivante.

4.6.3. Les outils technologiques de communication

Comme nous venons de le signaler, une plateforme multimodale a été choisie dans le but de permettre aux participants d'interagir, de façon plus personnelle, avec leurs partenaires internationaux. *Wiggio* est une plateforme collaborative développée par l'entreprise américaine « Desire2Learn ». D'après ses développeurs, la plateforme a été conçue pour être simple et directe, même pour les personnes les moins douées en technologie. De plus, ils signalent que cette plateforme fournit tout ce qu'il faut pour que les groupes fonctionnent de manière productive. Ce qui nous a convaincue d'utiliser cette plateforme dans le cadre de notre projet de télécollaboration, c'est le fait qu'elle est utilisée par différents types de groupes, y compris des groupes académiques (projets, groupes d'étude, cours, etc.) (Desire2Learn, 2017). De plus, cette plateforme permettait de créer des groupes privés (sur invitation) et les participants n'étaient pas obligés de partager des informations personnelles (comme c'est le cas de Facebook). Sur cette plateforme les participants pouvaient se présenter par vidéo, poser des questions à leurs partenaires, laisser des messages (audio, vidéo ou écrits), commenter les opinions de leurs partenaires, etc. De cette façon, les participants pouvaient communiquer entre eux et se mettre d'accord pour les tâches.

Pendant le deuxième semestre de l'année 2016, c'est-à-dire au moment de la réalisation du projet, cette plateforme était gratuite et de libre accès. Cependant, à partir de novembre 2017, la plateforme a été fermée et n'est plus accessible sur le Web[11].

En ce qui concerne les tâches elles-mêmes, elles ont été réalisées sur *Google Docs*, une solution de collaboration développée par l'entreprise américaine *Google*. *Google Docs* est une application de gestion de documents basée sur le Web, qui permet de créer et d'éditer des documents privés et publics. Puisque les documents sont stockés sur le Web, ils peuvent être facilement modifiés par tous les participants en même temps. De plus, l'application a

[11] Pour éviter la perte de nos données, nous avons stocké les pages Wiggio de chaque groupe ayant participé au projet dans le logiciel NVIVO, qui permet de capturer et d'analyser des pages Web.

une option de clavardage qui permet aux collaborateurs de discuter des cas problématiques, s'ils travaillent en même temps. Les documents peuvent également être consultés par d'autres groupes et membres de Google avec l'autorisation du propriétaire du document. Cette application permettait aux participants de travailler sur un même document partagé, commenter le travail réalisé par leurs coéquipiers nationaux ou internationaux et discuter avec eux sur des points concrets. Cette plateforme est toujours accessible de manière publique et gratuite

Le projet a été conçu de façon à ce que les tâches réalisées sur *Google Docs* étaient par la suite partagées sur *Wiggio* et de cette façon les deux plateformes étaient en quelque sorte intégrées. De même, nous avons demandé aux participants de partager des vidéos de présentation, de réflexion et d'au revoir pour qu'il y ait plus de dynamisme dans les échanges et que les participants connaissent (visuellement) leurs partenaires internationaux.

En plus de leur fonctionnalité pour la communication et la collaboration, nous avons choisi ces deux plateformes parce qu'elles facilitent le travail du chercheur en ligne. Ainsi, sur *Wiggio* nous avons eu le rôle d'administrateur de tous les dix groupes et de cette façon nous recevions des notifications et des actualisations, ce qui nous permettait d'observer le travail réalisé par chaque groupe. De son côté, Google Docs nous permettait de voir l'historique des modifications et de suivre le processus de réalisation de chacune des tâches.

4.6.4. Les tâches

Dans le cadre de ce projet, les futurs enseignants de FL2, LN ou LNN, devaient télécollaborer pour corriger, expliquer et classer des erreurs d'apprenants, tout en réfléchissant sur la structure de la langue et leur rôle en tant que futurs enseignants de français. Pour ce faire, nous nous sommes inspirée d'autres recherches sur la télécollaboration (Dejean-Thircuir et Mangenot, 2014 ; O'Dowd et Ware, 2009 ; O'Dowd, 2013), sur le développement de la conscience métalinguistique à travers la télécollaboration (Dooly, 2007 et Mok, 2013) et sur le développement de la conscience métalinguistique de l'enseignant à travers l'analyse de l'erreur (Murray, 2002). En général, pour la planification de l'activité nous avons suivi les directives de Dooly (2008) qui explique comment planifier un échange télécollaboratif. D'après cette chercheuse, puisque les classes partenaires ont des objectifs différents, le projet en ligne doit être pertinent pour toutes les classes impliquées. De la même façon, les activités et les tâches doivent être adaptées aux habiletés des étudiants.

Également, Dooly (2008) a signalé qu'avoir des groupes de plus de quatre étudiants peut diminuer l'intensité du travail collaboratif; par voie de conséquence, dans le cadre de ce projet, les groupes ont été composés de trois ou de quatre étudiants. Enfin, selon cette auteure, la tâche doit assurer une interdépendance positive. Ceci veut dire que chaque membre du groupe a un rôle différent mais chaque rôle doit être crucial pour l'activité globale.

Le projet de télécollaboration proposé part du postulat selon lequel l'analyse et la discussion sur la langue, entre des futurs enseignants LN et LNN, pourraient favoriser le développement de la conscience métalinguistique de l'enseignant dans les deux groupes. Pour cette raison, les tâches visaient à favoriser l'analyse de la langue et la discussion à propos de la structure et de l'enseignement du français.

Comme il a déjà été signalé, les participants ont travaillé en équipes de 3 ou 4 personnes. Chaque semaine, ils avaient des activités pratiques ou des activités réflexives. Pour les activités pratiques, nous avons utilisé *Google Docs* (https://www.google.com/intl/fr/docs/about/) et pour les activités réflexives et afin de faciliter la communication entre les membres d'une même équipe, nous avons utilisé la plateforme *Wiggio* (www.wiggio.com), tel qu'expliqué dans la section précédente. Le projet a été d'une durée de six semaines (du 13 octobre au 24 novembre 2016) et les tâches ont été réparties de la façon suivante :

Semaines 1 et 2. Pendant les deux premières semaines du projet, les participants ont réalisé trois tâches : 1) Partage d'une vidéo de présentation sur *Wiggio* : au cours de la première semaine, les participants devaient partager un vidéo pour se présenter et pour parler de leurs attentes vis-à-vis du projet de télécollaboration. Ces vidéos devaient être commentées par les homologues internationaux sur la plateforme. 2) Analyse d'erreurs sur *Google Docs*. Pendant les semaines 1 et 2, les deux dyades, colombienne et québécoise de chaque groupe, devaient analyser une liste de 25 phrases, laquelle contenaient des phrases erronées qui pouvaient être produites par des Québécois, des phrases erronées typiques de l'interlangue d'un hispanophone apprenant le français (transfert négatif), des phrases erronées typiques de l'interlangue d'anglophones apprenant le français (transfert négatif) et des phrases correctes. Cette liste a été dressée à partir d'exemples trouvés dans des recherches sur l'analyse pédagogique de l'erreur (Birdson et Kassen, 1988 ; Namukwaya, 2014), dans des publications accessibles en ligne (Berenguer et Vieguer ; Goicoechea Gómez et Tomé,

2011) et dans des manuels de formation des enseignants de français (Camussi-Ni et Coatéval, 2013 ; Lefrançois, 2015). La liste complète se trouve en annexe (voir annexe G). Chaque dyade nationale devait faire l'analyse des phrases de la liste, signaler les erreurs, corriger les phrases erronées et donner des explications métalinguistiques. Puis, ils devaient partager le lien de leur document sur *Wiggio* afin de recevoir des commentaires de leurs coéquipiers internationaux. 3) Partage d'une vidéo de réflexion sur *Wiggio*. Pendant la deuxième semaine, les participants LN et LNN devaient partager une vidéo de réflexion à propos du travail réalisé jusque-là.

Semaines 3 et 4 *:* Pendant les 3e et 4e semaines du projet de télécollaboration, chaque dyade a hérité de tâches différentes. Les participants colombiens devaient classer les erreurs trouvées dans la liste que nous leur avions fournie pendant la première semaine du projet, selon le code simplifié du Ministère de l'Enseignement du Loisir et du Sport (MELS)[12] : S (Syntaxe), P (Ponctuation), U (Usage) et G (Grammaire). Cette tâche devait être réalisée sur *Google Docs* et par la suite partagée sur *Wiggio* afin de recevoir des commentaires de leurs partenaires canadiens. Les participants québécois, pour leur part, devaient partager une réflexion à propos de quelques sujets donnés (voir Tableau III, semaine 3) et cette réflexion pouvait être faite sous forme de vidéo, sur un document Word ou en tant que commentaire sur Wiggio pour recevoir des commentaires de leurs coéquipiers colombiens.

Semaines 5 et 6. Au cours des deux dernières semaines, les participants avaient deux tâches. 1) Révision d'un texte d'étudiant de FL2 : chaque dyade devait corriger un texte complet d'étudiant de FL2 sur *Google Docs* et partager la correction avec leurs collègues internationaux afin de recevoir des commentaires et mener une discussion avec eux. Les copies d'étudiants qui ont été utilisées dans cette phase du projet font partie d'un corpus de copies d'apprenants compilées par M. Claude Germain de l'Université de Québec à Montréal. M. Germain a gentiment partagé ce corpus avec nous et nous avons choisi deux copies, l'une qui a été corrigée par les dyades colombiennes et une autre qui a été corrigée par les dyades québécoises. Les deux copies à corriger se trouvent en annexe (Annexe H). 2) Chaque participant ou dyade devait partager une vidéo ou un enregistrement audio pour

[12] Les participants colombiens ont reçu ce lien pour s'orienter : http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/la-correction-dans-tous-ses-etats/lutilisation-dun-code-de-correction-pour-identifier-les-erreurs-de-langue-lequel-choisir/

dire au revoir à leurs coéquipiers internationaux. Les tâches concrètes du projet, ainsi que les directives données aux participants sont décrites dans le Tableau III.

Tableau III : *Calendrier du projet de télécollaboration et description des tâches.*

SEMAINE	DATE	TÂCHE
1	Du 13 au 20 octobre 2016	**1. Présentation sur Wiggio (à faire avant vendredi 14 octobre).** a. Dans une vidéo, présentez-vous et parlez de vos intérêts et de vos attentes vis-à-vis de ce projet. Cette vidéo peut être enregistrée directement sur Wiggio (vous cliquez sur message et puis vidéo), mais elle ne peut durer plus d'une minute. Si vous voulez une vidéo plus longue, vous devrez l'enregistrer avec un autre logiciel (par exemple movie maker) et puis la déposer sur Wiggio. **2. Analyse et correction des phrases erronées (à faire pendant la classe avec vos coéquipiers)** a. Suivez le lien envoyé et décidez quelles phrases sont correctes et quelles phrases sont erronées parmi la liste de 25 items. b. Pour les phrases erronées, indiquez la forme correcte. *NE DONNEZ PAS ENCORE L'EXPLICATION*, ce sera la tâche de la semaine prochaine. c. Partagez votre correction (le lien vers Google Docs) avec vos coéquipiers internationaux (sur Wiggio). **3. Commentaires internationaux (à faire avant jeudi 19 octobre) :** a. Après avoir reçu le lien partagé par vos coéquipiers internationaux, commentez les corrections qu'ils ont faites. Au moyen des commentaires écrits, dites si vous êtes d'accord avec la correction. Si vous n'êtes pas d'accord avec la correction, vous devez donner la raison et suggérer une autre correction. Vous pouvez également poser des questions à vos coéquipiers.
2	Du 20 au 27 octobre	**1. Explications d'erreurs en dyades nationales** a. Dans vos classes respectives et sur le document partagé (Google Docs) que vous avez reçu la semaine dernière, travaillez en dyades nationales afin d'analyser à nouveau les 25 phrases corrigées pendant la première semaine du projet. b. Cette fois-ci, essayez de déterminer la cause de l'erreur et de donner une explication grammaticale (note : si vous n'arrivez pas à donner les explications par vous-mêmes, vous pourrez consulter des textes de référence [grammaires ou autres], vos professeurs ou Internet). Lorsque vous aurez terminé les explications, avisez vos collègues internationaux sur Wiggio. c. Pendant la semaine, commentez les explications données par vos coéquipiers internationaux (par exemple, avez-vous donné la même explication ? Êtes-vous d'accord avec l'explication donnée ? etc.) **2. Réflexion individuelle sur la tâche de correction** a. Réfléchissez à propos de la tâche de correction d'erreurs faite pendant la première semaine du projet. Répondez, par le biais d'une vidéo sur Wiggio, aux questions suivantes : • Avez-vous trouvé l'activité facile ou difficile ? • Étiez-vous d'accord avec les corrections faites par vos coéquipiers internationaux ? • Vos coéquipiers québécois (ou colombiens) ont-ils repéré des erreurs que vous n'aviez pas repérées ? Lesquelles ? • Avez-vous appris quelque chose de votre coéquipier national ? Justifiez votre réponse. • Avez-vous appris quelque chose de vos coéquipiers internationaux ? Justifiez votre réponse. b. Dès que les vidéos seront sur Wiggio, commentez la vidéo de l'un de vos coéquipiers internationaux. Dans votre commentaire, répondez à la question suivante : votre expérience rassemble-t-elle à celle de votre coéquipier international (québécois/colombien) ? Sinon, en quoi est-elle différente ?

3	Du 27 octobre au 3 novembre	*Cette semaine, chaque dyade nationale fera des activités différentes qui seront commentées la semaine prochaine par les collègues internationaux.* **Dyade en Colombie** **1. Classement des erreurs selon un code de correction** a. Classez les erreurs de la liste que vous avez analysée les semaines précédentes d'après des catégories établies par l'ancien MELS (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport) pour la rétroaction corrective à l'écrit. Pour vous familiariser avec ces catégories, lisez le document suivant : http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/la-correction-dans-tous-ses-etats/lutilisation-dun-code-de-correction-pour-identifier-les-erreurs-de-langue-lequel-choisir/. b. Dans vos documents sur Google Docs, une nouvelle case appelée « type » (d'erreur) a été ajoutée. Dites à quelle catégorie correspond chaque phrase erronée. c. En vous servant des commentaires écrits sur Google Docs, expliquez pourquoi vous considérez que l'erreur correspond à telle ou telle catégorie (par exemple, « Nous croyons qu'il s'agit d'une erreur grammaticale parce que le pronom relatif a été mal utilisé »). Pour vous aider, regardez les explications des erreurs données par vos coéquipiers québécois pendant les deux premières semaines du projet. **Dyade (ou participant[13]) à Québec** **1. Réponses aux questions ou aux commentaires faits par les collègues colombiens sur le Google doc ou sur Wiggio.** a. Répondez aux questions et aux commentaires faits par vos collègues colombiens sur les Google Docs. Ceux qui sont en retard avec certaines tâches pourront les compléter cette semaine. Soyez clairs dans les explications et essayez de ne pas utiliser un vocabulaire trop technique qui peut être difficile à comprendre. **2. Réflexion individuelle** a. Individuellement, faites une réflexion courte à propos du travail réalisé jusqu'à maintenant. Vous pouvez la faire sous forme de vidéonote ou sous forme écrite selon vos préférences. Dans cette réflexion vous pourriez exprimer vos commentaires généraux, ainsi que répondre aux questions suivantes. **1.** D'après vous, est-il nécessaire d'avoir des connaissances linguistiques explicites pour analyser et expliquer les erreurs grammaticales ? **2.** Est-il possible que la langue maternelle du futur enseignant ait une influence sur l'explication de la cause de l'erreur et sur l'explication grammaticale ? **3.** La tâche de correction et d'explication d'erreurs a-t-elle, en quelque sorte, contribué à votre formation en tant qu'enseignante de FL2 ? Justifiez votre réponse.
4	Du 3 au 10 novembre	*Cette semaine, chaque dyade ou participant commentera le travail fait par ses coéquipiers internationaux la semaine dernière :* **Dyade en Colombie** **1. Continuation de la tâche de classement des erreurs** a. En vous servant des commentaires écrits sur Google Docs, expliquez pourquoi vous considérez que l'erreur correspond à une catégorie donnée (par exemple, « Nous croyons qu'il s'agit d'une erreur grammaticale parce que le pronom relatif a été mal utilisé »). Pour vous aider, vous pouvez regarder les explications des erreurs données par vos coéquipiers québécois sur leur Google doc (appelé groupe X-2). b. Copiez le lien du Google doc sur Wiggio et demandez à vos collègues québécois de donner leur avis par rapport à votre classement des erreurs. **2. Commentaires aux réflexions faites par vos collègues québécois la semaine dernière** a. La semaine dernière vos collègues québécois ont publié une nouvelle réflexion orale ou écrite. Lisez le texte ou visionnez la vidéo et réagissez à leurs idées (avez-vous des idées similaires ? Pouvez-vous ajouter quelque chose ? Que pensez-vous de ce que vos collègues disent dans leur réflexion ? **Dyade (ou participant) à Québec** **1. Commentaires concernant le classement des erreurs** a. La semaine dernière vos collègues colombiens ont classifié les erreurs de la liste de 25 phrases selon les quatre codes de l'ancien MELS : S (Syntaxe), P (Ponctuation), U (Usage), et G (Grammaire) (http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/la-correction-dans-tous-ses-etats/lutilisation-dun-code-de-correction-pour-identifier-les-erreurs-de-langue-lequel-choisir/). Accédez à leur Google doc (ils vont le partager de

[13] Dans les groupes de trois personnes, c'est-à dire là où il y a un seul participant québécois.

			nouveau sur Wiggio), et par le biais des commentaires écrits, dites si vous êtes d'accord avec le classement fait. Si vous n'êtes pas d'accord, expliquez à vos collègues colombiens la raison de votre désaccord.
5	Du 10 au 17 novembre	**1.**	**Correction en dyades d'une copie d'apprenant de FLS/FLE**
		a.	Vous recevrez un lien vers Google Docs qui contient une copie d'apprenant de FLS/FLE qui n'a pas été corrigée. Repérez les erreurs, corrigez-les et expliquez l'erreur à l'apprenant (à l'aide de l'outil de suggestions ou des commentaires).
		b.	Lorsque la copie sera corrigée, partagez le document avec vos coéquipiers internationaux.
		2.	**Commentaires aux copies corrigées**
		a.	Commentez la copie corrigée par vos coéquipiers internationaux. Au moyen des commentaires écrits, dites si vous êtes d'accord avec la correction faite et l'explication donnée et s'il faut ajouter quelque chose.
		b.	Si vous avez reçu des commentaires de vos collègues internationaux, répondez aux commentaires de vos coéquipiers et améliorez votre correction en tenant compte des commentaires ou des suggestions.
6	Du 17 au 24 novembre	**1.**	**Actualisation des corrections et explications dans le document partagé sur Google doc pendant la première semaine du projet.**
		a.	Lisez à nouveau tous les commentaires ou corrections reçues de vos collègues internationaux et, si nécessaire, corrigez de nouveau vos documents.
		2.	**Vidéo pour dire au revoir.**
		a.	Déposez sur Wiggio une vidéo ou un enregistrement audio (de trois minutes maximum) pour dire au revoir à vos coéquipiers internationaux.

4.7. Instruments de recherche et collecte de données

Comme cela a été signalé dans les sections 1.2 et 2.5, notre étude visait à répondre à trois questions de recherche et chacune de ces questions faisait appel à divers types de données. Ainsi, pour répondre à la première question de recherche, soit *Quelles sont les connaissances métalinguistiques des participants à cette étude avant et après leur participation au projet de télécollaboration proposé ?* il fallait mesurer les connaissances métalinguistiques des deux groupes, LN et LNN. À cette fin, le test conçu par Martineau (2007) a été administré (Annexe C). Les données recueillies avec ce test, ainsi que leur analyse, seront expliquées dans la section 4.7.1.

Ensuite, pour répondre à la deuxième question de recherche *Le projet de télécollaboration proposé favorise-t-il le développement de la conscience métalinguistique chez les futurs enseignants de français participant à l'étude ? Si oui, de quelle façon ?* nous avons utilisé la méthode d'ethnographie virtuelle ou netnographie. La netnographie est l'étude descriptive de la culture d'une communauté en ligne et la base de cette méthode — comme celle de l'ethnographie — est l'observation participante (Kozinets, 2010). De cette façon, le chercheur ou *netnographe* fait partie de la communauté — en ligne — et l'observe afin de comprendre ses dynamiques. Pendant l'observation, le netnographe recueille des documents qui lui permettent d'appuyer ses observations et, en général, ces documents se trouvent sur le Web. De même, le netnographe conduit des entrevues, qui peuvent être en face à face ou en ligne, afin de confirmer ou abandonner ses impressions du terrain. Par conséquent, les instruments qui nous ont permis de répondre à la deuxième question ont été : l'observation participante, les documents d'archive et des entrevues. La façon dont nous avons cueilli et analysé ces données sera expliquée dans la section 4.7.2.

Enfin, pour répondre à notre troisième question de recherche *Comment les participants à cette étude perçoivent-ils leur participation au projet de télécollaboration, en ce qui a trait aux objectifs et aux résultats ?* nous nous sommes servie principalement d'un questionnaire de perception complété par tous les participants à l'étude (Annexe F) et des entrevues avec certains participants (annexe E). Les critères de sélection des participants pour l'étude de cas sont décrits dans la section 4.7.2.5. La collecte et l'analyse de ces données seront présentées dans la section 4.7.3.

Le Tableau IV présente les questions de recherche, les instruments utilisés pour la cueillette des données ainsi que leur fonction respective.

Tableau IV : *Instruments de collecte des données.*

Question de recherche	Instrument	Fonction
1. Quelles sont les connaissances métalinguistiques des participants à cette étude avant et après leur participation au projet de télécollaboration proposé ?	Test d'habiletés métalinguistiques (quan).	• Mesurer l'état des connaissances métalinguistiques des participants au début (prétest) et à la fin de l'étude (post test) et comparer les performances des deux groupes (LN et LNN). • Mesurer les possibles améliorations dans les performances des deux groupes (LN et LNN) après leur participation au projet de télécollaboration. • Dans le cas échéant, mesurer les différences dans l'évolution des deux groupes.
2. Examiné sous l'angle de la Théorie de l'Activité, le projet de télécollaboration proposé favorise-t-il le développement de la conscience métalinguistique de l'enseignant chez les participants ? Si oui, de quelle façon ?	Observation participante (en ligne) (QUAL)	• Observer la dynamique des groupes et la participation de chaque membre du groupe dans la réalisation des tâches de chaque semaine. • Surveiller l'implication des participants au projet et les possibles tensions qui se présentaient. • Comprendre la façon dont les étudiants interagissent selon la tâche et les médias.
	Documents collaboratifs ou individuels produits dans le cadre de l'échange en ligne (tâches en documents Word, Google Docs, vidéos et enregistrements audio). (QUAL).	• Comprendre comment les activités proposées ont favorisé — ou non — le développement de la conscience métalinguistique de l'enseignant chez les participants. • Analyser les facteurs qui ont facilité ou entravé la communication dans chaque équipe.
	Entrevues (QUAL)	• Fournir une compréhension profonde et contextuelle de la participation au projet chez quelques participants de groupes choisis pour les études de cas.
3. Comment les participants à cette étude perçoivent-ils leur participation au projet de télécollaboration, en ce qui a trait aux objectifs et aux résultats ?	Entrevues (QUAL)	• Tracer les perceptions individuelles de quelques étudiants ayant participé au projet de télécollaboration.
	Questionnaire de perception (QUAL/quan)	• Connaître les expériences des participants à travers des questions fermées (quan) et des questions ouvertes (QUAL). • Fournir de l'information sur des patrons au niveau du groupe (LN ou LNN) à propos de la motivation, de la satisfaction et des apprentissages (QUAL).

Dans les sections suivantes nous présenterons le processus de collecte et d'analyse des données qui nous a permis de répondre à chacune de nos questions de recherche.

4.7.1. Collecte et analyse des données pour répondre à la question Nº1

À l'instar des recherches antérieures sur les connaissances métalinguistiques des enseignants et des futurs enseignants (Alderson et coll., 1996; Andrews, 1999; Martineau, 2007), les connaissances métalinguistiques des futurs enseignants de FL2, avant et après leur participation au projet de télécollaboration, ont été mesurées à l'aide d'un test. Nous avons utilisé le test de Martineau (2007) qui, à notre connaissance, est le seul du genre dans le contexte du FL2.

Le test conçu par Martineau (2007) constitue une adaptation du *Language Awareness Test* d'Andrews (1999) qui était composée de deux sections principales : 1. Connaissances

de termes grammaticaux (identification de toutes les parties du discours dans une phrase, identification des fonctions grammaticales des mots dans différentes phrases et descriptions grammaticales) et 2. Identification d'erreurs grammaticales (identification, correction et explication des erreurs grammaticales) (Martineau, 2007). Le test de connaissances grammaticales de Martineau (2007) a gardé ces mêmes sections : 1. Descriptions grammaticales et, 2. Repérage, correction et identification d'erreurs.

Bien que ce test ait été conçu pour être administré auprès de francophones natifs au Québec, nous avons considéré qu'il pouvait être valide pour une utilisation auprès des locuteurs non natifs. En effet, le test d'Andrews (1999), qui a servi d'inspiration à Martineau (2007), a été utilisé aussi bien avec des futurs enseignants d'anglais L2, LN ou LNN (Andrews, 1999).

Il faut remarquer que nous avons ajouté deux items au test original de Martineau[14] parce que nous avons voulu inclure une erreur produite par le transfert négatif de l'espagnol (qui pourrait être difficile à identifier pour les futurs enseignants en Colombie) et un item contenant le pronom relatif « dont » qui pourrait s'avérer difficile pour les futurs enseignants au Québec (Lefrançois, 2015). Tous les futurs enseignants participant à notre étude ont répondu à ce test au début du projet, soit le jour où le projet de télécollaboration a été présenté, et à la fin du projet, soit pendant la dernière semaine de novembre 2016 pour les étudiants colombiens et la deuxième semaine de décembre 2016 pour les étudiants québécois.

Dans les deux occasions, les participants ont eu 30 minutes pour compléter le test. Il nous faut aussi préciser que tous les participants ont passé le pré-test en version papier, mais au post-test, puisque dans la classe du groupe québécois, il manquait quatre étudiants le jour où nous avons réalisé la visite, ces étudiants l'ont passé en ligne à l'aide d'une plateforme Web (*ClassMaker*). Ainsi, quatre étudiants au Québec ont passé le post-test en ligne sur la plateforme *ClassMaker* pendant la troisième semaine de décembre.

Pour l'évaluation du test, nous avons utilisé la grille de correction conçue par Martineau (2007) à laquelle nous avons ajouté le corrigé des deux questions que nous avions ajoutées au test (voir annexe D). Lorsque tous les participants ont passé le test, nous avons

[14] M. Martineau nous a autorisés à utiliser son test et à faire les modifications nécessaires afin de l'adapter à notre étude (voir annexe K).

créé des dossiers (papier) pour chaque groupe (LN et LNN) et nous avons procédé à la correction à l'aide de la grille de correction.

Dans la première section du test, appelée « Descriptions métalinguistiques », neuf phrases différentes étaient présentées aux participants. Dans ces phrases, il y avait un mot (ou un groupe de mots) souligné et les participants devaient dire 1) la classe de mot, 2) la sorte (ou mode, temps et forme pour un verbe souligné), et 3) la fonction (si applicable). Les participants recevaient un point pour signaler la classe de mots, un autre point pour dire la sorte et un point pour décrire la fonction (si elle s'appliquait). De cette façon, les participants pouvaient avoir un maximum de deux points pour la description de chaque mot ou groupe de mots à l'intérieur de chaque phrase — si la fonction du mot ne s'appliquait pas dans l'item, et un maximum de trois points s'il fallait indiquer la fonction aussi. Au total, dans cette section, les participants pouvaient avoir un maximum de 25 points.

Dans la deuxième section du test, appelée « Repérage, correction et explication d'erreurs », les participants pouvaient recevoir un maximum de 42 points distribués de la façon suivante : 12 points pour le repérage (s'ils repéraient les 10 phrases erronées et les deux correctes) ; 10 points pour la correction (s'ils fournissaient une bonne correction aux dix phrases erronées) et 20 points pour l'explication. En effet, les étudiants devaient donner une explication formelle permettant de comprendre pourquoi les dix phrases étaient agrammaticales. Ici, ils pouvaient recevoir un maximum de deux points pour chaque explication, selon sa qualité. Si l'explication était incomplète, seulement un point était accordé, mais si l'explication était complète, le participant recevait les deux points. Nous rappelons que pour évaluer la qualité de l'explication, nous nous sommes basées sur le barème de correction de Martineau (2007).

Lorsque nous avons fini la correction des tests des deux groupes, les données ont été transcrites dans un document Excel et stockées sur un ordinateur personnel. Ensuite, afin d'analyser les résultats obtenus par les participants à ce test, nous avons créé des indicateurs avec les valeurs de 0-1 pour chaque habileté mesurée et pour le total du test. Ainsi, pour analyser les résultats dans l'habileté « Descriptions métalinguistiques », puisque le participant pouvait avoir un maximum de 25 points, si son score était de 13 points (sur 25), l'indicateur Score_1 adoptait la valeur 13/25= 0.52, et ainsi de suite pour les quatre habiletés et pour le score total.

Ces données ont été exportées au logiciel SAS/STAT[15], et un modèle d'analyse de variance à mesures répétées a été ajusté afin de comparer les différents scores d'habiletés métalinguistiques au pré et au post-test. La procédure MIXED du logiciel SAS a été utilisée avec l'énoncé « repeated » afin de nous permettre de tenir compte de la corrélation entre les scores au pré et post pour un même sujet. Pour chacune des variables, une analyse résiduelle a été effectuée afin de vérifier les hypothèses de normalité et d'homogénéité des résidus. La méthode « Protected Fisher LSD (least significant difference) » a été utilisée pour les comparaisons deux à deux.

4.7.2. Collecte et analyse des données pour répondre à la question Nº2

Pour répondre à notre deuxième question de recherche, nous avons suivi la méthode netnographique pour la collecte de données, ce qui nous a permis de suivre tous les dix groupes qui ont participé au projet de télécollaboration proposé et ensuite nous avons sélectionné trois sous-groupes pour conduire des études de cas. Selon Gay, Mills et Airasian (2012), en recherche qualitative l'analyse de données se fait en deux étapes : 1. Pendant la collecte et 2. Après la collecte de données. Pendant la collecte, nous avons observé les dix équipes internationales, ce qui nous a permis de déterminer les trois cas à étudier. Puis, après la collecte de données, nous avons conduit trois études de cas et les avons analysés sous l'angle de la théorie de l'Activité, afin de comprendre le processus et les résultats du projet de télécollaboration pour les trois groupes choisis. Dans la section suivante (4.7.2.1), nous décrirons la collecte et la première analyse de données. Pendant cette étape, tel que nous l'avons déjà signalé, nous avons observé l'interaction de tous les groupes et cela nous a permis de sélectionner des cas représentatifs afin de faire des analyses plus poussées. Puis, dans la section 4.7.2.5 nous expliquerons la procédure de sélection des cas et l'analyse de leurs données.

4.7.2.1. Collecte et première analyse des données

La collecte de données en *netnographie* signifie maintenir une communication avec les membres d'une culture ou d'une communauté. Cette communication peut prendre différentes formes qui supposent de s'impliquer suffisamment, avec de l'engagement, du contact, de l'interaction et de la communication, avec un rapport de collaboration et de

[15] SAS/STAT software, Version 9.4 of the SAS System for Windows, copyright © 2015, SAS Institute Inc., Cary, NC, USA.

connexion avec les membres de la communauté. Il ne s'agit pas d'une communication avec le site Web, le serveur ou le clavier, mais avec les personnes qui sont de l'autre côté (Kozinets, 2010). En effet, selon Kozinets (2010), les termes « collecte » et « données » ne semblent pas très utiles dans une *netnographie*, parce qu'ils impliquent que les données sont là et que le chercheur ne doit que les rassembler. Cependant, si le chercheur suivait une telle procédure, ce serait une analyse du « contenu » en ligne plutôt qu'un travail de terrain basé sur l'observation participante netnographique dans une communauté en ligne (Kozinets, 2010).

Dans cette optique, comme nous l'avons expliqué dans la section 4.4, le fait d'être administratrice des plateformes utilisées nous a permis d'observer l'activité de chaque équipe. Ainsi, nous recevions des avertissements de l'activité de chaque groupe, nous répondions aux questions techniques ou en lien avec les tâches sur *Wiggio* ou par courriel, et nous observions l'interaction des participants. Afin d'enregistrer ces observations, nous tenions un journal électronique pour chaque équipe.

Pour l'organisation des données, nous avons créé des dossiers pour chaque groupe dans notre ordinateur personnel (G1, G2, etc.) et, à l'intérieur de ces dossiers, il y avait des sous-dossiers qui contenaient les tâches réalisées chaque semaine et mes notes du terrain, comme le montre la Figure 5. Selon Kozinets (2010), la collecte de données n'est pas séparée de l'analyse et même si les données font partie des interactions archivées, c'est au *netnographe*, pendant la collecte de données, d'essayer de comprendre les personnes derrière ces interactions, depuis le contexte communal et culturel en ligne duquel elles font partie. Ainsi, pendant la collecte des données nous avons analysé les interactions et les tensions qui ont eu lieu à l'intérieur de tous les groupes internationaux.

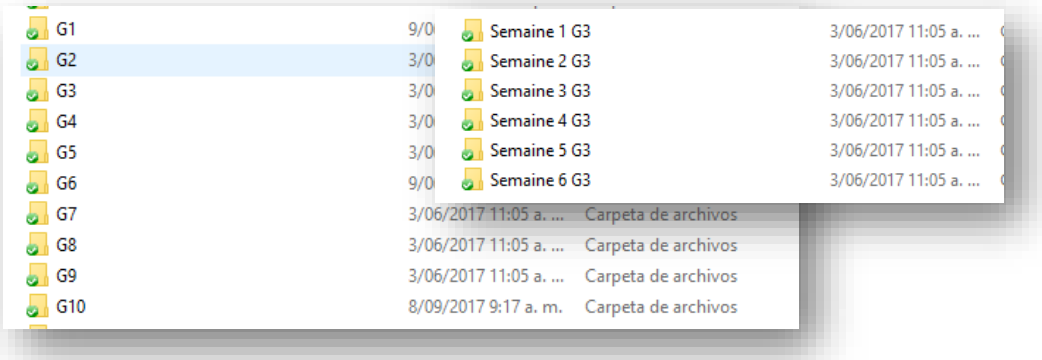


Figure 4 : *Organisation des données de toutes les équipes dans l'ordinateur personnel.*

Par ailleurs, la collecte de données *netnographiques* devrait inclure la capture de trois types de données : des données d'archive, des données suscitées, et des notes de terrain. Selon Kozinets (2010), ces catégories suivent à peu près celles de Wolcott (1992, cité par Kozinets, 2010) qui consistaient à regarder, demander et examiner, ou à celles de Miles et Huberman (1994) : documents, entrevues et observations. Dans le cadre de cette recherche, nous avons donc utilisé trois techniques de collecte de données : 1) De l'observation participante en ligne, laquelle nous a permis d'observer et d'enregistrer dans un journal tout ce qui se passait à l'intérieur de chaque groupe ; 2) des données d'archive, c'est-à-dire le téléchargement de tous les documents produits dans le cadre du projet (documents partagés, vidéos, enregistrements sonores, etc.) ; et 3) des entrevues qui nous ont permis de confronter nos perceptions avec celles des participants. Dans la section suivante, nous expliquerons les instruments de collecte de données qui nous ont permis de répondre à la deuxième question (4.7.2.2 ; 4.7.2.3 ; 4.7.2.4 et 4.7.2.5).

4.7.2.2. Observation participante en ligne

Selon Patton (2002), cité par Kulavuz-Onal (2015), l'observation participante comporte plusieurs avantages. Tout d'abord, elle permet au chercheur d'observer un groupe de personnes directement dans leur contexte d'interaction naturel. De même, l'expérience sur le terrain permet au chercheur d'être plus orienté vers l'ouverture et ainsi éviter des fausses représentations à propos du groupe. En troisième lieu, puisque le chercheur a le regard du membre de la communauté et le regard d'un étranger, il/elle est capable de voir les choses dont les membres réguliers du groupe ne sont pas au courant. Un quatrième avantage est que le chercheur est capable de capturer des choses dont les participants ne parleraient pas lors d'une entrevue. Tout cela permet au chercheur d'avoir une compréhension plus complète que s'il s'en remettait uniquement à des entrevues.

Depuis le début du projet, il était clair pour les participants que nous allions administrer toutes les équipes et que nous allions observer leur travail. De même, nous étions la personne avec qui ils communiquaient en cas de besoin de clarification d'une tâche ou de l'utilisation des outils de communication. Cependant, nous n'avons eu aucune participation dans la réalisation des tâches du projet. Ainsi, nous avons été capable d'observer le processus de travail de chacune des équipes pendant le déroulement du projet.

Ces observations ont été consignées dans des journaux électroniques qui étaient actualisés chaque semaine au fur et à mesure que les participants réalisaient les tâches demandées. De plus, avec l'observation participante nous avons pu faire quelques analyses préliminaires de ce qui se passait dans chaque équipe, et de cette façon nous avons pu identifier des groupes représentatifs pour les études de cas. La sélection des cas ainsi que l'analyse des données après la collecte seront expliquées dans la section 4.7.2.5.

4.7.2.3. Les données d'archive

Les interactions qui ont eu lieu dans la page de Wiggio de chaque groupe ont été automatiquement archivées et même si la plateforme a fermé en novembre 2017, nous avons pu télécharger les pages complètes en tant que telles, à l'aide du logiciel NVivo 11. Ce logiciel permet de garder et d'analyser une page Web, qui est convertie en document PDF. En outre, tous les documents, vidéos ou enregistrements sonores, partagés par les participants sur la plateforme Wiggio, ont été téléchargés sans difficulté.

Les Google Docs et les vidéos stockés sur YouTube ont été téléchargés, même s'ils sont disponibles tout le temps en ligne. Ces documents ont été téléchargés et organisés dans des fichiers, avec leurs dates, dans un ordinateur personnel. D'autres données, comme l'historique de modifications de Google Docs n'ont pas pu être téléchargées, mais restent archivées sur le Web et sont facilement observables par le chercheur.

4.7.2.4. Entrevues

Selon Fontana et Frey (1994) (cités par Fortin, 2010), l'entrevue est considérée comme le moyen privilégié pour tenter de comprendre l'autre. En effet, l'entrevue permet d'établir un contact direct entre le chercheur et les participants à l'intérieur d'un environnement naturel et est utilisée pour recueillir de l'information en vue de comprendre la signification d'un événement ou d'un phénomène vécu par les participants (Fortin, 2010). Pour notre étude, nous avons mené une entrevue semi-dirigée laquelle, selon Fortin (2010), fournit au répondant l'occasion d'exprimer ses sentiments et ses opinions sur le sujet traité.

À cette fin, nous avons préparé un gabarit d'entrevue en français et en espagnol pour permettre aux participants de s'exprimer dans leur langue maternelle et ainsi éviter un manque de réponse en raison des problèmes de langue rencontrés chez les participants hispanophones. Pour inviter les étudiants à participer à l'entrevue, nous avons visité les deux classes à la fin du projet de télécollaboration. Nous avons visité la classe en Colombie

pendant la dernière semaine de novembre et la classe à Québec pendant la deuxième semaine de décembre 2016.

Puisque l'entrevue devait être conduite après le cours et dans le temps libre des participants, pour les encourager à participer, nous avons fait un tirage au sort de quelques livres dans la classe colombienne, et dans la classe québécoise nous avons offert des cartes-cadeaux de 25 $ à ceux qui ont accepté de participer à l'entrevue. Ainsi, nous avons conduit huit entrevues en Colombie et quatre au Québec. Ces entrevues ont été transcrites et sauvegardées dans des fichiers sur un ordinateur personnel.

4.7.2.5. Sélection des études de cas et deuxième analyse des données avec NVIVO 11

Pendant l'observation participante qui a eu lieu au cours du projet de télécollaboration, nous avons été en mesure de sélectionner quelques cas représentatifs afin de mener des analyses approfondies des interactions et du rôle de ce projet de télécollaboration sur le développement de la conscience métalinguistique chez les futurs enseignants de français participant à l'étude. Pendant nos observations, nous avons remarqué que les groupes avec trois membres (deux colombiens et un québécois) ne marchaient pas très bien, parce que les participants québécois de ces groupes ne semblaient pas très motivés et accomplissaient seulement quelques tâches, sans trop s'impliquer. Par contre, les groupes avec quatre membres (deux colombiens et deux québécois) semblaient plus motivés, en raison de leur partenaire national. Ainsi, nous avons décidé de choisir trois groupes suivant deux critères principaux : a. Des groupes de quatre personnes (deux colombiens et deux québécois) b. Diversité : un groupe avec un très bon travail de collaboration ; un autre avec des faibles niveaux de collaboration, et un groupe moyen. Suivant ces critères de sélection, nous avons décidé d'étudier les équipes 1, 6 et 10. Les niveaux de collaboration ont été établis à partir des observations menées pendant le déroulement du projet. Le Tableau V montre la composition des équipes dont les données ont été utilisées pour les études de cas :

Tableau V : *Composition des équipes sélectionnées pour les études de cas*

GROUPE	Rapport avec le français	PSEUDONYME	ID*	ÂGE
Groupe 1	LN	Aurélie	G1LNP2	21 ans
		Thomas	G1LNP1	21 ans
	LNN	Lorena*	G1LNNP2	27 ans
		Veronica*	G1LNNP1	24 ans
Groupe 6	LN	Adèle*	G6LNP1	29 ans
		Éloïse	G6LNP2	21 ans
	LNN	Jonathan*	G6LNNP2	30 ans
		Juliana*	G6LNNP1	24 ans
Groupe 10	LN	Alice*	G10LNP1	27 ans
		Mia	G10LNP2	24 ans
	LNN	Diana	G10LNNP2	22 ans
		Santiago	G10LNNP1	22 ans

*Les participants signalés par un astérisque ont été interviewés à la fin du projet.

Pour l'analyse des données de ces trois groupes, nous avons suivi des procédures propres à la recherche qualitative. Comme nous l'avons signalé dans la section précédente, une première analyse des données a eu lieu pendant la collecte. En effet, selon Gay, Mills et Airasian (2012), la collecte et l'analyse de données interagissent continuellement, parce que les premières intuitions ou pensées du chercheur deviennent le centre de l'étape suivante.

Lorsque les données ont été recueillies, nous les avons organisées. Tout d'abord, nous avons transcrit les entrevues et les vidéos partagées par les participants des études de cas. Cette tâche nous a permis de devenir encore plus familière avec nos données et de repérer des thèmes potentiels (Dörnyei, 2007 ; Kowal et O'Connell, 2014). De même, nous avons conduit un examen approfondi des données de chaque groupe dans leur ensemble, afin de les comprendre et de faire une liste préliminaire de thèmes pour le codage. Par la suite, nous avons rédigé des descriptions détaillées de participants, des tâches, du contexte et du phénomène étudié (le développement de la conscience métalinguistique à travers la télécollaboration), ce qui nous a donné une image narrative du contexte et des événements qui ont eu lieu pendant le projet de télécollaboration proposé (Gay, Mills, et Airasian, 2012).

Ensuite, les données des trois groupes que nous avons sélectionnés pour les études de cas ont été téléversées dans le logiciel NVIVO 11, qui a fait des copies des fichiers et nous a permis d'organiser et d'analyser plus facilement toutes nos données. NVIVO est un logiciel d'analyse des données qualitatives développé par QSR international[16] qui permet d'analyser différentes sources de données complexes, notamment des données multimédia (Gay, Mills,

[16] http://www.qsrinternational.com

et Airasian, 2012). Tel qu'expliqué par Antoniadou (2017), ce logiciel a été conçu pour aider les chercheurs à organiser, classer et analyser les données et permet de travailler avec des documents, PDF, images, enquêtes sur Excel, notes, sites Web et des réseaux sociaux comme Facebook, LinkedIn, Twitter, vidéos YouTube et SurveyMonkey. De surcroît, ces documents peuvent être stockés et organisés dans des dossiers dans le logiciel lui-même. Une autre caractéristique du logiciel, c'est qu'il permet de créer des cas, donc il est compatible avec l'étude de cas, qu'il soit singulier ou collectif (Antoniadou, 2017). Selon Baralt (2012), c'est le logiciel le plus utilisé dans la recherche en acquisition de langues secondes ou étrangères (ALS).

Quand les données ont été stockées dans le logiciel, nous avons commencé à les organiser selon les cas à l'étude. Ainsi, nous avons créé un dossier pour chaque groupe, et à l'intérieur nous avons créé des sous-dossiers avec les données recueillies. La figure 6 montre la façon dont nous avons organisé les dossiers pour l'analyse et les types de données qui ont été analysées à l'aide du logiciel.

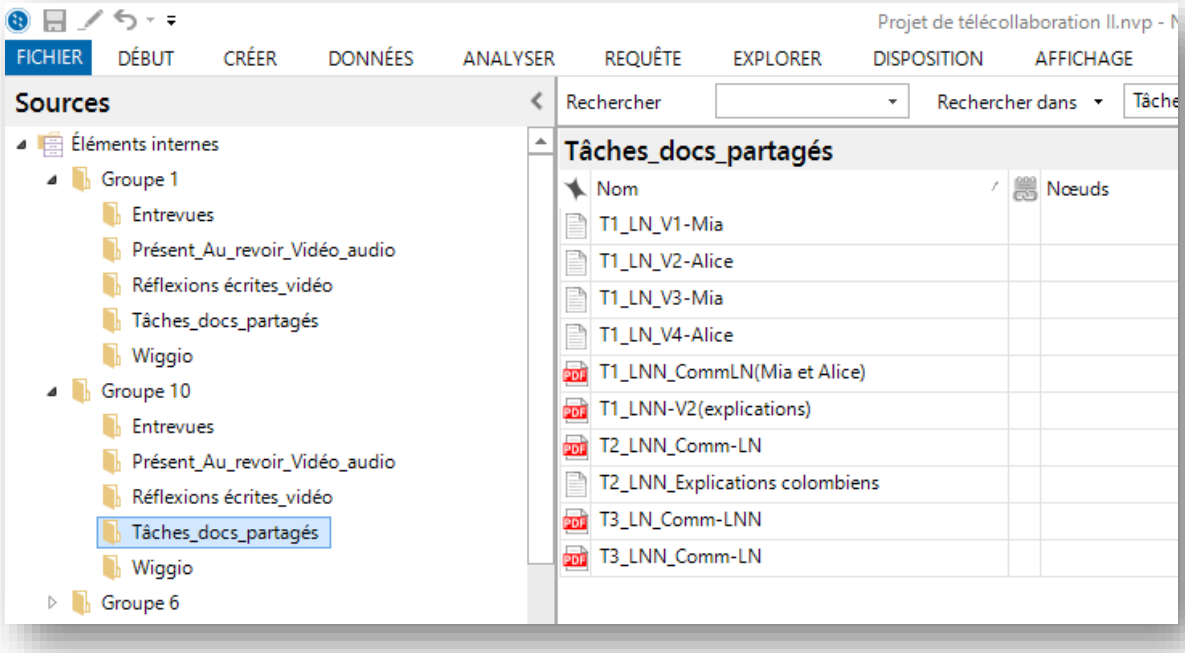


Figure 5 : *Organisation des données sur NVIVO*

Le processus d'analyse des données s'est poursuivi avec plusieurs cycles de lecture et de codage. Le logiciel NVIVO a un système de codage qui comprend des *nœuds libres* et des *nœuds en arborescence* (nœuds parent et neuf niveaux de nœuds enfant), aussi bien que des rapports, des classements et des matrices. De même, des annotations et des hyperliens

facilitent le processus de codage et de prise de notes (Baralt, 2012). Selon Antoniadou (2017), NVIVO permet de créer des *nœuds libres* pour une première codification ouverte et des *nœuds en arborescence* pour un codage plus axial et théorique, centré sur les questions de recherche. Nous avons donc analysé nos données en créant d'abord des nœuds libres, dans une première codification ouverte, et pendant ce processus nous avons pris des notes dans le journal ou à l'aide des annotations sur NVIVO 11. Par la suite, plusieurs codes ont été effacés, remplacés ou fusionnés pour donner lieu à une deuxième liste de codes plus ciblés. Enfin, nous avons mené un « codage théorique ». Holton (2007), cité par Thornberg et Charmaz (2014, p. 159), définit le codage théorique comme « the identification and use of appropriate theoretical codes to achieve an integrated theoretical framework for the overall grounded theory ».

D'ailleurs, Baralt (2012) explique que les codes peuvent être des mots, des phrases, des énoncés ou même des sections complètes de texte souligné. Ces codes peuvent être définis par le chercheur lorsqu'il/elle décide qu'un nom de code représente ce que les données montrent (par exemple, *rétroaction corrective directe*) ; de plus, ils peuvent sortir des données comme un code *in-vivo* lorsqu'une phrase — ou un mot — est prise directement des données parce qu'elle est tellement descriptive ou éclairante que le chercheur la prend comme un code (par exemple, *je suis vraiment content d'avoir participé*). En outre, les écrits recensés peuvent parfois induire quelques décisions de codage. Ainsi, le chercheur peut s'appuyer sur des idées ou des théories pour créer des codes. D'après Baralt (2012), il n'y a pas une bonne ou mauvaise manière de coder les données qualitatives et la méthode de codage dépendra des intérêts du chercheur.

En ce qui nous concerne, le codage a été effectué conformément à la méthode de la théorisation ancrée, qui consiste à identifier des codes dans les données elles-mêmes pendant sa lecture itérative (Charmaz, 2006 ; Thornberg et Charmaz, 2014). Cette méthode de codage s'appelle codification ouverte. Selon Kozinets, Dolbec et Earley (2014), la *netnographie* exige une approche inductive et réflexive et alors, ce type de codage serait privilégié. En effet, le but ultime du codage ouvert est de parvenir à une compréhension théoriquement pertinente des phénomènes d'intérêt. De plus, ces auteurs suggèrent que pour l'analyse des données dans le cadre d'une *netnographie*, le codage et l'interprétation herméneutique doivent se chevaucher, puisque les chercheurs s'approchent du terrain en tant que participants

et observateurs ; ainsi, leurs interprétations vont émerger graduellement (Kozinets, Dolbec, et Earley, 2014 p. 270).

Selon Thornberg et Charmaz (2014, p. 156), dans le processus de codage, le chercheur doit commencer avec un « codage ouvert » qui consiste à la lecture itérative des données et, pendant cette démarche, il se pose des questions analytiques. Comme résultat de cette première étape, chaque code doit correspondre aux données (au lieu de forcer les données à s'adapter au code). Après ce codage initial, le chercheur va commencer à trouver des patrons et il pourra regrouper les codes les plus significatifs et plus fréquents dans des catégories. Cette deuxième étape appelée « codage ciblé ou sélectif » permet au chercheur de capturer et de synthétiser les sujets les plus importants trouvés dans les données. Enfin, dans la troisième étape, le chercheur peut employer un « codage théorique ». Dans cette étape, il explore, choisi et utilise des codes théoriques comme des outils analytiques qui lui permettent de considérer et conceptualiser ses propres codes et catégories :

> Initial and focused coding generate data-driven and empirical codes and categories by building on constant comparisons of data, data and codes, and codes and codes. In contrast, theoretical codes consist of ideas and perspectives that researchers import to the research process as analytic tools and lenses from outside, from a range of theories. Theoretical codes refer to underlying logics that could be found in pre-existing theories. They include ideas, terms or abstract models that 'specify' possible relationships between categories you have developed in your focused coding (Thornberg et Charmaz, 2014, pp. 159–160).

Conséquemment, nous avons codé les données en suivant cette méthode. Pendant la troisième étape de codage théorique, nous avons découvert que dans le projet que nous avons proposé, il était possible de voir quelques phénomènes déjà repérés dans les écrits sur la télécollaboration. Ces phénomènes étaient transversaux à nos données (par exemple, « présence sociale » ou « problèmes de communication »). De plus, dans chacune des tâches proposées, qui étaient en lien avec l'identification et la correction d'erreurs, nous avons remarqué que les étudiants utilisaient des stratégies déjà recensées dans les écrits sur le sujet. De cette façon, après les codages ouvert et ciblé, nous avons conduit un codage théorique en tenant compte des écrits sur la télécollaboration, sur l'analyse et la correction d'erreurs, ainsi que d'autres théories connexes.

Sur le logiciel NVIVO, nous avons tenu deux dossiers de codage : l'un appelé catégories et l'autre appelé nœuds libres. Dans le dossier catégories, nous avons regroupé tous les nœuds parent, c'est-à-dire les catégories qui pouvaient découler des écrits recensés ou des données elles-mêmes ; et les nœuds enfant (les sujets liés à chaque catégorie). De même, nous avons tenu un dossier appelé « nœuds libres », qui nous permettait d'enregistrer les nouveaux codes (nœuds) qui pouvaient apparaître dans les données pendant la lecture itérative, et ainsi nous restions flexibles dans le processus de codage. La Figure 7 montre ce processus dans le logiciel NVIVO 11.

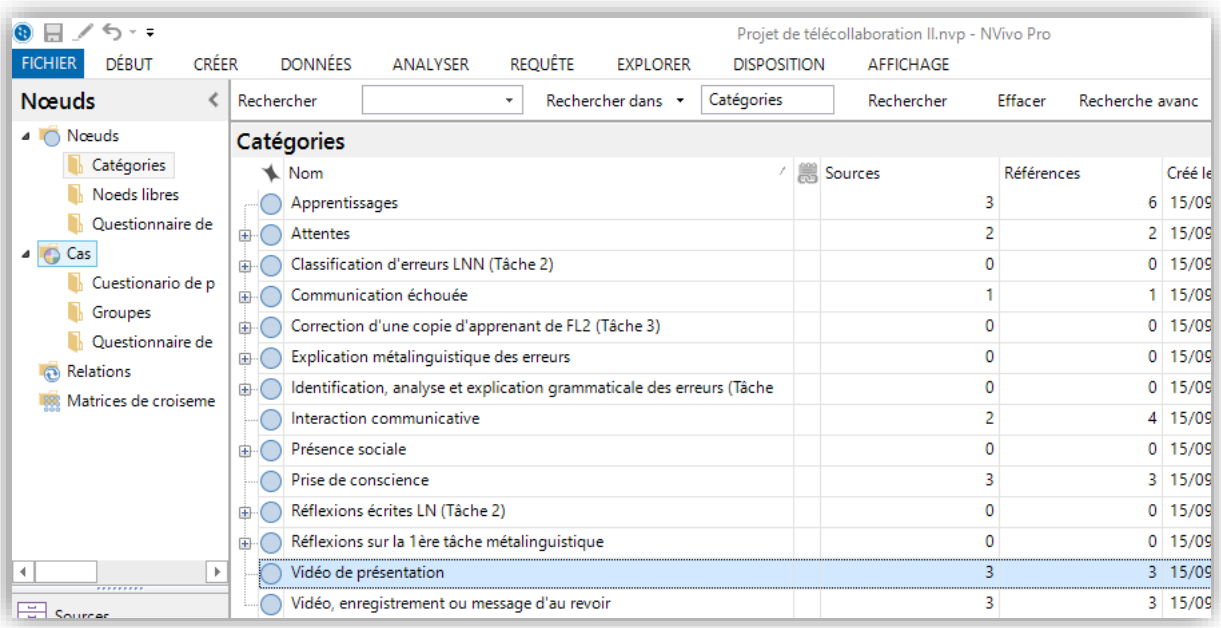


Figure 6 : *Processus de codage sur NVIVO 11*

Le processus de codage s'est terminé lorsque nous avons atteint le point de saturation, c'est-à-dire lorsque nous n'avons plus trouvé de sujets pour l'analyse (Baralt, 2012). Le Tableau VI présente notre livret de codes, qui a été le résultat de la lecture itérative des données.

Toutefois, comme nous l'avons signalé avant, en *netnographie* le codage et l'interprétation herméneutique se chevauchent. En effet, le codage permet au chercheur de mener une analyse micro, mais afin de comprendre le phénomène à l'étude de façon organique, il est nécessaire de mener aussi une analyse macro à l'aide d'une approche holistique, plus descriptive et interprétative. C'est pourquoi après avoir réalisé l'exercice de codage, nous avons analysé de nouveau les données de façon holistique en essayant de poser

un regard plus organique du processus de collaboration à l'intérieur de chaque équipe. Selon Geertz (1973), l'effort intellectuel et interprétatif de l'ethnographe consiste à produire une « description dense » (*thick description*), du phénomène à l'étude. Ainsi donc, le résultat du processus de codage (Tableau VI) a été combiné à l'exercice interprétatif pour rédiger les descriptions du travail de chaque groupe (cas) que nous présenterons dans le chapitre de résultats. Les études de cas ont été par la suite analysées sous l'angle de la théorie de l'Activité afin de mieux comprendre les interactions et les apprentissages dans le cadre de cette théorie. La façon dont nous avons opérationnalisé la Théorie de l'Activité lors de l'analyse des études de cas sera expliquée dans la section 4.7.2.6.

Tableau VI : *Livret de codes final*

	Catégories (nœud parent)	Codes (nœuds enfant)	Définition (le cas échéant)	Opérationnalisation	Exemple
Transversales	1.Présence sociale	1.1. Cohésion du groupe	La présence sociale est l'un des trois éléments de la communauté d'enquête, telle que conceptualisée par Rourke et coll. (1999). Selon ces auteurs, la présence sociale soutient les objectifs cognitifs grâce à sa capacité à susciter et soutenir la pensée critique dans une communauté d'apprenants (Rourke et coll., 1999, p. 54). Ce facteur constitue une partie importante du modèle de Garrison et coll. (2001) qui inclut trois catégories dans la présence sociale : 1) expression émotionnelle comme de l'humour ou le partage de sentiments par rapport aux expériences d'apprentissage. 2) une communication ouverte qui inclut tout ce qui montre la conscience de la présence de l'autre, comme se référer aux commentaires des coéquipiers et la reconnaissance de la contribution des autres, comme l'expression d'un accord ou d'un compliment, et 3) la cohésion du groupe, c'est-à-dire tout ce qui renforce la dynamique du groupe et consolide la participation, comme des salutations, s'adresser à ses interlocuteurs par le nom, des questions personnelles et des adieux (Rourke, Anderson, Garrison, et Archer, 2001).	Le participant pose des gestes qui renforcent la cohésion du groupe et consolident la participation : des salutations, s'adresser à ses interlocuteurs par le nom, des questions personnelles et des adieux (Rourke, Anderson, Garrison, et Archer, 2001).	Salut nos amis […] (Lorena, G1, vidéo de réflexion partagée sur Wiggio)
		1.2. Communication ouverte		Le participant se montre conscient de la présence de l'autre. Il se réfère aux commentaires des coéquipiers, reconnaît la contribution des autres (exprime son accord ou fait un compliment) (Rourke, Anderson, Garrison, et Archer, 2001).	Salut Éloïse, tu parles très bien espagnol !!! Oui, la plupart des erreurs viennent de l'espagnol et on doit chercher les explications précises pour chacune. Les règles peuvent être un peu ennuyeuses, mais sont utiles et valent la peine [sic]. (Jonathan, G6, commentaire à une vidéo sur Wiggio)
		1.3. Expressions émotionnelles		Le participant exprime de l'humour ou partage des sentiments par rapport aux expériences d'apprentissage. (Rourke, Anderson, Garrison, et Archer, 2001).	Dans une vidéo de réflexion, les participants colombiens font une sorte d'entrevue et à la fin de la vidéo ils ajoutent une section de « Bêtisiers », qui est très appréciée par les participantes québécoises : Éloïse : Bonjour ! J'ai beaucoup aimé votre vidéo. :) Adèle : Bonjour ! Merci pour votre vidéo et vos sections « bloopers » à la fin ! (G6, Journal de bord).
	2. Communication échouée	2.1. Niveau de la classe	D'après O'Dowd et Ritter (2006), les échanges télécollaboratifs se terminent fréquemment par des problèmes de communication échouée (*Failed communication*). Ainsi, au lieu d'atteindre les objectifs pédagogiques et linguistiques, les projets finissent avec des bas niveaux de participation, de l'indifférence, des tensions entre les participants ou avec des évaluations négatives du groupe partenaire. Ces auteurs identifient trois facteurs de tensions : facteurs au niveau individuel, facteurs au niveau de la classe et des facteurs au niveau socio-institutionnel. Cependant, dans ce projet nous avons remarqué que la plupart des tensions se produisaient en raison des deux premiers facteurs.	Le groupe éprouve des tensions en raison des facteurs liés à la classe : conception de la tâche, la procédure de jumelage, la dynamique des groupes locaux, et la préparation à l'échange (O'Dowd et Ritter, 2006).	« Nous n'avons pas travaillé en équipe, puisque nous n'avons pas de temps alloué durant la classe à cet effet » (Aurélie, G1, réflexion individuelle S2).
		2.2 Niveau individuel		Le groupe éprouve des tensions en raison de facteurs individuels qui affectent l'interaction : niveau actuel de la compétence communicative interculturelle du participant et attentes et motivations du	« Nous ne savons pas si votre correction fait partie du francaise Quebecoise [sic], Puisque nous avons appris que quand on utilise "quand" parfois le verbe qui suit c'est conjugué [sic] au subjonctif. La phrase correcte pour nous c'est "Elle me fera signe quand il soit nécessaire [sic]" (Lorena et Veronica, G1, discussion sur Google doc).

				participant (O'Dowd et Ritter, 2006).	
	3. Interaction communicative	3.1. Interaction communicative	Selon Henri (1992, cité par De Weber, Schellens, Valcke, et Van Keer, 2005), l'interactivité est un processus à trois étapes : 1) communication d'information. 2) une première réponse à cette information, et 3) une deuxième réponse liée à la première (De Weber, Schellens, Valcke, et Van Keer, 2005). D'après Vion (1992, p. 17), l'interaction désigne « "toute action conjointe, conflictuelle ou coopérative mettant en présence deux ou plus de deux acteurs" et elle est une source de négociations, de concessions, d'accords, de réconciliations, mais aussi de turbulences, de polémiques, de conflits, de ruptures » (Olry-Louis et Chabrol, 2007).	Le groupe s'engage dans une discussion ou « interaction » qui permet de négocier les savoirs.	[Les Colombiens avaient dit que la phrase 7 était correcte] Adèle : Il y a une erreur dans cette phrase. Voici la correction que je propose : « C'est moi qui ai fait le travail. » Éloïse : À l'oral, ici, on dit plus souvent « c'est moi qui a fait ça ». Mais c'est une erreur et on devrait dire « C'est moi qui ai fait ça. » Juliana : Bien. Merci ! Jonathan : oui, c'est vrai, on dit a l'oral beaucoup de choses qui sont erreurs de grammaire [sic]. (G6, discussion dans le google doc)
	4. Conflit sociocognitif	4.1 Conflit sociocognitif	Selon Daele (2010), « [d]ans de nombreuses situations de sa vie, une personne est "en conflit sociocognitif" lorsque ses conceptions et ses structures cognitives sont confrontées à des informations perturbantes, incompatibles avec son système de connaissances préalable. La perturbation cognitive qui en découle va engager la personne dans la recherche d'un nouvel équilibre cognitif qui tiendra compte des informations perturbantes »	Le participant fait face à un conflit cognitif lorsqu'un désaccord apparaît pendant la résolution d'un problème. Le participant admet que sa position n'est pas nécessairement la seule alternative possible et ce déséquilibre peut l'amener à un changement de point de vue.	[En commentant la phrase 1 « elle me fera signe quand ce sera nécessaire »] « Selon ce qu'on a appris ici on doit utiliser le subjonctif, mais on n'est pas sûre [sic], car Thomas a dit qu'il n'y a pas d'erreur ici, mais on ne sait pas si c'est comme cela à cause du type de francaise [sic] » (Veronica et Laura, G1, Google doc T2).
	5. Rétroaction corrective	Types de rétroaction corrective fournie 5.1. Rétroaction corrective directe (sans ou avec des indices métalinguistiques) 5.2. Rétroaction corrective indirecte, (sans ou avec des indices métalinguistiques)	Selon Ammar, Daigle et Lefrançois (2015), RC directe englobe les techniques à travers lesquelles l'enseignant fournit la forme correcte à l'apprenant : barrer un mot, une phrase ; insérer un mot, une phrase ou fournir une phrase correcte et cela peut être accompagné des indices ou des explications métalinguistiques. La RC indirecte, quant à elle, incite l'apprenant à s'autocorriger, entre autres, à l'aide du soulignement, de l'encerclement, du codage arbitraire (ex. les codes de couleurs) ou du codage linguistique (ex. S pour syntaxe).	Le participant LN ou LNN corrige l'apprenant fictif (dans les activités proposés) ou ses coéquipiers internationaux.	5.1. **Rétroaction corrective directe sans explication métalinguistique** : « EN On dit je suis allé en vacances » (Aurélie, G1LN, T3). **Rétroaction corrective directe, avec explication métalinguistique** : « si Aguardiente est un breuvage, on doit mettre un déterminant, car c'est un nom. On utilise « de l' » parce que c'est quelque chose de non-comptable qui commence par une voyelle.». (Aurélie, LNG1, T3) 5.2. **Rétroaction corrective indirecte** : Conjugaison de « pleuvoir » (Lorena et Veronica, G1LNN, T3)
Tâche 1	6. Vidéo de présentation	6.1. Attentes au niveau individuel.	Puisque l'un des facteurs de tensions identifiés dans les écrits ont été les différences dans les motivations et attentes des participants, nous avons identifié dans nos données deux types d'attentes : individuelles et groupales.	Le participant parle de ses attentes individuelles vis-à-vis du projet de télécollaboration.	J'espère que ce projet va pouvoir me permettre de mieux cerner les erreurs qui peuvent être commises dans les phrases qu'on dit en français, langue seconde… des apprenants (Mia, G10, vidéo de présentation).
		6.2 Attentes au niveau groupal.		Le participant parle de ses attentes collectives vis-à-vis du projet de télécollaboration.	Mes attentes pour le travail international sont deux : […] et d'avoir une bonne collaboration

					avec camarades (sic) d'un autre pays. (Santiago, G10, vidéo de présentation)
	7. Identification, analyse et explication grammaticale des erreurs	7.1. Identification d'erreurs 7.1.1. Erreur identifiée 7.1.2. Erreur non identifiée 7.1.3. Phrase correcte marquée comme erronée	Quelques études ont mesuré la capacité des futurs enseignants à *identifier, analyser et corriger des erreurs d'apprenants* par le biais de tests (Andrews, 1999 ; Martineau, 2007). Cependant, ici l'intention n'est pas de mesurer ces habiletés, mais plutôt d'essayer de comprendre la façon dont les futurs enseignants, LN ou LNN, réalisent cette tâche. De plus, il nous intéresse de voir comment les LN ou les LNN collaborent avec leurs partenaires internationaux pour accomplir la tâche. À l'égard des *types de rétroaction corrective (6.2)*, la recherche d'Ammar, Daigle et Lefrançois (2015), portant sur la rétroaction corrective écrite dans l'enseignement du français au Québec, a utilisé les catégories « rétroaction erronée » lorsque l'on « a fourni une rétroaction erronée » « et rétroaction corrective de trop » (RCdeT) pour signaler qu'une erreur inexistante a été corrigée. Par rapport à la rétroaction erronée, d'autres études menées dans le contexte de l'enseignement de l'anglais L2 ont utilisé les catégories « false repairs » (Villamil et De Guerrero, 1998), « inaccurate corrections » (Little et coll., 1999), « Faulty corrections » (Rothschild et Klingenberg, 1990) et « incorrect solutions » (Swain et Lapkin, 1995) ; cependant, nous avons voulu garder le code proposé par les chercheurs québécois. Au sujet de la rétroaction corrective de trop, sur le Web nous avons trouvé aussi les termes « surcorrection » ou « sur-correction », mais puisqu'ils désignent aussi des phénomènes liés au domaine de l'ophtalmologie, nous préférons le terme utilisé par Ammar et Coll. (2015). Enfin, en ce qui concerne les *explications métalinguistiques (6.3)*, bien que cette catégorie n'ait pas été travaillée dans des recherches sur la télécollaboration ou la CMO, des études sur la conscience métalinguistique de l'enseignant (Teacher Metalinguistic Awareness TMA) ont considéré que la connaissance explicite de la langue, c'est-à-dire la dimension explicite de la TMA, est une partie importante de la conscience linguistique de l'enseignant (Teacher Language Awareness). De la même façon, la connaissance explicite de la langue doit inclure du	7.1.1. Le participant identifie correctement une phrase erronée. 7.1.2. Le participant n'identifie pas une phrase erronée. 7.1.3. Le participant marque comme erronée une phrase correcte.	7.1.1. Demain, je vais à manger chez toi (le participant a signalé la phrase comme étant erronée). (G10, LN, Tâche1) 7.1.2 C'est moi qui a fait le travail (le participant a dit que la phrase était correcte) (G6, LNN, Tâche1) 7.1.3. Elle me fera signe quand ce sera nécessaire (le participant a dit que la phrase était erronée). (G1, LNN, Tâche1)
		7.2. Correction d'erreurs 7.2.1. Bonne rétroaction 7.2.2. RC erronée. 7.2.3. RC incomplète. 7.2.4. RC de trop.		7.2.1. Le participant fournit la phrase correcte lorsqu'il trouve qu'elle était erronée. 7.2.2 Le participant fournit une correction à la phrase erronée, mais la rétroaction corrective est erronée. 7.2.3. La phrase contenait deux erreurs, mais le participant en corrige une seulement. 7.2.3. Le participant fournit une correction à une phrase qui était correcte.	7.2.1. **Phrase erronée :** Le film <u>que</u> je te parle n'est plus à l'affiche. **Correction fournie** : le film <u>dont</u> je te parle n'est plus à l'affiche (G6, LNN, T1). 7.2.2. **Phrase erronée** : J'ai réveillé ma mère pour <u>la</u> dire que… **Correction :** J'ai réveillé ma mère pour <u>le</u> dire que… (G10, LNN, T1) 7.3.3. **Phrase erronée** : Le cinéma a toujours <u>occuper</u> une place <u>importante</u> dans ma vie. **Correction fournie** : Le cinéma a toujours <u>occupé</u> une place importante dans ma vie. (G10, LNN, T1) 7.2.3. **Phrase correcte :** Elle me fera signe quand ce sera nécessaire. **Correction :** Elle me fera signe quand il soit nécessaire. (G1, LN, T1).
		7.3. Explication métalinguistique des erreurs 7.3.1. Fournie par un LN 7.3.2. Fournie par un LNN		7.3.1. Le participant LN de français (québécois) fournit une explication métalinguistique de l'erreur. 7.3.2. Le participant LNN de français (colombien) fournit une explication métalinguistique de l'erreur.	7.3.1. **Erreur** : Ma mère <u>exige que je fais</u> mon lit. **Correction** : Ma mère <u>exige que je fasse</u> mon lit. **Explication** : Le subjonctif est utilisé lorsqu'un événement est souhaité ou voulu, mais qu'il n'est pas encore réalisé. Ce mode exprime l'obligation, le doute, l'incertitude, le désir, l'émotion et l'envie. (Thomas [LN], G1, T1). 7.3.2. **Erreur** : Demain, je <u>vais à manger</u> chez toi. **Correction** : Demain je vais manger chez toi. **Explication** : le verbe aller n'a pas besoin de la préposition à pour son utilisation (Lorena et Veronica [LNN], G1, T1).

		7.4. Commentaires internationaux à la tâche : 7.4.1. LN aux LNN 7.4.2. LNN aux LN	métalangage et ce métalangage doit inclure des mots pour nommer les catégories et les fonctions grammaticales (Andrews, 1999).	7.4.1. Le participant québécois (LN) commente le travail réalisé par ses coéquipiers colombiens. 7.4.2. Le participant colombien (LNN) commente le travail réalisé par ses coéquipiers québécois.	7.4.1. **Phrase erronée** : Ma mère exige que je fais mon lit. **Correction faite par la dyade colombienne** : Ma mère m'exige que je fasse mon lit. **Commentaire d'une coéquipière québécoise** : « Ma mère exige » (ici, le commentaire prend la forme de rétroaction corrective directe) (G1, T1). 7.4.2. **Phrase erronée** : Le film que je te parle n'est plus à l'affiche. **Correction faite par Thomas (LN)** : Le film dont je te parle n'est plus à l'affiche. **Explication donnée par Thomas (LN) :** « Le film » est repris par le pronom relatif « dont », puisque le groupe nominal est complément indirect (CI) dans la phrase (dans sa reprise : il est aussi sujet). **Commentaire de la dyade colombienne** : Nous sommes d'accord avec votre explication, mais nous voudrions savoir qu'est-ce que vous voulez dire avec « CI ». (G1, Tâche 1).
	8. Réflexions métalinguistiques.	8.1. Conscience du niveau langagier	Cette catégorie fait référence à la dimension réflexive de la conscience métalinguistique de l'enseignant (ou teacher metalinguistic awareness TMA). Selon Andrews (1999), le terme « conscience métalinguistique » est destiné à souligner l'importance de la réflexion des enseignants sur leur connaissance explicite de la langue (la dimension métacognitive de la conscience linguistique), et aussi souligner l'importance de l'interrelation entre les dimensions déclarative et procédurale de la conscience linguistique de l'enseignant, c.-à-d. entre la connaissance de base elle-même et la façon dont cette connaissance est utilisée et appliquée dans le cours de l'activité professionnelle.	8.1. Le participant parle de ses forces et de ses faiblesses au niveau des connaissances grammaticales ou métalinguistiques.	8.1. « Euh, j'ai trouvé ça facile puisque c'est ma langue première le français, mais en fait quand même il a fallu commencer à expliquer les erreurs et à les analyser... j'ai trouvé ça vraiment plus difficile parce que je connais pas les règles » (Éloïse [LN], G6, vidéo de réflexion).
		8.2. Utilisation de sources externes		8.2. Le participant dit s'il a dû utiliser des sources externes ou s'il a utilisé ses propres connaissances pour accomplir les tâches proposées.	8.2. « […] il a fallu vraiment que j'aille chercher dans des grammaires et sur Internet, etcétéra » (Éloïse [LN], G6, vidéo de réflexion).
		8.3. Importance de la collaboration avec des LN ou LNN		8.3. Le participant parle de l'importance de collaborer avec des LN ou des LNN.	8.3. « Néanmoins, on a beaucoup appris même par rapport aux aspects qu'on croyait qu'on savait déjà (rires) » (Veronica et Lorena [LNN], G1, vidéo de réflexion).
		8.4. Apprentissages		8.4. Le participant parle de ce qu'il a appris pendant la réalisation de la tâche.	8.4. « Elles ont réussi à trouver l'erreur qui m'était passée sous le nez, donc c'était quand même quelque chose que je dois la reconnaître et que je devrais quand même m'habituer un peu plus... avoir l'habitude de ce problème ». (Thomas [LN], G1, vidéo de réflexion).

Tâche 2	9. Classement des erreurs LNN.	9.1. Réutilisation des explications données par les LN dans la tâche 1.	Nous avons remarqué que les participants colombiens réutilisaient les explications métalinguistiques données par leurs coéquipiers québécois. Pour cette raison, nous avons créé un code pour cela. De même, les participants québécois devaient commenter le classement fait par leurs coéquipiers colombiens (8.2). Quelques participants colombiens ont répondu aux commentaires de leurs coéquipiers et nous avons codé cela aussi (8.3).	9.1. Les participants colombiens justifient leur classement en se servant des explications données par leurs coéquipiers québécois pendant les semaines 1 et 2.	Lorena et Veronica (LNN-G1) justifient leur classement en prenant l'explication donnée par Thomas, leur collègue québécois, dans la tâche 1 **: Phrase erronée** : Toutes les fins de semaine, je joue les jeux vidéo. **Classement** : S (syntaxe). **Explication** : « Les jeux vidéos » est un CI du verbe jouer. La présence sous-entendue de la préposition à transforme à+ les en « aux » (Lorena et Veronica, LNN-G1, T2 Google doc.)
		9.2. Commentaires LN aux LNN.		9.2. Les participants québécois commentent le classement fait par leurs coéquipiers LNN.	Jonathan et Juliana (LNN-G6) classifient une erreur comme étant grammaticale et ses collègues québécoises ne sont pas d'accord et expliquent le pourquoi : **Phrase erronée :** Demain je vais à manger chez toi. **Classement** : G (Grammaire). **Commentaire dyade québécoise** : C'est une erreur de syntaxe parce qu'il y a une préposition de trop. Dans le lien de ccdmd, on voit que lorsqu'il s'agit d'une faute de syntaxe, pour corriger, il faut « changer, ajouter ou enlever le mot pour respecter la syntaxe de la phrase ». (Discussion sur le Google doc.)
		9.3. Réponses des LNN		9.3. Les participants colombiens répondent aux remarques de leurs coéquipiers LN.	Jonathan, LNN-G6, répond à un commentaire de sa coéquipière québécoise : *Oui, Éloïse, c'est vrai*. (G6, discussion sur le Google doc).
	10. Réflexions écrites LN (Tâche réalisée seulement par les participants québécois).	10.1. Besoin de connaissances linguistiques explicites pour analyser et expliquer les erreurs grammaticales.	Code 8, ibid.	10.1. Le participant québécois répond au premier sujet de discussion.	10.1. Je pense effectivement qu'il faut des connaissances linguistiques explicites pour analyser et expliquer les erreurs grammaticales. Pour un locuteur natif, il est parfois difficile d'expliquer une règle s'il n'y a jamais réfléchi auparavant, car ses connaissances de la langue ont été acquises de façon implicite. (Aurélie [LN], G1, réflexion écrite partagée sur Wiggio).
		10.2. Influence de la langue maternelle sur l'explication de la cause de l'erreur et sur l'explication grammaticale.		10.2. Le participant québécois répond au deuxième sujet de discussion.	10.2. Dans le cadre de ce projet, j'ai réalisé que la majorité de mes explications étaient très techniques. J'utilisais des termes qui pouvaient être très difficiles à comprendre pour un apprenant de langue seconde. Je pense notamment aux termes suivants : « complément direct et indirect du verbe » ou encore « aux verbes transitifs ou intransitifs ». Je crois qu'il y aurait sans doute une manière plus simple d'expliquer les erreurs aux apprenants. (Alice [LN], G10, réflexion écrite partagée sur Wiggio).

		10.3. Contribution de la tâche de correction et explication d'erreurs à la formation des enseignants de FL2.		10.3. Le participant québécois répond au troisième sujet de discussion.	10.3. Je trouve que ce projet est très pertinent dans ma formation en tant que future enseignante, car il me permet d'augmenter mes connaissances en grammaire et de les mettre en pratique. Il est difficile de faire comprendre des règles grammaticales à un apprenant alors que nous-mêmes ne connaissons pas ces règles. Étant donné que je suis encore à l'étape d'apprendre les règles, il m'est difficile de les expliquer clairement et d'adapter l'explication à l'apprenant. (Éloïse, LN-G10, commentaire sur Wiggio).
		10.4. Commentaires LNN aux LN		10.4. Le participant colombien répond à la réflexion partagée par ses coéquipiers québécois.	10.4. Nous sommes totalement d'accord avec vous. À nos avis (sic), c'est totalement nécessaire d'avoir des connaissances linguistiques explicites pour pouvoir corriger correcte et d'une façon facile à comprendre par les élèves (sic). Aussi, c'est possible d'identifier les erreurs sans avoir cette connaissance, comme c'est le cas pour vous qui avez eu contacte (sic) avec la langue depuis vos naissances. C'est vrai qu'il-y-a (sic) des erreurs plus faciles à corriger qu'autres (sic), mais finalement on est un (sic) procès (sic) d'apprentissage pour apprendre à faire les corrections.
Tâche 3	11. Correction d'une copie d'apprenant de FL2	11.1. Commentaires des LN à la copie reçue	Dans cette catégorie, nous avons inclus tous les commentaires faits par les participants colombiens et québécois à la copie qu'ils devaient corriger.	11.1. Les participants québécois font des commentaires sur la copie qu'ils devaient corriger.	Dans la tâche 3, la participante québécoise explique la nature de l'erreur et fournit une explication métalinguistique : *Ponctuation : Utilisation de la virgule pour séparer le complément de phrases.* (Alice, LN-G10, Google doc).
		11.2. Commentaires de LNN à la copie reçue		11.2. Les participants colombiens font des commentaires sur la copie qu'ils devaient corriger.	La participante colombienne corrige une erreur dans la copie : *Puisque dans se (sic) cas, le verbe « retourner » est intransitif, on doit utiliser le verbe être pour former le passé […]* (Juliana, LNN-G6, commentaire sur Google doc.).
		11.3 Commentaires LN à la copie corrigée par les LNN		11.3. Les participants québécois commentent la correction réalisée par leurs coéquipiers colombiens.	La participante québécoise complète la correction proposée par leurs coéquipiers colombiens : Je propose : « ... il faisait beau » (Adèle, LN-G6, commentaire au Google doc.).
		11.4. Commentaires LNN à la copie corrigée par les LN)		11.4. Les participants colombiens commentent la correction réalisée par leurs coéquipiers québécois.	Daniela (LNN-G10), réponds à un commentaire fait par sa collègue québécoise dans la correction de la copie : *Nous pensons que l'erreur c'est que l'étudiant veut dire « Politesse » en place de « Éducation »* (Daniela [LNN-G10], commentaire sur le Google doc)

	12. Vidéo, enregistrement ou message d'au revoir	12.1. Apprentissages	Dans cette catégorie, nous avons inclus quelques sujets qui sont apparus dans les messages d'au revoir.	Le participant, colombien ou québécois, parle de ses apprentissages au cours du projet dans la vidéo pour dire au revoir à ses coéquipiers colombiens.	[…] ça m'a permis de comprendre les erreurs que les apprenants de français, langue seconde pourraient faire, être en mesure aussi de corriger ces erreurs-là. J'ai trouvé que c'était pas toujours évident (rires) de trouver les bons mots. Justement le fait qu'on puisse se partager nos corrections, ben, ça apporte d'autres points de vue, d'autres façons d'expliquer les erreurs, donc c'est très pertinent (Alice, LN-G10, vidéo partagée sur Wiggio).
		12.2. Prise de conscience.		Le participant, colombien ou québécois, exprime une prise de conscience après avoir participé au projet de télécollaboration.	Puis, j'ai trouvé que les exercices étaient très enrichissants, très intéressants. J'ai appris des choses. Je me suis rendu compte que c'était pas aussi facile que je pensais que c'est d'expliquer la grammaire française. J'ai encore beaucoup de chemin à parcourir pour maîtriser ce qu'on a sous les doigts. (Adèle, LN-G6, vidéo partagée sur Wiggio).
		12.3. Attentes non remplies.		Le participant, colombien ou québécois, parle des attentes non remplies au cours du projet de télécollaboration.	Néanmoins, c'est dommage que pas toutes les expectatives qu'on avait au début du projet n'est pas était réussites (sic) à cause du manque de temps ou de quelques problèmes opérationnels (Veronica, LNN-G1, vidéo partagée sur Wiggio).

4.7.2.6 La théorie de l'Activité opérationnalisée dans le cadre de cette étude

Tel que nous avons expliqué au Chapitre III, à l'instar de plusieurs chercheurs dans le cadre de la télécollaboration (Antoniadou, 2011; Müller-Hartmann, 2012; Ryder et Yamagata-Lynch, 2014; Priego et Liaw, 2017) dans cette étude nous nous sommes appuyée sur la Théorie de l'Activité pour l'analyse du processus de collaboration et de partage qui a eu lieu pendant la participation au projet de télécollaboration proposé. En effet, tel que signalé par Yamagata-Lynch (2010), plusieurs chercheurs se sont appuyés sur cette théorie pour étudier des environnements d'apprentissage complexes.

Or, la Théorie de l'Activité, comme prolongation des théories socioculturelles (Engeström, 2001, Yamagata-Lynch, 2010) nous a permis d'analyser le processus de développement de la conscience à partir du cycle d'apprentissage expansif proposé par Engeström (2001) et développé par plusieurs chercheurs, dont Blin (2012) et Müller-Hartmann (2012). Nous nous sommes également appuyée sur le cadre théorique de l'analyse de la formation de l'objet et des types d'interaction (Rantavouri, Engeström et Lipponen, 2016). En effet, cette théorie nous a permis de comprendre non seulement le fonctionnement interne de chaque équipe (ou système), mais aussi les interactions qui se sont présentées entre les deux systèmes pendant la réalisation des tâches proposées dans le cadre du projet de télécollaboration.

Pour l'opérationnalisation de cette théorie, nous nous sommes appuyée sur les travaux d'Engeström (2001, 2014) et de Rantavouri, Engeström et Lipponen (2016) à l'égard de l'apprentissage expansif, de la formation de l'objet et des types d'interaction, ce qui nous a permis d'analyser davantage l'interaction entre deux systèmes d'activité : celui des futurs enseignants de français, langue étrangère (FLE) locuteurs non natifs en Colombie et celui des futurs enseignants de français, langue seconde (FLS), locuteurs natifs au Québec. Il serait important de souligner que, selon Lantolf et Thorne (2006), en principe, l'application de la Théorie de l'Activité ne sépare pas la compréhension (c.-à-d., la recherche) de la transformation (c.-à-d., des actions concrètes). Dans cet ordre d'idées, la TA s'est montré être un cadre théorique très pertinent pour comprendre nos données.

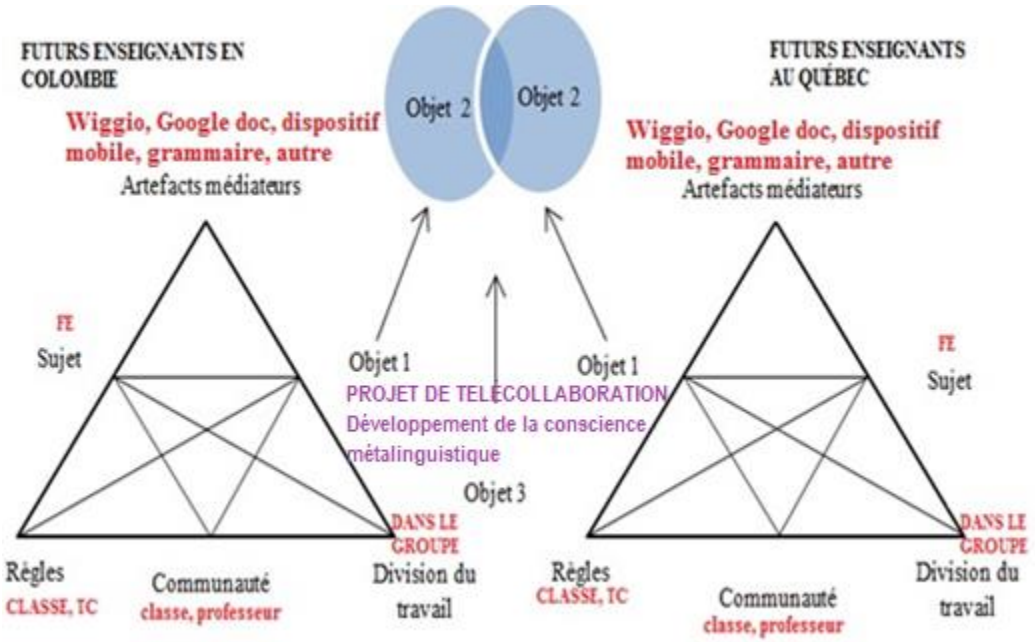


Figure 7 : *La Théorie de l'Activité dans le cadre de cette étude*

Comme cela est illustré dans la figure 2, les sujets de ces deux systèmes sont les futurs enseignants (FE) en Colombie et au Québec. Ces sujets ont comme objet commun le développement de leur conscience métalinguistique au moyen de différents artefacts médiateurs, dont la langue française, et ont été régis par les règles internes de leurs classes respectives et les règles de la télécollaboration (TC). D'ailleurs, selon Engeström (2001, 2014) les activités individuelles et collectives sont médiatisées par des règles, et chaque individu participant à un système d'activité y adhère de façon distincte comme il en a une compréhension différente. Pour cette raison, nous avons analysé la manière dont les participants et les équipes ont compris les règles et se sont engagés dans l'activité, c.-à-d., le processus de formation de l'objet. Nous avons également analysé le cycle d'apprentissage expansif, lorsqu'il s'est présenté, et avons analysé les types d'interaction. Somme toute, dans notre analyse nous nous sommes appuyée sur le modèle d'apprentissage expansif proposé par Engeström (2001, 2014) et développé par Rantavouri, Engeström et Liponen (2016).

4.7.3 Collecte et analyse des données pour répondre à la question Nº3

Pour répondre à la troisième question de recherche, nous avons utilisé deux instruments, un questionnaire de perception et des entrevues. Ce questionnaire est composé de quinze questions : treize questions fermées (de type Likert), quelques-unes avec demande

de justification, et deux questions ouvertes. Pour les réponses fermées, les participants pouvaient se situer dans une échelle à quatre options qui allait de « fortement d'accord » à « fortement en désaccord ». Ce questionnaire a été administré à la fin du projet de télécollaboration et les participants colombiens l'ont complété en format papier, alors que les participants québécois l'ont complété en ligne à l'aide d'un formulaire Google. Il serait important de préciser aussi que ce questionnaire a été administré dans la langue maternelle des participants (soit en français ou en espagnol) pour éviter l'absence de réponse en raison de problèmes langagiers dans le cas des futurs enseignants hispanophones. Ce type de questionnaire de perception a déjà été utilisé dans d'autres recherches dans le domaine de la télécollaboration et de la formation des enseignants (par exemple, Arnold et Ducate, 2006).

Pour analyser les résultats des questions fermées, nous avons d'abord vérifié la consistance interne du questionnaire de perception à l'aide d'un test « alpha de Cronbach » et nous avons obtenu un résultat de 0.68, ce qui n'est pas acceptable selon les critères usuels. Il n'était donc pas pertinent de calculer un score global à partir de ce questionnaire. Nous avons ensuite comparé la perception des deux groupes sur le projet de télécollaboration pour chacune des questions séparément. Un test du Chi-carré a donc été effectué.

Afin d'analyser les justifications et les réponses ouvertes, nous nous sommes servie du logiciel NVIVO 11. Ce logiciel permet d'exporter les questionnaires en tant que fichier Excel et de créer un nœud pour chaque question. Ainsi, nous avons pu nous centrer sur toutes les réponses à chacune des questions et ainsi trouver quelques patrons selon le groupe, québécois (LN) ou colombien (LNN).

Pour ce qui est des entrevues, nous avons utilisé celles des participants aux études de cas et nous avons ajouté des entrevues des participants d'autres sous-groupes lesquelles n'ont pas été analysées aux fins de répondre à notre deuxième question de recherche. Il faut préciser que deux participants québécois qui n'avaient pas le temps de faire l'entrevue le jour de la visite ont accepté d'être interviewés sur Skype la semaine d'après. Les entrevues sur Skype ont été enregistrées à l'aide du logiciel *Free video call recorder for Skype.* Le Tableau VII présente la liste des participants dont l'entrevue a été retenue pour répondre à la troisième question de recherche :

Tableau VII : *Entrevues utilisées pour répondre à la 3e question de recherche.*

Participant	Groupe	Lieu	Raisons de la sélection
Laura (LNN)	1	Colombie	Le groupe avait été sélectionné pour l'étude de cas.
Veronica (LNN)	1	Colombie	Le groupe avait été sélectionné pour l'étude de cas.
Catalina (LNN)	3	Colombie	Avait vécu des expériences intéressantes pendant le déroulement du projet.
Suzie (LN)	4	Québec	Avait vécu des expériences intéressantes pendant le déroulement du projet. (Entrevue sur Skype)
Benjamin (LN)	5	Québec	Avait vécu des expériences intéressantes pendant le déroulement du projet. (Entrevue sur Skype)
Adèle (LN)	6	Québec	Le groupe avait été sélectionné pour l'étude de cas.
Jonathan (LNN)	6	Colombie	Le groupe avait été sélectionné pour l'étude de cas.
Juliana (LNN)	6	Colombie	Le groupe avait été sélectionné pour l'étude de cas.
Alice (LN)	10	Québec	Le groupe avait été sélectionné pour l'étude de cas.

4.8. Fiabilité et validité de cette étude

Pour assurer la fiabilité et la validité de notre étude nous avons eu recours aux critères constructivistes de crédibilité, de transférabilité, de fiabilité et de confirmabilité élaborés par Lincoln et Guba (1985). Tout d'abord, pour assurer la crédibilité (c.-à-d., la validité interne), nous avons utilisé les techniques suivantes :

1) *Engagement prolongé du chercheur sur le terrain :* comme il été signalé, la méthode *netnographique* requiert de l'engagement de la part du chercheur tout au long de l'étude. Ainsi, nous avons été présente sur le terrain virtuel en observant l'activité des équipes pendant les six semaines du projet. Selon Lincoln et Guba (1985), l'engagement prolongé exige que le chercheur soit impliqué suffisamment sur le terrain, afin de détecter et rapporter les distorsions qui pourraient autrement se glisser dans les données. De la même façon, nous avons tenu un journal pour consigner nos observations. Cela nous a permis de mieux comprendre le processus et de cerner les différents points de vue des participants.

2) *Observations soutenues* : pendant notre engagement sur le terrain virtuel nous avons été en mesure d'observer le processus de collaboration. D'après Lincoln et Guba (1985) et Fortin (2010), l'observation soutenue ajoute la dimension de la saillance, c.-à-d., qu'elle permet de voir et de comprendre ce qui autrement pourrait apparaître sans importance. Ainsi, le propos de l'observation soutenue est de repérer les éléments et les caractéristiques de la situation qui sont les plus pertinents au problème étudié. En effet, si l'engagement prolongé du chercheur sur le terrain fournit l'étendue, l'observation soutenue fourni la profondeur. De ce fait, tous les jours du projet nous avons été connectée aux plateformes

virtuelles choisies en observant l'activité de chaque équipe. Cette observation a aidé à éviter des biais qui pourraient résulter de conclusions prématurées.

3) *Description riche et détaillée du processus :* nous fournissons au lecteur une description riche et détaillée du processus de télécollaboration des trois équipes choisies pour les études de cas. Afin de rédiger ces descriptions, nous nous sommes servie des notes réflexives, ce qui nous a permis d'indiquer comment le contexte socioculturel a influencé le développement de la conscience métalinguistique des futurs enseignants ayant participé à cette étude.

En ce qui concerne la fiabilité, qui réfère à la stabilité des données dans le temps et dans les conditions, nous avons eu recours aux techniques suivantes :

4) *Trace de l'audit :* afin d'assurer la fiabilité de notre étude, nous avons bien expliqué tout le processus de collecte et d'analyse des données dans les sections 4.7.1, 4.7.2, et 4.7.3. Également, nous avons clarifié les schémas de codes obtenus après l'analyse itérative des données qualitatives (Tableau VI), comme suggéré par Fortin (2010).

5) *Notes réflexives* : Pendant le processus d'analyse des données nous avons eu recours à des notes réflexives à l'aide des mémos et des journaux électroniques sur le logiciel NVivo 11, ce qui nous a permis de confirmer l'exactitude de données recueillies et des analyses effectuées (Fortin, 2010).

6) Enfin, pour assurer la confirmabilité (neutralité), c'est-à-dire pour assurer que les résultats reflètent bien les données et non le point de vue du chercheur, nous avons eu recours à *l'analyse itérative des données*, ce qui nous a permis de confirmer nos inférences et nos interprétations.

4.9. Considérations éthiques

Dans le cadre de cette recherche, nous avons tenu compte de différentes considérations éthiques pour assurer le respect des participants, ainsi que pour protéger leurs renseignements personnels et leur vie privée. Cette étude a été approuvée par le comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval (CERUL[17]), et avant le début du projet de télécollaboration tous les participants ont lu et signé un formulaire de consentement (voir annexe A). Également, pour assurer l'anonymat et la confidentialité des données, tous les

[17] No d'approbation 2016-241/26-09-2016.

participants ont été identifiés à l'aide de codes (dans les réponses au questionnaire) ou de pseudonymes (dans les études de cas).

Nous soulignons que pour protéger la confidentialité de la participation des étudiants à la recherche (notamment vis-à-vis de leur professeur), nous nous sommes assurée que la participation des étudiants au projet de télécollaboration et leur participation à la recherche étaient deux processus distincts. Ainsi, les professeurs n'ont pas eu accès aux formulaires de consentement ou aux données relatives à la recherche (tests, questionnaires ou entrevues). De cette façon, ils ont accordé des points aux étudiants pour les tâches réalisées dans le cadre du projet de télécollaboration, mais ils ne savaient pas si ces étudiants avaient accepté ou non de participer à l'étude.

En ce concerne l'utilisation de l'image ou des vidéos des participants, dans le formulaire de consentement nous avons ajouté une phrase demandant aux participants de consentir à l'utilisation secondaire ou divulgation (à des fins de la recherche) de leur image ou des vidéos enregistrées dans le cadre du projet de télécollaboration. Nous nous sommes également assurée que tous les participants des cas étudiés ont donné ce consentement. Enfin, il faudrait dire que nous avons précisé, au chapitre du droit de retrait, que le participant avait la liberté de révoquer son consentement, qu'il continue ou non à participer au projet de télécollaboration.

4.10. Synthèse de nos choix méthodologiques

Tableau VIII : *Synthèse des choix méthodologiques*

Question de recherche	Sous-questions de recherche	Instrument de collecte de données	Analyse des données
1. Quelles sont les connaissances grammaticales et métalinguistiques des participants à cette étude, tel que mesurées par un test, avant et après leur participation au projet de télécollaboration proposé ?	1.1. Quel est l'état des connaissances grammaticales et métalinguistiques (dimension déclarative de la conscience métalinguistique de l'enseignant) des participants à cette étude avant leur participation au projet de télécollaboration. 1.2. Y a-t-il des améliorations dans les performances des deux groupes après leur participation au projet de télécollaboration proposé ? 1.3. Le cas échéant, y a-t-il des différences dans l'évolution des deux groupes ?	- Test de connaissances métalinguistiques conçu par Martineau (2007). Ce test, comme celui élaboré par Andrews (1999), évalue les quatre habiletés suivantes : 1. Descriptions métalinguistiques. 2. Repérage d'erreurs. 3. Correction d'erreurs. 4. Explication d'erreurs.	Un modèle d'analyse de variance à mesures répétées (RM ANOVA) a été ajusté afin de comparer les différents scores de connaissances métalinguistiques au début et à la fin du projet de télécollaboration (désormais pré et post-test).
2. Examiné sous l'angle de la Théorie de l'Activité, le projet de télécollaboration proposé favorise-t-il le développement de la conscience métalinguistique de l'enseignant chez les participants ? Si oui, de quelle façon ?	2.1. À partir de l'étude de cas de trois sous-groupes, serait-il possible de repérer les façons dont ce projet aura aidé les participants à développer leur conscience métalinguistique de l'enseignant ? 2.2. À partir du concept de « motive », quelles ont été les motivations des participants à prendre part au projet et quel a été le rôle de celles-ci dans leur implication ? 2.3. Nous servant des concepts de « coopération », « collaboration » et « tensions », quels facteurs auront facilité ou entravé la communication et le travail à	Étant donné les caractéristiques du projet analysé, nous avons utilisé des techniques ethnographiques de collecte de données, ce qui nous a permis de recueillir des données multimodales (Antoniadou et Dooly, 2017) : - Observation participante (en ligne). - Documents issus du projet de télécollaboration (documents partagés sur Google, documents en Word, vidéos, enregistrements audio).	Selon Kozinets, Dolbec et Earley (2014), les données qualitatives produites par une netnographie doivent être analysées comme tout autre type de données qualitatives, mais ici les techniques de codage et interprétation herméneutique se chevauchent. En effet, puisque le codage qualitatif est interprétatif en soi (Baralt, 2012), nous avons cherché à comprendre la nature du phénomène à travers une interaction constante et plusieurs lectures de données. Pour faciliter le codage et l'analyse des données, nous avons utilisé le logiciel NVivo. Ce logiciel permet justement l'analyse et le traitement des données multimodales, y compris des sites Internet (Antoniadou, 2017b) et facilite le travail avec des données primaires, telles qu'elles ont été recueillies

	l'intérieur des sous-groupes analysés ?	- Sites Internet (les pages de Wiggio de chaque groupe analysé). - Entrevues semi-structurées.	sur le terrain (PDF, documents Word, des sites Internet, des vidéos, etc.) sans altérations du format. Cela a permis de rédiger des récits pour chaque cas et ces récits ont été par la suite analysés à la lumière de la Théorie de l'Activité et des notions telles que « apprentissage expansif », « types d'interaction » et « formation de l'objet » (ou motive).
3. Comment les participants à cette étude perçoivent-ils leur participation au projet de télécollaboration, en ce qui a trait aux objectifs et aux résultats ?	3.1. Quelles sont les perceptions des participants à l'égard de leur participation au projet en termes d'objectifs et de résultats ? 3.2. Est-ce que les perceptions de chacun des-groupes, LN et LNN, à l'égard de leur participation au projet en termes d'objectifs et de résultats, sont différentes ?	Pour connaître les perceptions des participants à l'étude, nous nous sommes servie de deux instruments : - Questionnaire de perception, administré auprès de tous les participants à l'étude. - Entrevues ciblées, réalisées auprès d'un sous-échantillon de participants des deux groupes	Pour analyser les résultats aux questions fermées du questionnaire de perception, nous avons conduit des tests statistiques « Chi-carré » qui nous ont permis de comparer les perceptions des participants des deux groupes pour chacune des questions séparément. Pour analyser les questions ouvertes, les réflexions des participants et les entrevues menées auprès d'un sous-échantillon de participants, nous avons utilisé le codage automatisé de NVIVO.

Chapitre V

RÉSULTATS

5.0. Introduction

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté nos choix méthodologiques ainsi que les instruments retenus dans le cadre de cette étude. Dans ce chapitre, il sera question des résultats. Comme nous l'avons signalé précédemment, nous avons eu recours à différents instruments pour répondre aux questions de recherche et, puisque chaque question explore une dimension différente du projet de télécollaboration, le traitement et l'analyse des données pour répondre à chaque question ont été distincts. Ces analyses nous ont permis de comprendre la façon dont un projet de télécollaboration, comme celui que nous avons proposé, permettrait de développer la conscience métalinguistique de l'enseignant, dans ses dimensions déclaratives et procédurales chez les participants. Nous commencerons donc par présenter la réponse à la première question de recherche, soit les connaissances métalinguistiques des participants avant et après le projet de télécollaboration (5.1). Ensuite, nous examinerons le déroulement et la portée du projet par le biais de l'analyse de trois cas, c'est-à-dire trois sous-groupes internationaux ayant participé au projet (5.2) et, enfin, nous présenterons les perceptions des participants, tel qu'exprimées dans le questionnaire de perception que ces derniers ont complété, ainsi que la perception plus détaillée de quelques participants colombiens et québécois qui nous ont accordé une entrevue finale. L'analyse de ces données nous permettra de répondre à notre troisième question de recherche (5.3).

5.1. Réponse à la question de recherche Nº 1 : Connaissances métalinguistiques des participants avant et après leur participation au projet de télécollaboration

Dans cette section, nous rapporterons les résultats du test de connaissances métalinguistiques que les deux groupes de participants, LN et LNN, ont obtenus au début et à la fin du projet de télécollaboration. Tout d'abord, nous donnerons un aperçu des résultats du test (5.1.1), soit les résultats globaux. Ensuite, nous analyserons chacune des habiletés mesurées par le test, c.à.d. les « descriptions métalinguistiques » (5.1.2), le « repérage d'erreurs » (5.1.3), la « correction d'erreurs » (5.1.4) et l'« explication d'erreurs » (5.1.5). En effet, l'analyse indépendante de chaque habileté nous permettra de comprendre le niveau initial de chaque groupe de participants (LN et LNN) dans les habiletés mesurées, ainsi que

leur évolution. En outre, elle nous permettra de tirer quelques conclusions à l'égard de la portée du projet proposé (5.1.6).

5.1.1. Aperçu des résultats du test

Afin de connaître l'état initial et la possible évolution des connaissances métalinguistiques des participants au projet de télécollaboration, nous présenterons les résultats totaux obtenus par chaque groupe, LN et LNN, au test administré. Comme il a été signalé dans le chapitre de la méthodologie, ce test était composé de deux parties principales : a) descriptions métalinguistiques et b) repérage, correction et explication d'erreurs. Cependant, nous avons attribué un score à chaque compétence 1) Descriptions métalinguistiques, 2) Repérage d'erreurs, 3) Correction d'erreurs et 4) Explication d'erreurs, ce qui permettra de mieux comprendre la performance des participants au test. Dans ce premier aperçu, nous présenterons les scores totaux, c'est-à-dire, la somme des scores obtenus dans les quatre habiletés mesurées. Afin de comparer les différences pré et post-test, un indicateur a été créé pour chacune des habiletés mesurées et pour le total du test. Cet indicateur prend les valeurs de 0-1 : il s'agit du total du score, sur le score maximum. Ainsi, puisque la somme des points obtenus dans les habiletés mesurées était de 67, si le participant obtenait 44 points au total, l'indicateur adoptait la valeur 44/67, soit 0.65.

D'après les statistiques descriptives pour le score total du test, au pré-test le groupe de LN a obtenu une moyenne de 0.65 face à une moyenne de 0.29 obtenue par le groupe de LNN. Pour ce qui est du post-test, le groupe de LN a obtenu une moyenne de 0.70 et le groupe de LNN a obtenu une moyenne de 0.39. Ces résultats sont présentés dans le Tableau IX.

Tableau IX : *Résultats score total au test selon le groupe et selon le temps*

	Temps											
	Pré-test						**Post-test**					
	Score total						Score total					
Groupe	**N**	**Moy.**	**Std.**	**StdErr**	**Min.**	**Max.**	**N**	**Moy.**	**Std.**	**StdErr**	**Min.**	**Max.**
LN	16	0.65	0.10	0.02	0.39	0.78	16	0.70	0.07	0.02	0.58	0.87
LNN	19	0.29	0.15	0.03	0.06	0.55	19	0.39	0.15	0.03	0.10	0.58

Un premier examen de ces données permet de dire qu'il y a eu un grand écart dans la performance des deux groupes au pré-test et au post-test et que le groupe de LN a surpassé

le groupe de LNN aux deux moments. En outre, puisque les moyennes obtenues par les deux groupes au post-test sont meilleures que celles obtenues au pré-test, il semble qu'il y a eu une évolution dans les deux groupes après leur participation au projet de télécollaboration. Toutefois, afin d'évaluer si la différence entre les groupes et l'évolution étaient statistiquement significatives, un modèle d'analyse de variance (ANOVA) à mesures répétées a été ajusté et les résultats de ce test sont présentés dans le Tableau X.

Tableau X : *Table d'ANOVA : score total*

Test de trois sources de variation

Effet	Num DF	Den DF	Valeur de *F*	Valeur de *P*
Groupe	1	28.2	79.07	< .0001
Temps	1	30.4	30.02	< .0001
Temps*Groupe	1	30.4	3.95	0.0559

Le tableau X montre les résultats de l'ANOVA pour les trois sources de variation : l'effet groupe, l'effet temps et l'effet temps*groupe. Pour interpréter une table d'ANOVA, on commence toujours par la fin, c'est-à-dire par l'interaction (temps*groupe). Ainsi, si l'interaction n'est pas significative, on peut interpréter les effets simples. Par contre, si l'interaction est significative, on interprète cette interaction en effectuant des comparaisons multiples.

D'après les résultats présentés au Tableau X, l'interaction temps*groupe n'est pas significative (p=0.0559). Ceci indique que l'évolution dans le temps des deux groupes est la même et que l'écart entre les deux groupes est le même au pré et au post. Pour déterminer si cette évolution ou cet écart est significatif, on regarde les tests pour les effets simples.

L'effet groupe est significatif (p< .0001), avec les moyennes ajustées [18] pour le groupe LN de $\hat{\mu}$=0.6763 et pour le groupe LNN de $\hat{\mu}$=0.3382, ce qui donne donc un écart de 0.3381. Cela nous permet de conclure que le groupe de LN a eu des résultats bien meilleurs que le groupe de LNN, et ce, au pré-test ainsi qu'au post-test. Quant à l'effet temps, la différence est aussi significative, car les deux groupes ont obtenu un meilleur score au post-test ($\hat{\mu}$=0.5438) qu'au pré-test ($\hat{\mu}$=0.4706)[19].

[18] Moyennes des deux temps combinés.
[19] Moyennes des deux groupes combinés.

Bien que ces résultats globaux donnent une idée de la performance des deux groupes dans le test d'habiletés métalinguistiques à chaque moment, il nous a semblé pertinent de présenter les résultats obtenus dans chacune des habiletés mesurées, ce qui nous permettra de comprendre l'influence du projet de télécollaboration proposé dans les habiletés métalinguistiques des participants.

5.1.2. Descriptions métalinguistiques

Dans la première section du test, appelée « Descriptions métalinguistiques » (section 1), neuf phrases différentes étaient présentées aux participants. Dans ces phrases, il y avait un mot (ou un groupe de mots) souligné et les participants devaient dire (1) la classe de mot, (2) la sorte (ou mode, temps et forme pour un verbe souligné), et (3) la fonction (si applicable). Les participants recevaient un point pour signaler la classe de mots, un autre point pour dire la sorte et un point pour décrire la fonction. De cette façon, les participants pouvaient avoir un maximum de trois points pour la description de chaque mot ou groupe de mots à l'intérieur de chaque phrase. Si la fonction ne s'appliquait pas pour le mot — ou le groupe de mots — souligné, le participant recevait un maximum de deux points dans la phrase. Au total, dans cette section les participants pouvaient obtenir un maximum de 25 points. Pour pouvoir comparer les différences pré/post-test, nous avons aussi créé un indicateur. Puisque le participant pouvait avoir un maximum de 25 points pour cette habileté, si son score était de 13 points (sur 25), l'indicateur Score_1 adoptait la valeur 13/25= 0.52.

Tableau XI : *Statistiques descriptives « Descriptions métalinguistiques »*

	Temps											
	Pré-test						**Post-test**					
	Descriptions métalinguistiques						Descriptions métalinguistiques					
Groupe	**N**	**Moy.**	**Std.**	**StdErr**	**Min.**	**Max.**	**N**	**Moy.**	**Std.**	**StdErr**	**Min.**	**Max.**
LN	16	0.58	0.19	0.05	0.04	0.76	16	0.63	0.10	0.03	0.44	0.80
LNN	19	0.30	0.16	0.04	0.04	0.60	19	0.36	0.17	0.04	0.04	0.60

À première vue, les statistiques descriptives présentées dans le Tableau XI montrent qu'il y a eu des différences importantes dans la performance des deux groupes au pré et au post-test et qu'il y a eu une amélioration au post-test. Cependant, afin de vérifier ces

impressions, nous avons effectué un test ANOVA. Les résultats de ce test sont présentés au Tableau XII.

Tableau XII : *Table d'ANOVA : Descriptions métalinguistiques*

Test de trois sources de variation

Effet	Num DF	Den DF	Valeur de *F*	Valeur de *P*
Groupe	1	33	30.03	< .0001
Temps	1	33	6.32	0.0170
Temps*Groupe	1	33	0.06	0.8040

Comme pour le score total, le Tableau XII montre que l'interaction temps*groupe n'est pas statistiquement significative (p=0.8040*)*. Ainsi, l'évolution pré-post est la même pour les deux groupes ou la différence entre les deux groupes est la même au pré et au post-test. De plus, les effets simples du groupe et du temps sont statistiquement significatifs. En regardant l'effet groupe, par exemple, la différence est très significative (p< .0001) puisque les moyennes ajustées (combinaison des deux temps dans le même groupe) montrent que le groupe de LN ($\hat{\mu}$=0.6025) a performé beaucoup mieux que le groupe de LNN ($\hat{\mu}$=0.3295) dans l'évaluation de l'habileté « Descriptions métalinguistiques ».

Par rapport à l'effet temps, il y a eu une amélioration significative pour les deux groupes (p=0.0170). En effet, les deux groupes ont connu une amélioration de 0.055 au post-test par rapport au pré-test.

5.1.3. Repérage d'erreurs

Pour analyser la capacité des étudiants à repérer des erreurs, nous nous sommes penchée sur la deuxième section du test. Dans cette section, les participants recevaient douze phrases parmi lesquelles dix étaient agrammaticales et deux étaient grammaticales. Ils pouvaient obtenir un maximum de 12 points s'ils se référaient correctement aux phrases grammaticales et marquaient comme erronées les phrases agrammaticales. Comme pour les autres habiletés, afin de comparer les différences pré-post test, un indicateur prenant les valeurs 0-1 été créé. Par exemple, si le participant avait obtenu 10 points (sur 12), l'indicateur Score_2_q1 adoptait la valeur 10/12= 0.83. On retrouve les résultats des statistiques descriptives et de l'ANOVA dans les tableaux XIII et XIV.

Tableau XIII : *Statistiques descriptives pour l'habileté « Repérage d'erreurs »*

	Temps											
	Pré-test						**Post-test**					
	Repérage d'erreurs						Repérage d'erreurs					
Groupe	**N**	**Moy.**	**Std.**	**StdErr**	**Min.**	**Max.**	**N**	**Moy.**	**Std.**	**StdErr**	**Min.**	**Max.**
LN	16	0.95	0.07	0.02	0.83	1.00	16	0.95	0.05	0.01	0.83	1.00
LNN	19	0.40	0.21	0.05	0.17	0.83	19	0.55	0.18	0.04	0.17	0.83

Le Tableau XIII présente les statistiques descriptives pour l'habileté « Repérage d'erreurs ». Selon ces résultats, le groupe de LN a eu une très bonne performance dans la compétence « Repérage d'erreurs » au pré et au post-test (0.95, respectivement). Par contre, le groupe de LNN a obtenu (0.40) au pré-test, alors qu'au post-test il a obtenu une moyenne de 0.55. Afin d'analyser ces différences, nous avons effectué un test ANOVA avec trois sources de variation : groupe, temps et temps*groupe. Nous présentons les résultats de ce test dans le Tableau XIV.

Tableau XIV : *Table d'ANOVA : Repérage d'erreurs*

Test de trois sources de variation

Effet	Num DF	Den DF	Valeur de *F*	Valeur de *P*
Groupe	1	21	113.94	< .0001
Temps	1	31	25.23	< .0001
Temps*Groupe	1	31	25.23	< .0001

Selon les analyses ANOVA présentées dans le Tableau XIV, l'interaction temps*groupe est statistiquement significative ($p<.0001$). Pour interpréter cette interaction, la Figure 8 présente les moyennes ainsi que les erreurs-standards pour chacun des sous-groupes.

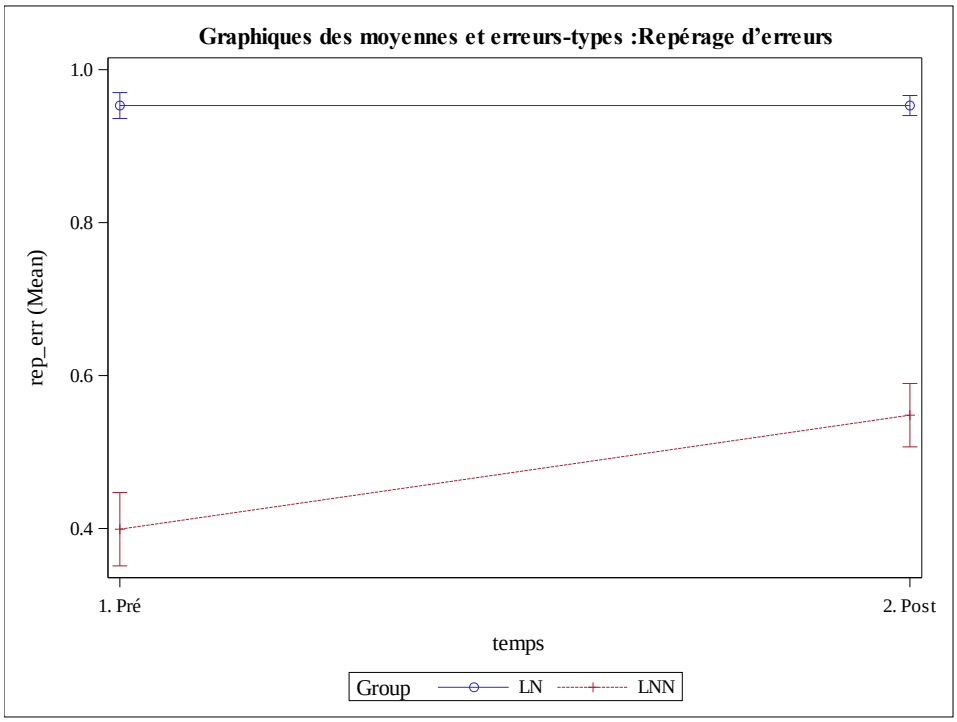


Figure 8 : *Graphique des moyennes et erreurs types « Repérage d'erreurs »*

Comme on peut l'observer dans la Figure 8, l'évolution pré-post est beaucoup plus marquée chez le groupe de LNN que chez le groupe LN. En effet, les comparaisons multiples indiquent que l'évolution pré-post du groupe LN n'est pas significative au seuil p=0.9999 tandis que pour le groupe LNN l'évolution est significative avec p<0.0001.

5.1.4. Correction d'erreurs

Pour évaluer l'habileté « correction d'erreurs », les participants devaient fournir la correction des dix phrases erronées. Pour chaque phrase corrigée correctement, les participants recevaient 1 point. Ainsi, ils pouvaient obtenir un maximum de 10 points dans cette habileté. Un indicateur a de nouveau été créé pour pouvoir comparer les moyennes. Ainsi, si le participant avait obtenu 10 points (sur 10), l'indicateur Score_2_q2 adoptait la valeur 10/10= 1. Les résultats des statistiques descriptives se trouvent au tableau XV et les résultats du test statistique ANOVA se trouvent dans le Tableau XVI.

Tableau XV : *Statistiques descriptives pour l'habileté « Correction d'erreurs »*

	Temps											
	Pré-test						**Post-test**					
	Correction d'erreurs						Correction d'erreurs					
Groupe	**N**	**Moy.**	**Std.**	**StdErr**	**Min.**	**Max.**	**N**	**Moy.**	**Std.**	**StdErr**	**Min.**	**Max.**
LN	16	0.98	0.04	0.01	0.90	1.00	16	0.99	0.02	0.01	0.90	1.00
LNN	19	0.41	0.21	0.05	0.10	0.80	19	0.54	0.16	0.04	0.20	0.80

Comme pour le repérage d'erreurs, dans l'habileté de correction d'erreurs, le groupe de LN a eu une très bonne performance tant au pré qu'au post-test (pré 0.98, post 0.99), et la différence avec le groupe de LNN est très marquée (pré 0.41, post 0.54). Par ailleurs, il semble que le groupe de LNN ait connu une évolution au post-test. Afin de vérifier si la différence entre les groupes et les temps est statistiquement significative, nous avons effectué une analyse de variance dont les résultats sont présentés au Tableau XVI.

Tableau XVI : *Table d'ANOVA : Correction d'erreurs*

Test de trois sources de variation

Effet	Num DF	Den DF	Valeur de *F*	Valeur de *P*
Groupe	1	18.7	153.41	< .0001
Temps	1	23.7	18.96	0.0002
Temps*Groupe	1	23.7	12.95	0.0015

Comme il a été présenté au Tableau XVI, l'interaction temps*groupe est à nouveau statistiquement significative. Pour interpréter cette interaction, la Figure 9 présente les moyennes ainsi que les erreurs-standards pour chacun des sous-groupes.

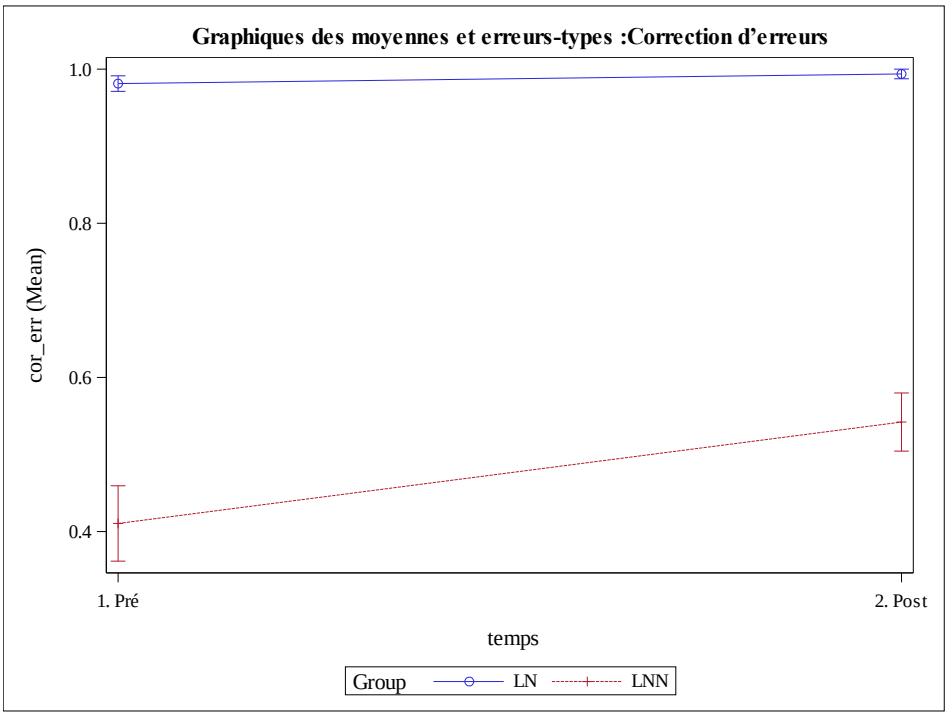


Figure 9 : *Graphique des moyennes et erreurs types « Correction d'erreurs »*

La Figure 9 montre que l'évolution pré-post est beaucoup plus marquée chez le groupe de LNN que chez le groupe LN. En effet, les comparaisons multiples indiquent que l'évolution pré-post du groupe LN n'est pas significative au seuil p=0.3332 tandis que pour le groupe LNN l'évolution est significative avec p<0.0004.

5.1.5. Explication d'erreurs

La dernière habileté mesurée dans la deuxième section du test a été l'« Explication d'erreurs ». En effet, les étudiants devaient donner une explication formelle afin de comprendre pour quelle raison les dix phrases étaient agrammaticales. Ici, ils pouvaient recevoir un maximum de deux points pour chaque explication, selon sa qualité. Si l'explication était incomplète, seulement un point était accordé, mais si l'explication était complète, le participant recevait les deux points. Ainsi, le participant pouvait obtenir un maximum de 20 points pour cette habileté. Nous rappelons que pour juger de la qualité de l'explication, nous nous sommes basée sur le barème de correction de Martineau (2007).

Afin de comparer les moyennes obtenues par les deux groupes, l'indicateur Score_2_q3 a été utilisé. Ainsi, si le participant avait obtenu 13 points, l'indicateur adoptait la valeur 13/20= 0.65. Les statistiques descriptives des résultats à cette habileté sont présentées dans le Tableau XVII.

Tableau XVII : S*tatistiques descriptives pour l'habileté « Explication d'erreurs »*

Temps

	Pré-test						**Post-test**					
	Explication d'erreurs						Explication d'erreurs					
Groupe	**N**	**Moy.**	**Std.**	**StdErr**	**Min.**	**Max.**	**N**	**Moy.**	**Std.**	**StdErr**	**Min.**	**Max.**
LN	16	0.40	0.16	0.04	0.10	0.65	16	0.49	0.20	0.05	0.20	0.90
LNN	19	0.15	0.15	0.03	0.00	0.45	19	0.25	0.16	0.04	0.00	0.50

Le Tableau XVII montre que le groupe de LN a mieux performé que le groupe de LNN au pré et au post-test, sans que les résultats ne soient bons pour aucun des deux groupes. Cependant, il semble y avoir une amélioration chez les deux groupes au post-test. Afin de vérifier les différences de groupe et de temps, nous avons mené une analyse de variance ANOVA, dont les résultats seront présentés au Tableau XVIII.

Tableau XVIII : *Table d'ANOVA : Explication d'erreurs*

Test de trois sources de variation

Effet	Num DF	Den DF	Valeur de *F*	Valeur de *P*
Groupe	1	33	23.45	< .0001
Temps	1	33	15.24	0.0004
Temps*Groupe	1	33	0.10	0.7580

Comme pour le score total et les descriptions métalinguistiques, le Tableau XVIII montre que dans l'habileté de « description d'erreurs », l'interaction temps*groupe n'est pas statistiquement significative, indiquant alors que l'évolution pré-post est la même pour les deux groupes ou que la différence entre les deux groupes est la même au pré et au post-test (p=0.7580). De même, les effets simples du groupe et du temps sont statistiquement significatifs (temps: p=0.0004; groupe: p<.0001). En effet, la moyenne ajustée pour le facteur groupe montre que les LN ($\hat{\mu}$=0.4469) ont mieux performé que le groupe de LNN ($\hat{\mu}$=0.1987) dans l'évaluation de l'habileté « Explication d'erreurs », et ce, au pré-test ainsi qu'au post-test.

Par rapport à l'effet temps, il y a eu une amélioration significative pour les deux groupes (p= 0.017). En effet, en combinant les moyennes des deux groupes, on peut constater que les deux ont obtenu un meilleur score au post-test ($\hat{\mu}$= 0.3703) qu'au pré-test ($\hat{\mu}$= 0.2752) en ayant connu une amélioration de 0.095 au post-test par rapport au pré-test.

5.1.6. Synthèse des résultats pour la question Nº1

Pour répondre à notre première question de recherche, *Quelles sont les connaissances grammaticales et métalinguistiques des participants à cette étude, tel que mesurées par un test, avant et après leur participation au projet de télécollaboration proposé ?* nous avions fixé un objectif général et trois objectifs spécifiques. Selon notre objectif général, nous voulions « mesurer, au moyen d'un test, les connaissances grammaticales et métalinguistiques des participants, avant et après leur participation au projet de télécollaboration proposé ». À cette fin, nous avons administré un test de connaissances grammaticales et métalinguistiques au début et à la fin du projet de télécollaboration proposé et nous avons rapporté les résultats du test du test dans ce chapitre. Relativement aux objectifs spécifiques, nous cherchions à 1) Connaître l'état des connaissances métalinguistiques des participants au début et à la fin de l'étude et comparer les performances des deux groupes (LN et LNN), 2) Analyser s'il y avait des améliorations dans les performances des deux groupes après leur participation au projet de télécollaboration, et 3) Le cas échéant, observer s'il y avait des différences dans l'évolution des deux groupes.

Par rapport à l'état des connaissances grammaticales et métalinguistiques des participants, les résultats ont montré que le groupe de LN possédait davantage de connaissances métalinguistiques que le groupe de LNN. En effet, les LN ont performé beaucoup mieux que les LNN dans les quatre habiletés mesurées et, par conséquent, dans l'ensemble du test. En général, les locuteurs natifs de français à Québec ont eu d'excellents résultats dans les habiletés de repérage et de correction d'erreurs. Toutefois, leurs résultats n'ont pas été très bons dans les quatre habiletés, puisque la moyenne ajustée des descriptions métalinguistiques a été de $\hat{\mu}$= 0.6025 et celle d'explication d'erreurs a été de $\hat{\mu}$= 0.4469. Quant au groupe de locuteurs du français non natifs en Colombie, leurs résultats pour l'ensemble de l'épreuve et pour chaque habileté sont très faibles, présentant davantage de problèmes dans les habiletés de descriptions métalinguistiques ($\hat{\mu}$=0.3295) et d'explication d'erreurs ($\hat{\mu}$=0.1987). Ces résultats nous permettent de conclure que les deux groupes ont des lacunes au niveau des connaissances grammaticales explicites puisque les résultats les plus faibles ont été dans les habiletés où il fallait décrire la fonction des mots dans la phrase, ou bien donner des explications grammaticales. Toutefois, les lacunes sont beaucoup plus importantes chez le groupe de LNN. D'ailleurs, les mauvais résultats des LNN dans le

repérage et la correction d'erreurs peuvent impliquer des problèmes dans la connaissance (implicite et explicite) de la langue.

En ce qui concerne notre deuxième objectif, les résultats obtenus indiquent que les deux groupes ont connu une évolution au post-test. En effet, au post-test les deux groupes présentent une amélioration de 0.010, ce qui est statistiquement très significatif ($p < .0001$). Le groupe de LNN a fait preuve d'une amélioration très significative dans toutes les habiletés mesurées, alors que le groupe de LN a manifesté une amélioration significative dans les habiletés de descriptions métalinguistiques et d'explication d'erreurs.

Enfin, pour répondre à notre troisième objectif de recherche, l'évolution des LNN par rapport aux LN est statistiquement très significative dans les habiletés de repérage et de correction d'erreurs. Comme nous l'avons signalé, les LN ont obtenu de très bons résultats dans ces deux habiletés au pré-test et au post-test, alors il n'y a pas eu d'évolution dans ces deux habiletés chez eux. Par contre, les LNN ont connu une évolution statistiquement significative dans ces deux habiletés après avoir participé au projet de télécollaboration proposé.

En nous appuyant sur ces résultats, il serait possible de conclure que le projet de télécollaboration a eu une influence positive chez les deux groupes de participants, futurs enseignants de français L2, LN ou LNN. Cependant, c'est en procédant à l'analyse des interactions qui ont eu lieu à l'intérieur des trois équipes internationales, ainsi qu'à celle des perceptions que tous les participants ont exprimé à l'égard du projet que nous avons tenté de comprendre dans quelle mesure la participation à un projet de télécollaboration a pu avoir un impact sur les connaissances métalinguistiques des participants.

5.2. Réponse à la question de recherche Nº 2 : Examiné sous l'angle de la Théorie de l'Activité, le projet de télécollaboration proposé favorise-t-il le développement de la conscience métalinguistique de l'enseignant chez les participants ? Si oui, de quelle façon ?

Afin de répondre à cette question de recherche, nous avons suivi la méthode d'ethnographie virtuelle, aussi connue comme *netnographie.* Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre de méthodologie, la netnographie adapte la technique ethnographique d'observation participante aux éventualités propres de la communication médiatisée par ordinateur (Kozinets, 2010). Cette méthode nous a permis d'observer le travail réalisé par les dix groupes ayant participé au projet, ainsi que de choisir trois groupes pour faire une étude de cas multiple. En effet, l'analyse de tous les groupes aurait été forcément superficielle, alors nous avons décidé de nous centrer sur trois cas (groupes), ce qui nous a permis d'aller plus en profondeur et de comprendre la dynamique du groupe, le niveau d'engagement de chacun des membres, l'utilisation et l'appropriation des outils technologiques proposés et la façon dont tous ces aspects ont pu contribuer — ou non — au développement de la conscience métalinguistique des futurs enseignants de français, LN ou LNN, participant à notre étude.

Ces cas ont été choisis sur la base du nombre de participants à chaque équipe et de la diversité. En effet, pendant nos observations en ligne, nous avons constaté que les groupes à trois membres (deux Colombiens et un Québécois) ne fonctionnaient pas très bien, parce que les participants québécois de ces groupes avaient une implication minimale dans le projet. Pour cette raison, nous avons cru pertinent d'analyser uniquement des groupes de quatre personnes. En ce qui concerne la diversité, il nous paraissait nécessaire d'analyser des groupes avec des dynamiques différentes afin de mieux comprendre le phénomène de la télécollaboration pour le développement de la conscience métalinguistique du futur enseignant de français, LN ou LNN. Ainsi, nous avons choisi un groupe qui présentait des problèmes de communication, où la collaboration n'a pas été très bonne, un groupe avec une collaboration moyenne et un groupe avec une très bonne collaboration.

De plus, comme nous l'avons signalé dans le chapitre de méthodologie, l'analyse que nous avons menée combine la codification en catégories et l'interprétation herméneutique. Ainsi, le processus de codification nous a aidé à mieux comprendre nos données au niveau micro (la tâche, les plateformes, les réflexions, etc.), mais c'est l'interprétation herméneutique qui nous a permis d'analyser nos données de façon holistique ou organique

pour pouvoir fournir au lecteur une description approfondie (*thick description)* de chaque cas. D'ailleurs, en raison de la singularité de chaque cas et de la diversité des situations, il s'avérait impossible de faire un regroupement par catégories lors de la présentation des résultats. Par conséquent, nous présentons ici une description interprétative du processus collaboratif de chacun des sous-groupes choisis (5.2.1) et, par la suite, chaque cas sera analysé à la lumière de la Théorie de l'Activité (5.2.2), telle que décrite dans le cadre conceptuel.

Chaque cas sera présenté individuellement. Ainsi, dans le premier cas (5.2.1.1), nous analysons le travail du groupe #1 qui, selon nos analyses préliminaires pendant la collecte de données, avait montré des bas niveaux de collaboration malgré qu'il fût composé de quatre personnes (deux Colombiens et deux Québécois). Puis, nous poursuivrons avec l'analyse du travail réalisé par le groupe #10 (5.2.1.2). Ce groupe avait attiré notre attention pendant la collecte des données, parce qu'il était très dynamique au début et puis, au fur et à mesure que le projet avançait, des tensions se sont présentées. Puisque ces tensions ont été résolues et à la fin les participants ont réussi à coopérer, nous considérons que la collaboration à l'intérieur de ce groupe a été moyenne. Enfin, nous présenterons l'analyse du groupe #6 (5.2.1.3), lequel a montré une très bonne communication et collaboration et est resté très dynamique pendant les six semaines du projet.

5.2.1. Études de cas : Description interprétative du processus collaboratif

Afin de faciliter la comparaison des trois sous-groupes analysés dans le cadre de cette étude de cas multiple, nous utiliserons le format suivant : a) *Introduction* ; b) *Semaines 1 et 2 : présentation des participants et analyse d'erreurs* ; c) *Semaines 2 et 3 : classement des erreurs et réflexions du Québec* ; d) *Semaines 5 et 6 : correction d'une copie d'apprenant de FLE/FLS et « au revoir »*. Après la description interprétative de chacun des sous-groupes, nous les analyserons à la lumière de la Théorie de l'Activité dans la section 5.2.2.

5.2.1.1. Groupe 1

a) Introduction

Ce groupe était composé de quatre personnes : deux Québécois qui ne se connaissaient pas avant, et deux Colombiennes qui se connaissaient et avaient l'habitude de

travailler ensemble. Depuis le début du projet, les deux étudiants à Québec, Thomas*[20] et Aurélie*, ont travaillé de façon individuelle, même si l'une des conditions du projet était de travailler en dyades nationales. En raison de facteurs contextuels et individuels, ces étudiants n'ont pas communiqué entre eux. De leur côté, les étudiantes colombiennes, Lorena** et Veronica**, ont fait toutes les tâches ensemble. Apparemment, en raison des modalités de travail de chaque dyade, des malentendus se sont produits et cela est devenu un obstacle pour la collaboration et le partage. Dans les sections suivantes, nous analyserons les tâches réalisées à l'intérieur de cette équipe, ce qui nous permettra d'apprécier leur processus.

b) Semaines 1 et 2 : présentation des participants et analyse d'erreurs

Comme il a été signalé au chapitre de méthodologie, tous les participants ont reçu les consignes le même jour, soit le jeudi 13 octobre 2016. La première tâche des participants était le partage d'une vidéo pour se présenter et pour parler de leurs attentes vis-à-vis du projet de télécollaboration. Dans ce groupe, Thomas* a été le premier à partager cette vidéo. À l'égard de ses attentes, il a dit :

> […] qu'est-ce que je m'attends de ce projet de recherche ? C'est de, en fait, de tester un petit peu mes capacités à corriger des apprenants, d'une part, et d'une autre part, dans le cas échéant où mes capacités seraient insuffisantes, de chercher des moyens pour renforcer mes lacunes. (Vidéo de présentation, partagée le 13.10.16 à 17 h 35.)

Le lendemain, ses coéquipières colombiennes, Lorena** et Veronica**, ont partagé leur vidéo. Toutes les deux s'avéraient très souriantes. Elles se sont présentées et ont dit « Nous sommes très contentes de participer dans ce projet (sic). Nous espérons qu'il soit (sic) un expérience (sic) très productive et on se verra... Au revoir ! » (Vidéo de présentation, partagée le 14-10-2016 à 20 h 16.) Elles n'ont pas trop parlé, mais se sont montrées très amicales envers leurs partenaires internationaux.

La dernière à partager la vidéo a été Aurélie* qui l'a publiée la semaine d'après. Avec un air gentil, elle s'est présentée et a raconté à ses collègues :

> J'ai eu une expérience en enseignement cet été et j'ai eu plusieurs questions de mes élèves pour lesquelles il a fallu que je cherche la réponse, donc je suis contente de participer à ce projet-là, ça va me permettre de réfléchir sur mes

[20] Les participants québécois (LN) seront identifiés à l'aide d'un astérisque (par exemple, Thomas*), alors que les participants colombiens (LNN) seront identifiés à l'aide de deux astérisques (par exemple, Lorena**).

connaissances par rapport à la grammaire et à la langue (vidéo de présentation, partagée le 20-10-2016 à 13 h 2).

Il semble donc que tous les participants de l'équipe 1 étaient motivés à prendre part au projet et considéraient qu'il pouvait être positif dans le cadre de leur formation. Par ailleurs, dans ces vidéos, la présence sociale[21] a été très évidente, car tous les participants ont salué leurs partenaires internationaux — ce qui peut contribuer à la cohésion de l'équipe — ; ils ont eu une communication ouverte en parlant de leurs attentes vis-à-vis du projet, et Aurélie* a même parlé à propos de son expérience en enseignement. Cependant, aucun participant n'a commenté la vidéo de leurs collègues, nationaux ou internationaux, donnant l'impression d'un monologue. La Figure 10 présente une capture d'écran des vidéos de présentation réalisées par les participants de cette équipe.

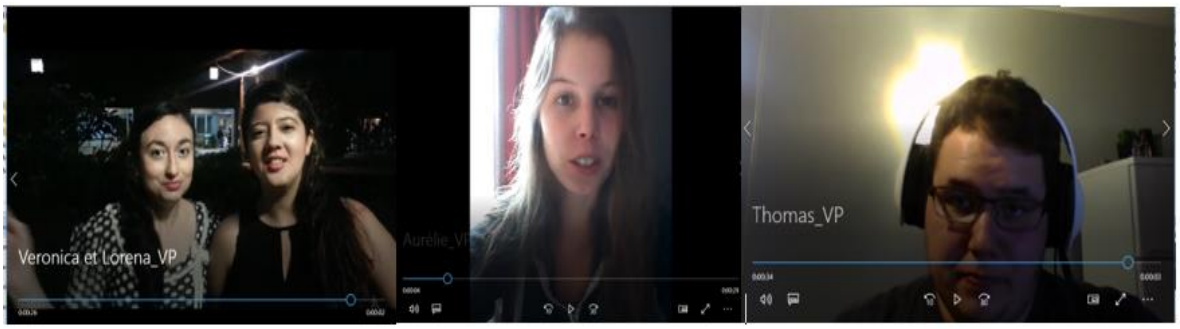


Figure 10 : *Groupe 1* ***: c****apture d'écran des vidéos de présentation (à droite, Veronica** et Lorena**, au milieu Aurélie* et, à gauche Thomas*)*

En ce qui concerne la première tâche métalinguistique, soit l'identification et la correction des erreurs trouvées dans une liste de 25 phrases, il a pu être observé que les participants québécois ont travaillé individuellement, alors que les Colombiennes ont travaillé en dyade.

Tout d'abord, ce sont Veronica** et Lorena** qui ont partagé leur document de correction de phrases. Elles l'ont publié sur *Wiggio* le 13 octobre, mais elles n'ont pas suivi la consigne de travailler sur le Google doc., et ont plutôt décidé de travailler sur Word, puis de partager ce document.

Pendant l'analyse de cette tâche, nous avons trouvé les catégories suivantes : Erreurs identifiées (EI), Erreurs non identifiées (ENI), Bonne rétroaction (BR), Rétroaction

[21] Voir tableau VI au chapitre de méthodologie.

incomplète (RI), Rétroaction erronée (RE) et Rétroaction corrective de trop (RCdT), qui ont été expliquées au Tableau VI du chapitre de méthodologie. Malheureusement, nous n'avons pas pu observer le processus de réalisation de la tâche dans le Google doc, parce que cette dyade a réalisé le travail sur un document Word, auquel nous n'avons eu accès qu'à la fin. Au Tableau XIX, nous présentons le travail d'identification et de correction d'erreurs réalisé par la dyade colombienne du groupe 1.

Tableau XIX : *Groupe 1 : identification et correction d'erreurs, dyade colombienne*

Erreurs identifiées (EI) (sur 23)	**Erreurs non identifiées (ENI)**	**Bonne rétroaction (BR)**	**Rétroaction incomplète (RI)**	**Rétroaction erronée (RE)**	**Rétroaction corrective de trop (RCdT)**
19	4	17	1	1	1

Nous avons constaté que les participantes colombiennes ont trouvé 19 des 23 phrases erronées. Elles n'ont pas trouvé d'erreur dans les phrases 7 (C'est moi qui a fait le travail), 8 (Si j'aurais su…), 15 (Qu'est-ce que fait ce bruit ?) et 19 (Les problèmes dont elle s'intéresse me laissent indifférente) qui étaient erronées, et dans la phrase 1 (Elle me fera signe quand ce sera nécessaire), qui était correcte, elles ont fait une rétroaction corrective de trop en introduisant une erreur (subjonctif après l'adverbe « quand » : *elle me fera signe quand ce soit nécessaire*). Parmi les corrections apportées aux phrases erronées, la correction de la phrase 13 (Ma mère exige que je fais mon lit) était fautive, puisque la dyade a proposé la correction suivante : *ma mère m'exige que je fasse mon lit*, et la correction de la phrase 22 (Cet instrument de musique regarde comme une guitare) était incomplète, parce que la dyade a proposé : *Cet instrument de musique ressemble une guitare*. Ainsi, dans la phrase 13, la dyade colombienne a corrigé l'erreur (subjonctif au lieu de l'indicatif), mais a ajouté une erreur d'interférence avec l'espagnol en pronominalisant le verbe « exiger », et dans la phrase 13, elles ont omis la préposition « à » qui doit accompagner le verbe ressembler pour introduire un complément indirect.

À part les quatre erreurs non trouvées, les deux corrections fautives (une incomplète et une erronée) et la rétroaction corrective de trop, la dyade colombienne a fait un travail assez bon. Elles ont publié leur document en attendant les commentaires de leurs collègues internationaux, mais, après la publication du document Word sur Wiggio le 13 octobre, les collègues québécois n'ont pas réagi.

La semaine d'après, soit le 18 octobre, Thomas* a partagé son document de travail. Rappelons que chaque dyade travaillait sur un document différent, mais ils devaient réaliser exactement la même tâche, c.-à-d. identifier les phrases erronées dans la liste de 25 phrases et proposer une correction. Par la suite, chaque dyade devait commenter le travail réalisé par leurs partenaires internationaux. Comme la dyade colombienne n'avait pas travaillé sur le Google doc, nous n'avons eu accès qu'au travail fini, mais Thomas* a bien travaillé sur cette plateforme, ce qui nous a facilité le suivi de son processus, quoiqu'au moment de partager son travail avec ses partenaires colombiennes il l'avait téléchargé sur Word. Au Tableau XX, nous présentons le travail fait par Thomas* pendant la première semaine de travail (obtenu d'après l'historique des révisions de Google Docs) :

Tableau XX : *Résumé du travail fait par Thomas dans le Google doc., selon l'historique des révisions*

Date	Modifications apportées au Google doc	Observations
13 octobre	Première identification des phrases erronées.	Le participant a signalé avec un « X » des phrases correctes et des phrases erronées.
15 octobre, 9 h 28	Deuxième identification des phrases erronées et correction des phrases.	La plupart des phrases erronées ont été identifiées comme erronées (21 sur 23) et le participant a écrit la version corrigée de chacune des phrases erronées. Dans cette version, les phrases 7 (« C'est moi qui a fait le travail ») et 25 (« Les histoires qu'ils ont raconté ») ont été identifiées comme correctes et alors, le participant n'a pas apporté de rétroaction (n'a pas fourni de phrase correcte).
15 octobre, 20 h 31	Révision des phrases corrigées et explication métalinguistique des erreurs.	Dans cette révision, le participant a changé d'avis par rapport à la phrase 7, puisqu'il l'a marquée comme erronée et a écrit la phrase corrigée « Ce moi qui ai fait le travail ». Le participant a commencé à donner les explications métalinguistiques (cause possible de l'erreur et explication grammaticale) des phrases 2, 3, 4 et 7.
18 octobre, 11 h 07	Explications métalinguistiques.	Explication métalinguistique de toutes les phrases erronées (le participant a fini l'explication des phrases qui manquaient).

Le processus d'identification, d'analyse et d'explication des erreurs que Thomas* a fait pendant la première semaine de travail, et auquel nous avons eu accès grâce à l'historique de révisions de Google Docs, montre qu'il y a eu un travail de recherche. L'étudiant a commencé par l'identification des phrases correctes et erronées le 13 octobre et puis il a fourni la correction des phrases erronées le 15 octobre. Jusque-là, selon l'étudiant, les phrases 7 (C'est moi qui a fait le travail) et 25 (Les histoires qu'ils ont raconté étaient très drôles), étaient correctes. Ensuite, Thomas* a commencé à chercher les explications métalinguistiques et s'est rendu compte que la phrase 7 (C'est moi qui a fait le travail) était erronée, il l'a corrigée et a donné l'explication grammaticale suivante : « Le sujet du verbe

est “qui”. Ce pronom reprend “moi” dans la phrase : le verbe s’accorde donc à la 1re personne du singulier » (Thomas*, Modification au Google doc, le 15 octobre 2016 à 20 : 31). La seule erreur qui est restée sans correction était celle de la phrase 25.

Les explications ont été ajoutées petit à petit et, dans le questionnaire de perception de la fin du projet, Thomas* a expliqué que pour la réalisation des tâches il a eu recours à des cahiers de grammaire (Questionnaire de perception, question 7). Cela veut dire que Thomas* a cherché dans des textes spécialisés pour compléter les explications métalinguistiques. Le résumé du travail fait par Thomas* est présenté au Tableau XXI :

Tableau XXI : *Groupe 1, Thomas*, identification et correction d’erreurs*

Erreurs identifiées (EI) (sur 23)	Erreurs non identifiées (ENI)	Bonne rétroaction (BR)	Rétroaction incomplète (RI)	Rétroaction erronée (RE)	Rétroaction corrective de trop (RCdT)
22	1	22	0	0	0

En comparant le travail réalisé par la dyade colombienne avec celui réalisé par Thomas*, il est évident que la tâche d’identification et correction d’erreurs n’a pas posé de problème pour le participant québécois. En effet, Thomas* a eu de la difficulté avec la phrase 7 (C’est moi qui a fait le travail), parce que c’est une erreur très commune à l’oral chez les francophones, mais après avoir cherché, il s’est rendu compte de l’erreur de la phrase et a changé d’avis. Dans la phrase 25 (Les histoires qu’ils ont raconté étaient très drôles), il était difficile de remarquer l’erreur parce le féminin pluriel n’a pas de son à l’oral, et il faut être conscient de la règle de l’accord pour la remarquer. Par contre, la dyade colombienne n’a pas identifié quelques erreurs et en a corrigé d’autres de façon fautive, en raison du transfert négatif de l’espagnol et de la méconnaissance de quelques règles du français.

Cette tâche devait être réalisée en dyade, mais Thomas* a travaillé seul sur le Google doc., puis a téléchargé ce document en version Word et l’a partagé. Aurélie* n’a donc pas participé à cette partie de la tâche. Elle a décidé plutôt de commenter le travail que la dyade colombienne avait fait pendant la première semaine du projet. Ainsi, le 18 octobre, Aurélie* a publié une version revue du travail réalisé par la dyade colombienne pendant la première semaine du projet.

Puisque Veronica** et Lorena** n’avaient pas identifié toutes les erreurs et que, dans quelques cas, elles avaient donné des corrections fautives, Aurélie* a corrigé ces phrases. Dans tous les cas, elle a ajouté des commentaires à la correction — ou à l’absence de

correction — et, en général, ces commentaires ont pris la forme de rétroaction corrective directe, sans explication métalinguistique, c.-à-d. qu'elle n'a pas expliqué à ses partenaires internationales le pourquoi des révisions qu'elle avait apportées. Par exemple, dans la rétroaction corrective de trop (RCdT) que la dyade colombienne avait fournie à la phrase 1 : « *Elle me fera signe quand il soit nécessaire* », Aurélie* a commenté « *Elle me fera signe quand il sera nécessaire* » et dans la correction fautive que les colombiennes avaient fournie à la phrase 13 « *Ma mère m'exige que je fasse mon lit* » la participante québécoise a commenté « *Ma mère exige…* ». En outre, là où les colombiennes n'avaient pas identifié d'erreur, Aurélie* l'a fait. Par exemple, dans la phrase 8 (Si j'aurais su…), elle a commenté « *si j'avais su »,* et ainsi de suite pour les autres erreurs non identifiées. Cependant, lorsqu'elle a corrigé l'erreur de la phrase 7 (C'est moi qui a fait le travail), elle a fourni une rétroaction erronée en écrivant « *c'est moi qui ait fait le travail* ». Il s'agit ici probablement d'une erreur d'orthographe, parce que les mots « ai » et « ait » sont homophones, mais cela montre aussi qu'elle ne connaissait pas la règle de l'accord dans ce cas.

Pendant la deuxième semaine du projet, les étudiants colombiens et québécois devaient donner l'explication métalinguistique des phrases corrigées (cause possible de l'erreur et explication grammaticale) et faire une vidéo de réflexion à propos du travail réalisé pendant la première semaine. Comme dans ce groupe Thomas* avait donné des explications grammaticales depuis la première semaine, pendant la deuxième semaine les Colombiennes ont commenté son document et ont posé des questions par rapport aux explications qu'il avait fournies.

En général, la dyade colombienne a montré de la présence sociale[22] dans ses commentaires, en exprimant leur accord avec la plupart des corrections et explications proposées par Thomas*, et en posant des questions directes à leur partenaire. De même, nous avons trouvé que durant la lecture des explications métalinguistiques données par Thomas*, la dyade colombienne a appris à propos de quelques règles. En effet, dans la phrase 8 (Si j'aurais su…), Thomas* avait corrigé « *si j'avais su… »* avec l'explication : « "Si" renvoie déjà à une situation conditionnelle : l'usage du verbe devrait donc être celui de l'imparfait pour éviter la redondance et pour signaler que l'action n'est pas terminée. » (Thomas*, document partagé sur Wiggio le 18.10.16, à 13 h 41). Lorena** et Veronica** ont commenté

[22] Voir Tableau VI dans le chapitre de méthodologie.

cette explication : « Nous sommes d'accord malgré que la semaine dernière, on ne l'a vu de cette manière [sic]. » (Lorena** et Veronica**, révision du document de Thomas, partagé le 21.10.16 à 10 h 35). De même, après les explications données par Thomas* aux phrases 15, 17, 19, la dyade colombienne a commenté : « Nous sommes d'accord maintenant », « Nous avons écrit la même chose, mais nous ne savions pas l'explication merci. » Ou bien, « Nous sommes maintenant d'accord, mais on ne le savait pas, merci. » (Lorena** et Veronica**, révision du document de Thomas, partagé le 21.10.16 à 10 h 35).

De plus, les commentaires de la dyade colombienne ont suscité deux discussions de type métalinguistique à propos de la phrase 10 (Il y a les gens qui ne veulent pas perdre ses identités) et de la phrase 13 (Ma mère exige que je fais mon lit). À l'égard de la phrase 10, Thomas* avait corrigé « *Il y a les gens qui ne veulent pas perdre leur identité* » et a écrit l'explication grammaticale, puis ses homologues colombiennes lui ont posé une question :

> *Thomas** : Le déterminant « ses » réfère à plusieurs choses possédé (sic) par une seule personne. On préférera utiliser « leur » pour désigner un ensemble de personnes possédant tous quelque chose de commun » (Thomas*, document partagé sur Wiggio le 18.10.16, à 13 h 41).
> *Lorena** et Veronica**** : Nous sommes d'accord, mais au debut [sic] nous pensions qu'on deviez [sic] aussi dire (leurs identités) neanmoins [sic] comme vouz [sic] le posez il a de sens. Nous nous posons la question de pourquoi on a utilisé (les) au lieu de (des) si on ne sait pas spécifiquement de quels gens on en parle ? (Lorena** et Veronica**, révision du document de Thomas, partagé le 21.10.16 à 10 h 35).
> *Thomas* :* L'identité est propre aux individus. Donc, même si, dans le contexte pragmatique de la phrase, on ne sait pas de quelles identités il s'agit, il est sous-entendu que ces identités (uniques) appartiennent à « les gens ». (Thomas*, deuxième révision a document, partagé sur Wiggio le 25.10.16 à 22 h 43)

Avec la phrase 13 (Ma mère exige que je fais mon lit), une situation pareille est survenue. Thomas l'a corrigée « *Ma mère exige que je fasse mon lit* » et a proposé une explication. Par la suite, ses coéquipières colombiennes lui ont posé une question :

> *Thomas** : Le subjonctif est utilisé lorsqu'un évènement est souhaité ou voulu, mais qu'il n'est pas encore réalisé. Ce mode exprime l'obligation, le doute [sic], l'incertitude, le désir, l'émotion et l'envie. (Thomas*, document partagé sur Wiggio le 18.10.16, à 13 h 41).
> *Lorena** et Veronica**** : Nous sommes d'accord avec vous. Mais, nous voulons savoir s'il ne faut pas ajouter (ma mère m'exige). Merci. (Lorena** et Veronica**, révision du document de Thomas, partagé le 21.10.16 à 10 h 35).

> *Thomas** : Utiliser « m'exiger » fait appel au pronom « me ». Ici, elle exige de quelqu'un (de moi) et elle ne m'exige pas (moi). (Thomas*, deuxième révision a document, partagé sur Wiggio le 25.10.16 à 22 h 43)

Pendant la révision de ce document, la dyade colombienne a donc appris quelques règles de grammaire et elles l'ont reconnu dans leur vidéo de réflexion : « […] on a beaucoup appris, même par rapport aux aspects qu'on croyait qu'on savait déjà (rires) » (Veronica** et Lorena**, vidéo partagée le 21.10. 16 à 17 h 39). De la même façon, cette discussion a permis à Thomas* de remarquer l'erreur de la phrase 25 (Les <u>histoires</u> qu'ils ont <u>raconté étaient très drôles</u>). Puisqu'il n'avait pas marqué la phrase comme erronée, ses partenaires colombiennes lui ont dit : « Nous pensons qu'il y a un erreur [sic] parce que quand on place le complément au debut [sic] il faut faire l'accord du verbe principal, donc nous avons écrit "Les histoires qu'ils ont racontées étaient très drôles." Qu'est-ce que vous pensez ? » (Lorena** et Veronica**, révision du document de Thomas, partagé le 21.10.16 à 10 h 35) et Thomas* a répondu : « Vous avez raison : je procède à la correction immédiatement » (Thomas*, deuxième révision du document, partagé sur Wiggio le 25.10.16 à 22 h 43). Dans la vidéo de réflexion, Thomas* a parlé de cet apprentissage :

> […] en règle générale c'était très bien, sinon elles ont réussi à relever une erreur qui m'était passée sous le nez ; c'était l'erreur numéro 25, je crois, qui portait sur le complément direct […] donc c'était quand même quelque chose que je dois la reconnaître et que je devrais quand même m'habituer un peu plus... avoir l'habitude de ce problème. (Thomas*, vidéo partagée le 25-10-2016, 22 h 55).

Néanmoins, d'autres commentaires faits par la dyade colombienne ont produit des tensions à l'intérieur de l'équipe. Dans les phrases 1 (Elle me fera signe quand ce sera nécessaire) et 7 (C'est <u>moi qui a fait</u> le travail), Lorena** et Veronica** n'ont pas accepté la correction ou l'explication de Thomas* et dans leurs commentaires, elles ont suggéré que leur partenaire québécois se trompait en raison de la variété du français qu'il parlait. Ainsi, Thomas* avait dit que la phrase 1 était correcte et ses coéquipières ont répliqué :

> Nous ne savons pas si votre correction fait partie du francaise Quebecoise [sic], Puisque nous avons appris que quand on utilise « quand » parfois le verbe qui suit c'est conjugué [sic] au subjonctif. La phrase correcte pour nous c'est « Elle me fera signe quand il soit nécessaire [sic] » (Lorena** et Veronica**, révision du document de Thomas, partagé le 21.10.16 à 10 h 35)

Quant à la phrase 7 (C'est moi qui a fait le travail), Thomas* avait bien corrigé et avait écrit l'explication, mais ses coéquipières colombiennes n'ont pas été d'accord :

> Lorena** et Veronica** : Nous ne savions pas cela parce qu'en espagnol on le conjugue comme s'il c'était [sic] troisième personne du singulier. Nous voudrions savoir si on doit le dire obligatoriement [sic] comme vous l'avez mentioné [sic]. Merci. (Lorena** et Veronica**, révision du document de Thomas, partagé le 21.10.16 à 10 h 35).

Thomas* n'a pas répondu à ces deux commentaires, mais il a montré son mécontentement dans la vidéo de réflexion qu'ils devaient partager pendant cette deuxième semaine du projet :

> Et pour mes apprenants… pour les coéquipières de Colombie ont mis « comments » sur plusieurs choses, entre autres, le fait des différences grammaticales entre l'espagnol et le français et aussi une certaine *mise en garde* contre l'utilisation du français un peu plus québécois et non international. Donc, j'ai quand même très hâte. À la semaine prochaine. (Thomas* réflexion vidéo 25-10-2016, 22 h 57)

Puisque nous croyons que les commentaires faits par la dyade colombienne ne se seraient pas produits si le partenaire international était de nationalité française, nous attribuons cette tension aux facteurs individuels liés au niveau actuel de la compétence communicative interculturelle des participantes colombiennes[23]. En effet, elles croyaient savoir qu'il fallait utiliser le subjonctif après « quand » et que la phrase « *c'est moi qui a fait le travail* » était tout à fait correcte, parce qu'elles l'avaient appris comme cela à l'université[24], et ne connaissaient pas beaucoup le français de Québec. Dans l'extrait suivant de l'entrevue, Veronica** a expliqué qu'elle et sa camarade de classe avaient demandé à Thomas* si les corrections qu'elles croyaient erronées étaient dues au français de Québec.

> […] par exemple, nous avons fait une [tâche] dans laquelle on a écrit les choses et ils n'ont pas répondu et n'ont pas dit pourquoi ils n'étaient pas d'accord, puis, en bas, on a commenté « mais Thomas, nous savons que c'est comme ça, tu es sûr que c'est quelque chose de la langue ou c'est quelque chose de

[23] Cette catégorie a été expliquée au Tableau VI du chapitre de méthodologie.
[24] Elles ont expliqué cela dans la tâche de la semaine 3.

> Québec ? », mais il n'a jamais répondu parce qu'il ne revenait plus sur cela. (Veronica*, entrevue 24-11-2016)[25]

Toutefois, Thomas* n'a pas répondu à ces questions, parce qu'après cette tension il a abandonné le projet jusqu'à la dernière semaine où il a pris part à quelques activités. Ses partenaires colombiennes, de leur côté, ont visionné la vidéo où il se plaignait de leur attitude envers le français du Québec, mais justement en raison de leur bas niveau de compréhension orale en français, elles n'ont pas compris la vidéo de leur coéquipier. Dans leur commentaire à la vidéo de Thomas*, elles ont écrit :

> Salut Thomas*. Excusez nous [sic], mais les deux vidéos semblent avoir des problèmes du son, donc nous n'avons pas arrivé [sic] à comprendre tout le message. Est-ce que vous pourriez l'enregistrer encore une fois parce que c'est important pour nous. Merci, bon week-end :) (Veronica* et Lorena*, commentaire à la vidéo, publiée sur Wiggio le 27-10-2016 à 19 h 47).

De plus, dans leur propre vidéo, elles avaient demandé à leurs coéquipiers québécois de parler plus lentement parce qu'elles avaient des problèmes de compréhension orale :

> Finalement, on vous prie de parler un peu plus lente [sic] dans les vidéos parce que la compréhension orale c'est un des points plus faibles que nous avons et nous voulons vraiment comprendre ce que vous... vos idées. Donc, merci beaucoup et bon week-end. (Veronica** et Lorena**, vidéo partagée le 21.10. 16 à 17 h 39.)

Mais Thomas* n'a pas répondu ni au commentaire ni à la vidéo.

Aurélie*, de son côté, a fait les corrections directes sur le document des Colombiennes, ce dont nous avons déjà parlé, mais n'a pas partagé de vidéo de réflexion. Au lieu de cela, elle a partagé un document Word où elle a répondu aux questions que nous avions posées. Ce texte était trop court et, en résumé, Aurélie* a dit que l'activité lui avait semblé facile, qu'elle n'était pas d'accord avec toutes les corrections proposées par ses coéquipières colombiennes et qu'elle n'avait rien appris d'elles ou de son camarade de classe, parce qu'ils n'avaient pas travaillé en équipe. « Nous n'avons pas travaillé en équipe, puisque nous n'avons pas de temps alloué durant la classe à cet effet » (Aurélie*, réflexion écrite 01-

[25] […] por ejemplo, nosotros hicimos una en la que escribimos, pues, las cosas y ellos no respondieron y no decían, pues, porque no estaban de acuerdo. Pero, entonces, luego, digamos que abajito mismo le poníamos "Pero, Tomás* nosotros sabemos que esto es así, tú estás seguro como algo de la lengua, o es algo por ser de Quebec? Pero nunca lo respondió, porque ya no se devolvía a la tarea. (Veronica*, entrevue 24-11-2016)

11-2016, 10 h 16). Il semble donc que les conceptions que la dyade colombienne avait du français québécois ont dérangé Thomas*, qui a abandonné le projet pour quelque temps, et les problèmes de son des vidéos et la faible compréhension orale des Colombiennes, ont empêché celles-ci de comprendre le message de Thomas*. Quant à Aurélie*, dans sa réflexion elle a écrit très peu et elle ne semblait pas intéressée à parler à ses coéquipiers ou à établir une communication. De fait, elle a montré de l'indifférence en donnant, dans sa réflexion, des réponses courtes sans explications et ses collègues colombiennes ont interprété cela comme un manque d'intérêt. En effet, lorsqu'Aurélie* a fait le commentaire concernant la vidéo de ses collègues colombiennes : « C'est très bien ! Moi, je n'ai pas appris de nouvelles règles, mais ça m'a permis de réviser ce que je savais déjà » (Aurélie*, commentaire sur Wiggio publié le 01-11-2016, 10 h 20), ses homologues colombiennes ont répondu :

> Salut Aurélie*, c'est triste que cette activité ne soit pas très productive pour vous [sic], car l'intention a été totalement différente. Néanmoins, apprendre c'est parfois de partager des connaissances [sic], donc ce serait très bon si vous aviez plus de temps au moins pour corriger notre propre francaise [sic], merci. (Lorena** et Veronica**, commentaire sur Wiggio publié le 03-11-2016, 19 h 50).

Comme il est possible d'observer, dans le travail réalisé pendant les deux premières semaines du projet, la communication a échoué à l'intérieur de cette équipe[26]. Il y a eu des tensions en raison de facteurs individuels liés à la compétence communicative interculturelle des participants et aux attentes et motivations qu'ils apportaient au projet, ainsi qu'en raison des facteurs au niveau de la classe, c.-à-d. liés à la conception de la tâche, à la procédure de jumelage, à la dynamique des groupes locaux, et à la préparation à l'échange[27].

Tout d'abord, il y a eu des malentendus à l'égard du français québécois. De plus, des problèmes de compréhension orale des Colombiennes ont empêché que celles-ci comprennent le message de Thomas* où il a montré sa gêne, et le manque d'engagement d'Aurélie* a dérangé les Colombiennes qui, à leur tour, ont reproché à leur coéquipière de n'avoir même pas corrigé leur français. De même, du point de vue technique, les participants

[26] Pour plus d'information à propos de la catégorie « communication échouée », veuillez regarder le Tableau VI au chapitre de méthodologie.
[27] *Ibid*.

ont travaillé sur plusieurs versions d'un document Word, et n'ont pas utilisé la plateforme Google Docs, ce qui n'a pas permis de commenter facilement le travail réalisé par les partenaires internationaux. À la fin, il y avait plusieurs documents modifiés et ainsi, l'interaction était trop difficile. De surcroît, le fait que la dyade québécoise n'ait pas pu travailler en équipe a produit d'autres tensions.

De la même manière, en observant l'interaction de ce groupe pendant les deux premières semaines de travail, nous avons pu remarquer le manque de « présence sociale » des participants québécois. Ils ont montré un peu de présence sociale dans les vidéos de présentation, mais dans les tâches et la vidéo de réflexion elle a été presque nulle. Par exemple, dans la réflexion (écrite ou en vidéo), ils ont gardé un ton plutôt impersonnel en s'adressant à une tierce personne (la chercheuse ou leur enseignant), et n'ont pas interagi avec leurs coéquipières colombiennes sur Wiggio. En revanche, leurs partenaires colombiennes ont montré une présence sociale forte dans les deux vidéos, dans les tâches et dans la plateforme sociale Wiggio. Cela semble être la cause et aussi le résultat des problèmes de communication que nous avons signalés auparavant.

Malgré cela, il semblerait qu'il y ait eu des apprentissages individuels. En effet, selon l'historique de Google doc., pour donner des explications métalinguistiques des erreurs, Thomas* a fait de la recherche. De même, il a bénéficié de la collaboration avec ses collègues colombiennes, parce que celles-ci lui ont signalé une erreur qu'il avait ignorée lors de sa révision. Pour leur part, les colombiennes ont été en mesure de voir les explications de Thomas* et cela leur a permis d'apprendre quelques règles. Il est intéressant aussi de constater que quelques phrases ont produit des conflits sociocognitifs[28] chez les Colombiennes. Selon Daele (2010), dans de nombreuses situations de sa vie, une personne est « en conflit sociocognitif » lorsque ses conceptions et ses structures cognitives sont confrontées à des informations perturbantes, incompatibles avec son système de connaissances préalables. En effet, dans les phrases 1 et 7, les participantes colombiennes n'ont pas admis la correction et l'explication données par Thomas*, car cela entrait en conflit avec leurs connaissances préalables (ce qu'elles croyaient savoir). Cependant, la possibilité d'apprendre à partir de ce conflit, c'est-à-dire la possibilité de changer leurs connaissances erronées à propos de la langue, a été ratée parce que les participants québécois n'ont pas

[28] *Ibid*.

répondu aux questions posées par les Colombiennes et il n'y a pas eu de discussions sur ces sujets.

c) Semaines 3 et 4 : classement des erreurs et réflexions du Québec

Comme nous l'avons signalé dans la description du projet au chapitre de méthodologie, pendant les semaines 3 et 4, chaque dyade devait réaliser des tâches différentes. Les Colombiens devaient continuer à travailler sur les phrases erronées qui avaient été identifiées, corrigées et expliquées pendant les deux premières semaines, mais cette fois-ci il fallait classer les erreurs selon les grandes catégories du code du MELS : S (syntaxe), P (ponctuation), U (usage), G (grammaire). Les étudiants québécois, quant à eux, devaient commenter le travail réalisé par leurs partenaires colombiens, faire une réflexion autour de trois questions que nous leur avions posées et, ceux qui étaient en retard avec les activités des semaines 1 et 2 pouvait se mettre à jour.

Comme il y avait eu des problèmes avec la quantité de versions Word qui ont résulté des deux premières semaines du projet, cette fois-ci les participantes colombiennes ont décidé de travailler en ligne sur le document partagé (Google doc.). Elles ont donc classé les erreurs selon les catégories du MELS et ont expliqué leur choix. Ensuite, Aurélie*, leur coéquipière québécoise, a commenté le classement fait par la dyade colombienne. Dans cette activité, Aurélie* a fait des commentaires plus longs que dans l'activité antérieure et a montré un peu plus d'intérêt à aider ses homologues colombiennes. Il semble donc qu'après le reproche des Colombiennes, elle a décidé de s'impliquer un peu plus dans le projet. Thomas*, quant à lui, n'a pas participé aux activités des semaines 3 et 4, probablement en raison des tensions qui s'étaient présentées pendant les deux premières semaines du projet.

En analysant le travail réalisé par la dyade colombienne pendant ces deux semaines, nous avons relevé plusieurs éléments qui méritent que l'on s'y attarde. Tout d'abord, en ce qui concerne le classement lui-même, il semble que les participantes colombiennes ressentaient beaucoup de confusion par rapport aux erreurs qui relevaient de la syntaxe et celles qui relevaient de la grammaire. Dans le document à propos des catégories de correction que les participants colombiens ont reçu[29], il était expliqué que les erreurs de grammaire référaient aux catégories suivantes 1) L'accord du verbe avec son sujet, 2) L'accord

[29] http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/la-correction-dans-tous-ses-etats/lutilisation-dun-code-de-correction-pour-identifier-les-erreurs-de-langue-lequel-choisir/

singulier/pluriel et 3) L'accord féminin/masculin. De même, il était expliqué que les erreurs de syntaxe affectaient la structure de la phrase et que pour les corriger il fallait « changer, ajouter ou enlever le *mot* pour respecter la syntaxe de la phrase »[30]. Malgré cela, plusieurs classements ont été erronés. Par exemple, les phrases 4 (Je ne dis pas rien), 8 (Si j'aurais su...) et 17 (Je ne sais pas qu'est-ce qu'il veut) ont été classées comme des erreurs grammaticales, alors qu'elles étaient de syntaxe. De même, quelques erreurs de grammaire ont été classées comme étant de syntaxe : par exemple les phrases 10 (Il y a les gens qui ne veulent pas perdre ses identités) et 12 (La foule criait pour encourager leur chanteur préféré).

D'ailleurs, en plus de classer les erreurs, la dyade colombienne a donné une explication métalinguistique aux erreurs. Par exemple, elles ont classé l'erreur de la phrase 2. *Demain, je vais à manger chez toi* comme étant de syntaxe et après elles ont expliqué : « Le verbe aller n'a pas besoin de la préposition à pour son utilisation » (Lorena** et Veronica**, Google doc, modifié le 5.11.17, à 11 h 18), et ainsi de de suite pour tous les autres classements. Il a été intéressant de noter que pour donner ces explications Veronica** et Lorena** ont réutilisé quelques explications données par leur coéquipier québécois Thomas* pendant les deux premières semaines du projet. Voyons, par exemple, dans le Tableau XXII, les explications données par la dyade colombienne concernant les erreurs des phrases 3, 5 et 8 dans la tâche de classement, et la comparaison avec l'explication que Thomas* avait donnée pour les mêmes erreurs pendant la première semaine du projet.

Tableau XXII : *Exemples de réutilisation des explications de Thomas* dans la tâche de la dyade colombienne*

Phrase erronée	Classement (dyade colombienne)	Explication donnée par Thomas*, T1.	Explication donnée par la dyade colombienne, T2.
3. « Cettes filles sont jolies ».	Syntaxe	La forme plurielle du déterminant démonstratif « cet/cette » est « ces ». La forme employée est donc erronée.	La forme plurielle du déterminant démonstratif « cet/cette » est « ces ».
5. « Le film que je te parle n'est plus à l'affiche ».	Syntaxe	« Le film » est repris par le pronom relatif « dont », puisque le groupe nominal est complément indirect (CI) dans la phrase (dans sa reprise : il est aussi sujet).	« Le film » est repris par le pronom relatif « dont », puisque le groupe nominal est CI dans la phrase (dans sa reprise : il est aussi sujet).

[30] *Ibid*.

8. « Si <u>j'aurais su</u>… ».	Grammaire	« Si » renvoie déjà à une situation conditionnelle : l'usage du verbe devrait donc être celui de l'imparfait pour éviter la redondance et pour signaler que l'action n'est pas terminée.	Conjugaison, quand on utilise le conditionnel « si » on doit utiliser l'imparfait.

Comme il peut être observé au Tableau XXII, la dyade colombienne a réutilisé les explications de leur homologue québécois. De plus, cette fois, les étudiantes colombiennes ont marqué comme erronées des phrases qu'elles avaient perçues comme correctes dans la première tâche. Comme nous l'avons expliqué après le Tableau XIX, la dyade colombienne n'avait pas trouvé d'erreur dans les phrases 7 (C'est <u>moi qui a fait</u> le travail), 8 (<u>Si j'aurais su</u>…), 15 (<u>Qu'est-ce que fait</u> ce bruit ?) et 19 (Les <u>problèmes dont elle s'intéresse</u> me laissent indifférente) lors de l'exercice d'identification et classement des erreurs. Toutefois, dans l'exercice de classement des erreurs, toutes ces phrases ont été signalées comme erronées, ce qui montre que Veronica** et Lorena** ont appris des explications données par leur coéquipier Thomas*.

En outre, dans cette tâche, le conflit sociocognitif à l'égard des phrases 1 et 7, qui avaient produit le désaccord entre la dyade colombienne et Thomas*, a été plus évident. Dans l'exercice de classement des erreurs fait pendant les semaines 3 et 4, la phrase 1 (Elle me fera signe quand ce sera nécessaire) a été encore marquée comme erronée par la dyade colombienne, et selon Lorena** et Veronica** c'était une erreur de grammaire. Cependant, cette fois, elles ont reconnu « *n'être plus sûres* » en raison de l'explication donnée par Thomas* avant :

> Selon ce qu'on a appris ici [à l'université] on doit utiliser le subjonctif, mais on n'est pas sûre, car Thomas* a dit qu'il n'y a pas d'erreur ici, mais on ne sait pas si c'est comme cela à cause du type de francaise [sic] » (Veronica** et Lorena**, Google doc., modifié le 5.11.16).

De même, cette fois elles ont marqué la phrase 7 (C'est <u>moi qui a</u> fait le travail) comme étant erronée, et ont dit qu'il s'agissait d'une erreur de syntaxe, malgré le fait qu'elles avaient cru qu'elle était correcte : « Selon Thomas* l'erreur c'est que le sujet du verbe est "qui". Ce pronom reprend "moi" dans la phrase : le verbe s'accorde donc à la 1re personne du singulier. Néanmoins nous ne sommes pas sûres [sic] ni totalement d'accord » (Lorena** et Veronica**, Google doc., modifié le 5.11.16). Étant donné que ni Thomas* ni Aurélie*

n’ont commenté ces explications, les participantes colombiennes n’ont pas pu résoudre ces doutes.

Enfin, nous avons observé que les participantes colombiennes ont utilisé des connaissances préalables à propos de la grammaire du français pour donner des explications métalinguistiques lors de la réalisation de cette tâche. À titre d’exemple, dans la phrase 4 (Je ne dis pas rien) qu’elles avaient classé comme une erreur de grammaire, elles ont expliqué : « double négation », et dans la phrase 12 (La foule criait pour encourager leur chanteur préféré), qu’elles avaient classé comme erreur de syntaxe, elles ont ajouté : « Quand on parle de la troisième personne du singulier on utilise le possessif singulier “son ou sa” ». Dans ces deux exemples, Veronica** et Lorena** n’ont pas réutilisé l’explication donnée par leur partenaire québécois, mais ont expliqué l’erreur dans leurs propres mots et selon leur propre compréhension, ce qui montre qu’elles ont mobilisé des connaissances préalables pour la réalisation de cette tâche.

Aurélie*, comme nous l’avons déjà signalé, n’a pas commenté les explications de ses partenaires colombiennes, mais a commenté le classement des erreurs elle-même. Ainsi, comme l’erreur de la phrase 3 (Cettes filles sont jolies) avait été marqué comme une erreur de syntaxe, Aurélie* a commenté : « C’est plutôt une erreur de grammaire, car l’accord du déterminant avec le nom est problématique ». De plus, dans la phrase 10 (Il y a les gens qui ne veulent pas perdre ses identités), que les Colombiennes avaient classée comme une erreur de syntaxe, Aurélie* a répliqué : « Ici, ce serait encore une faute de grammaire à cause de l’accord déterminant-nom » (Aurélie*, commentaire au Google doc., partagé le 16.11.16). Ainsi, Aurélie* a signalé et expliqué quelques classements problématiques, mais ses partenaires colombiennes n’ont pas répondu à ces commentaires, alors il n’y a pas eu de discussion sur ces sujets. Malgré tout, la dyade colombienne a effectivement lu les commentaires d’Aurélie* et l’a remerciée d’avoir participé à l’activité, comme le montre la Figure 11 :

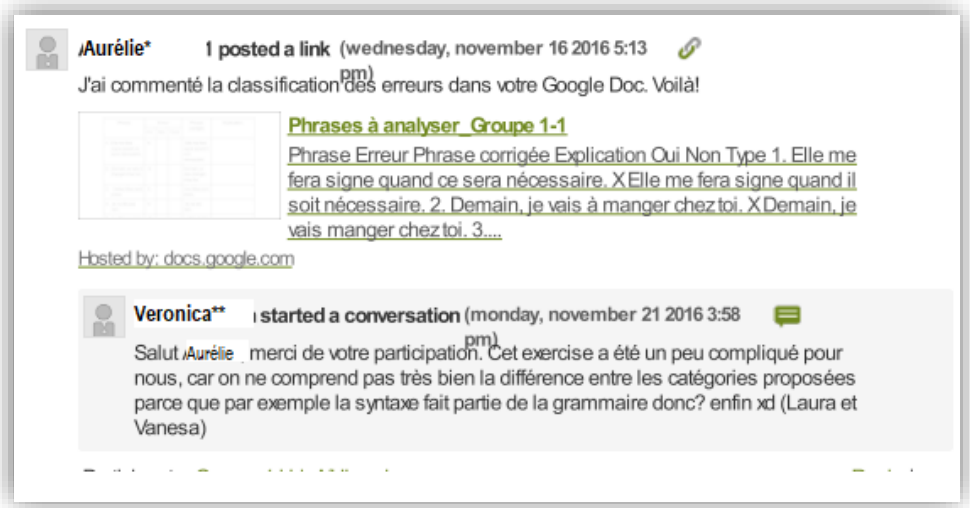


Figure 11 : *Groupe 1 : interaction entre la dyade colombienne et Aurélie* après le classement des erreurs*

La Figure 11 illustre bien la confusion que les étudiantes colombiennes éprouvaient pour établir une distinction entre une erreur de grammaire et une erreur de syntaxe. En effet, d'après leurs connaissances, la syntaxe faisait partie de la grammaire, alors toutes les erreurs de syntaxe étaient aussi des erreurs grammaticales. Comme leurs partenaires québécois n'ont pas répondu à ce commentaire, les étudiantes colombiennes n'ont pas pu résoudre cette question non plus.

En ce qui concerne la tâche de réflexion que les participants québécois devaient faire, Thomas* ne l'a pas réalisée et Aurélie* n'a pas partagé de vidéo, mais un document Word, impersonnel comme le premier. Dans ce document, l'étudiante québécoise a répondu aux questions posées, sans s'adresser de façon directe à ses coéquipières colombiennes, alors sa présence sociale a été nulle dans cette réflexion. La première question portait sur l'importance d'avoir des connaissances linguistiques explicites pour analyser et expliquer les erreurs de grammaire. D'après Aurélie*, les connaissances explicites sont nécessaires, même pour les locuteurs natifs de la langue :

> Je pense effectivement qu'il faut des connaissances linguistiques explicites pour analyser et expliquer les erreurs grammaticales. Pour un locuteur natif, il est parfois difficile d'expliquer une règle s'il n'y a jamais réfléchi auparavant, car ses connaissances de la langue ont été acquises de façon implicite (Aurélie*, réflexion écrite publiée le 01-11-2016, à 10 h 17).

La deuxième question portait sur l'influence de la langue maternelle de l'enseignant sur l'explication de la cause de l'erreur et de l'explication grammaticale. Selon Aurélie*, si les professeurs de langue, LN et LNN, ont la même formation, ils devraient avoir les mêmes capacités à expliquer la cause de l'erreur et à donner une explication métalinguistique :

> Je pense qu'à formation égale et à compétence égale, la langue maternelle de l'enseignant n'aura pas d'influence sur la capacité de l'enseignant à donner une explication grammaticale. Cependant, dans un cas comme dans l'autre, il faut d'abord comprendre les règles et avoir acquis des compétences métalinguistiques pour pouvoir expliquer des concepts (Aurélie*, réflexion écrite publiée le 01-11-2016, à 10 h 17).

Enfin, par le biais de la troisième question, nous avons demandé aux participants québécois si les activités réalisées dans le cadre du projet avaient contribué à leur formation en tant qu'enseignants de français, langue seconde. D'après Aurélie* les activités n'ont pas contribué à sa formation, mais lui ont permis de réviser des notions déjà vues dans les cours de grammaire à l'université :

> Je n'irais pas jusqu'à dire qu'elle a contribué à ma formation en tant que future enseignante du français langue seconde. Elle m'a toutefois permis de mettre en pratique certaines notions que j'avais déjà vues dans des cours de grammaire. C'était en quelque sorte une bonne révision. (Réflexion écrite publiée le 01-11-2016, à 10 h 17.)

Ainsi, dans cette réflexion Aurélie* a souligné l'importance d'avoir des connaissances linguistiques explicites pour pouvoir enseigner une L2, que ce soit un enseignant LN ou LNN. De même, elle a dit que les tâches réalisées jusqu'à ce moment étaient une bonne façon de mettre en pratique certaines connaissances. En effet, elles permettraient d'établir un pont entre la théorie et la pratique. Toutefois, après la publication de la réflexion sur le document Word, il n'y a pas eu de discussion autour de ces sujets, car les participantes colombiennes n'ont pas commenté la réflexion d'Aurélie*.

En général, les tâches réalisées pendant les semaines 3 et 4 ont mis en évidence des apprentissages acquis par la dyade colombienne pendant la discussion avec leur partenaire québécois Thomas*. Comme nous l'avons montré, elles ont réutilisé des explications données par celui-ci dans la première tâche, et ont compris quelques erreurs qu'elles n'avaient pas remarquées pendant la tâche d'identification et correction d'erreurs. De même,

les étudiantes colombiennes ont mobilisé des connaissances préalables pour expliquer leur classement.

En ce qui concerne le travail d'équipe, la dyade colombienne a continué à travailler ensemble, alors que la dyade québécoise n'a pas travaillé en tant que tel. En effet, Thomas* n'a pas réalisé les activités demandées pendant ces deux semaines et Aurélie*, quant à elle, a commenté le classement fait par la dyade colombienne et a partagé la réflexion demandée. Ces deux activités lui ont permis de mobiliser des connaissances préalables et de réfléchir à propos de l'importance d'avoir des connaissances linguistiques explicites pour enseigner une L2. Cependant, la présence sociale d'Aurélie* a été très réduite, elle n'a pas répondu aux questions ou aux commentaires de ses coéquipières colombiennes et ces dernières n'ont pas commenté la réflexion d'Aurélie et n'ont pas répondu non plus aux commentaires qu'elle avait faits à leur classement. Partant de ce fait, il a pu y avoir des apprentissages individuels, mais il n'y a pas eu un vrai travail d'équipe.

d) Semaines 5 et 6 : correction d'une copie d'apprenant de FLE/FLS et « au revoir »

Pendant les deux dernières semaines du projet, chaque dyade (colombienne et québécoise) devait corriger un texte d'étudiant de FLE/FLS. La dyade québécoise a reçu un texte court, écrit par un locuteur hispanophone (colombien) de niveau débutant. Quoique court, le texte contenait un grand nombre d'erreurs (de grammaire, de syntaxe, d'usage et de ponctuation). Le texte reçu par la dyade colombienne avait été écrit par un locuteur lusophone de niveau intermédiaire, alors le texte était plus long et contenait moins d'erreurs (la plupart étant de grammaire et de syntaxe). Après avoir corrigé les textes respectifs, les dyades devaient les partager avec leurs collègues internationaux pour recevoir des commentaires. C'était l'occasion de mettre en pratique tout ce qui avait été travaillé concernant l'analyse des erreurs : identification, correction, explication et classement.

Le jeudi 10 novembre, c.-à-d. au début de la cinquième semaine du projet, les Colombiennes ont corrigé leur copie sur Google doc. Elles ont apporté beaucoup d'explications et ont ajouté une image montrant tous les verbes qui se construisent avec *être* au passé composé (« les verbes de la petite maison »), mais elles n'ont pas partagé le lien du document sur Wiggio. Après avoir constaté cela, le 18 novembre, nous avons partagé le lien du document sur Wiggio. Nous avons donc invité la dyade québécoise à faire des

commentaires et, après notre message, Aurélie* a commenté la copie le 20 novembre et le 23 novembre, pendant la sixième semaine du projet, Thomas* a continué de participer aux activités du projet de télécollaboration.

En général, la dyade colombienne a fait un travail assez bon. Veronica** et Lorena** ont signalé les erreurs et, dans la plupart des cas, elles ont fourni des rétroactions correctives directes, avec explication métalinguistique[31] à leur étudiant(e) fictif. Cependant, dans quelques cas elles n'ont pas signalé d'erreur, ont fourni des rétroactions incomplètes ou des rétroactions correctives de trop. Dans ces cas ponctuels, leurs collègues québécois sont intervenus.

Dans la première révision faite par les participantes colombiennes, elles ont montré beaucoup d'intérêt envers leur étudiant en essayant de lui expliquer le pourquoi des corrections qu'elles apportaient. Par exemple, dans le texte à corriger[32] c'était écrit « […] *je suis allée en vacances à Venise. J'ai resté trois semaines* », alors la dyade colombienne a corrigé « On doit écrire "je suis restée", car le verbe rester appartient aux verbes de la petite maison, donc il faut le conjuguer au passé avec le verbe être comme auxiliaire. Voir document à la fin. » (Veronica** et Lorena**, Google doc., modifié le 10.11.16). Dans cette correction, la dyade colombienne a expliqué à l'étudiant pourquoi le verbe « rester » utilisait l'auxiliaire « être » -et non « avoir » - et a partagé avec lui une illustration avec les verbes de « la maison d'être » afin que lui (ou elle) comprenne la correction faite. De même, dans la phrase « j'ai pris beaucoup des photos », la dyade colombienne a expliqué : « Quand on utilise les expressions "beaucoup, assez, peu..." on ne doit pas mettre au pluriel le "de", donc, on dit "beaucoup de photos" au lieu de "beaucoup des" ». Ainsi, presque toutes leurs rétroactions étaient accompagnées d'explications métalinguistiques, comme illustré dans la Figure 12.

[31] Voir livret de codes dans le chapitre de méthodologie (Tableau VI).
[32] Le texte corrigé par les dyades colombiennes se trouve dans l'annexe H (2e page).

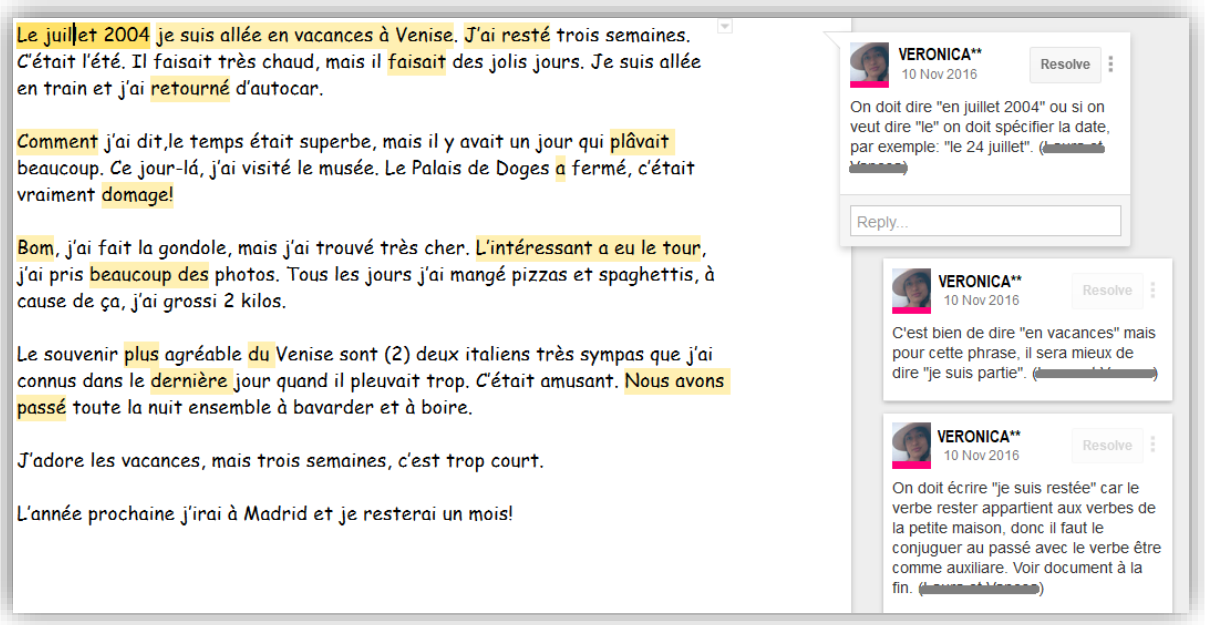


Figure 12 : *Groupe 1, correction d'une copie d'apprenant de FLE, dyade colombienne*

Cependant, dans la troisième rétroaction donnée par la dyade colombienne et que nous présentons dans la Figure 12, il manquait le complément de lieu (Venise). Pour cette raison, leur coéquipier québécois Thomas* a commenté: « Ici, une autre construction pourrait être: "J'y suis resté trois semaines" » (Thomas*, commentaire au Google doc., fait le 23.11.16), mais il n'a pas expliqué à ses coéquipières pourquoi il fallait mettre le complément « y » et les participantes colombiennes n'ont pas répondu au commentaire de leur partenaire québécois.

Aurélie*, pour sa part, a apporté quelques corrections aux erreurs qui n'avaient pas été repérées par la dyade colombienne. Par exemple, elle a signalé la phrase « il faisait des jolis jours » (deuxième ligne du texte d'étudiant présenté à la Figure 12), et a commenté : « "il faisait des jolis jours" ne se dit pas en français. On pourrait dire "il faisait beau" ». Également, Aurélie* a signalé la phrase « j'ai retourné d'autocar » (troisième ligne du texte d'étudiant) et a commenté « Je suis repartie en autocar », et a corrigé la phrase « Le Palais de Doges a fermé » (5e ligne) avec « était » (Aurélie*, commentaire au Google doc., fait le 20.11.16). Ainsi, la participante québécoise a signalé des erreurs qui n'avaient pas été repérées par la dyade colombienne et a formulé des rétroactions correctives directes, sans explication métalinguistique.

D'une façon générale, Thomas* n'a pas répondu aux commentaires faits par sa

camarade de classe Aurélie*, et celle-ci n'a pas répondu non plus aux commentaires de Thomas*. Ainsi, ils n'ont montré aucune interaction entre eux. C'est seulement dans la dernière partie du texte d'étudiant que les deux participants québécois sont intervenus pour corriger une rétroaction corrective de trop faite par leurs coéquipières colombiennes. Dans la dernière ligne du texte à corriger s'était écrit « nous avons passé toute la nuit ensemble à bavarder et à boire », et la dyade colombienne a corrigé : « On doit écrire "nous sommes passés", car le verbe passer appartient aux verbes de la petite maison, donc il faut le conjuguer au passé avec le verbe être comme auxiliare [sic]. Voir document à la fin » (Veronica** et Lorena**, commentaire au Google doc., 10.11.16). Cependant, la phrase de départ était correcte, alors Aurélie* a commenté « Il n'y a pas d'erreur dans cette phrase. On dit bien « nous avons passé » (Aurélie* commentaire au Google doc. 20.11.16) et puis Thomas* a ajouté « En effet : le verbe "passer" a comme auxiliaire le verbe "avoir" ». Ici, les deux participants québécois avaient raison parce que le verbe « passer » au *passé composé* admet les deux auxiliaires « être » ou « avoir ». On peut utiliser l'auxiliaire « être » dans la forme intransitive, c'est-à-dire sans complément d'objet, ce qui n'était pas le cas dans la phrase corrigée par les colombiennes. Néanmoins, la dyade colombienne n'a pas répondu à ce commentaire et en général, n'a pas répondu aux commentaires de leurs coéquipiers québécois, ce qui a empêché d'avoir une discussion autour de ce sujet.

Quoique cette fois le travail ait été réalisé sur le Google doc, ce qui pouvait faciliter la discussion et l'interaction, cela a été impossible étant donné que les participants n'ont accédé au document qu'une fois. En effet, la dyade colombienne a fait les corrections le 10 novembre, mais ses homologues québécois n'ont commenté cette correction que jusqu'au 20 novembre (Aurélie*) et 23 novembre (Thomas*), soit 10 et 13 jours après la correction faite, alors il n'y a pas eu vraiment d'interaction ou de collaboration entre les membres de l'équipe.

Toutefois, nous pouvons conclure que, malgré le manque de discussion, cette tâche a permis à la dyade colombienne de s'entraîner à corriger des erreurs et à apporter des explications à ses futurs élèves. La tâche a assurément mis les participantes colombiennes dans une situation pédagogique (imaginaire) où elles devaient communiquer avec des apprenants de français, ce qui leur a permis de développer leur conscience métalinguistique. De plus, bien que les participantes colombiennes n'aient pas répondu aux commentaires de leurs partenaires québécois, elles ont lu leurs commentaires sur le Google doc et, par la suite,

leur ont écrit sur Wiggio : « Salut à tous. Merci de vos corrections. Il nous semble que nous avons des problèmes avec l'utilisation du passé simple et de l'imparfait[33] ; on devra travailler sur ces sujets » (Lorena* et Veronica*, commentaire sur Wiggio publié le 21.11.16, à 16 h 17). Ainsi, la collaboration de leurs coéquipiers québécois dans la correction du texte d'étudiant a permis aux participantes colombiennes de devenir plus conscientes de leurs lacunes langagières.

Rappelons que pendant ces deux dernières semaines, les participants québécois devaient aussi corriger une copie d'apprenant de FLE (différente de celle corrigée par leurs homologues colombiens)[34]. C'était un travail qui devait être réalisé en dyade, mais seulement Aurélie* l'a fait, car Thomas* n'a pas participé à cette activité. Aurélie* a donc corrigé le document et l'a partagé avec ses collègues colombiennes sur Wiggio le 17 novembre. Dans sa correction, la participante québécoise a signalé les erreurs qu'elle avait trouvées et a donné une rétroaction corrective à l'étudiant. En général, ses commentaires ont été courts et la plupart d'entre eux ont pris la forme de rétroactions correctives directes, sans explication métalinguistique, comme le montre la Figure 13.

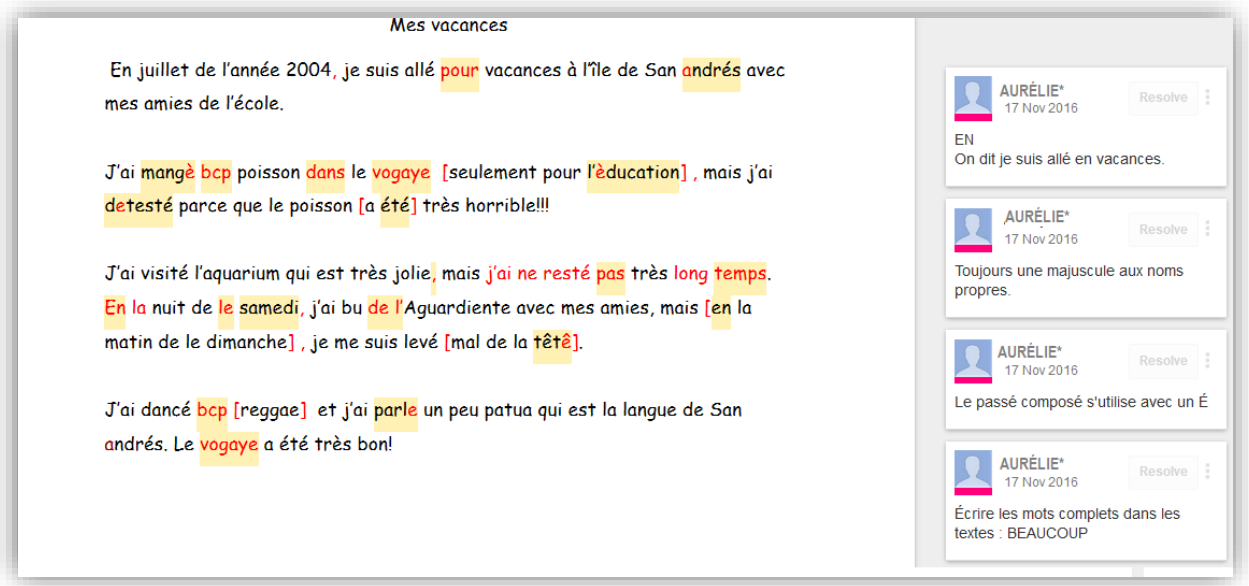


Figure 13 : *Groupe 1 : correction d'une copie d'apprenant de FLE, Aurélie* (dyade québécoise)*

[33] Elles voulaient probablement dire « avec le passé composé et l'imparfait » parce que dans le texte il n'y avait pas de phrases au passé simple.
[34] La copie qu'ils devaient corriger se trouve dans l'annexe H (1er page).

De même, comme cela peut être observé dans la Figure 13, Aurélie* a utilisé des marqueurs textuels comme la couleur rouge pour indiquer l'erreur ou ajouter une correction (une virgule, par exemple), et des parenthèses pour signifier qu'il fallait réviser une phrase. Cette participante, comme nous l'avons déjà signalé, a fait principalement des rétroactions correctives directes, sans explication métalinguistique, mais dans quelques cas elle a fait aussi des rétroactions correctives directes, avec explication métalinguistique. Par exemple, dans la 4e ligne du texte, l'apprenant de FLE avait écrit : « mais j'ai detesté [sic] parce que le poisson a été [sic] très horrible !!! ». Aurélie* a corrigé l'erreur souligné et a écrit l'explication suivante : « était : c'est un fait du passé qui se continue dans le présent. Je suppose que le poisson est toujours horrible. ». De plus, dans la 5e ligne du texte, l'apprenant avait écrit « mais j'ai ne resté pas très long temps », et Aurélie a commenté : « Je ne suis pas resté. Resté [sic] est un verbe qui s'utilise avec être au passé composé (voir la maison d'être). Le pas s'insère toujours (dans les temps de verbe composés) entre l'auxiliaire et le participe. » (Aurélie*, Google Docs, commenté le 17.11.16). Ainsi, elle a expliqué à l'étudiant quelques différences entre le passé composé et l'imparfait, et a expliqué quelques règles du passé composé.

Dans d'autres commentaires, Aurélie* a aussi expliqué l'utilisation des déterminants avant les noms et les différences entre les prépositions « en, dans et durant », selon le contexte de la phrase. Ainsi, dans la phrase « En[1] la nuit de le[2] samedi[3] j'ai bu[4] Aguardiente avec mes amies » du texte de l'apprenant, Aurélie* a fait plusieurs commentaires : « 1. En ne s'utilise pas avec le temps. On utilise durant ; 2. Le déterminant n'est pas nécessaire [avant samedi], 3. Après un complément de phrase, on ajoute une virgule [après samedi], et 4. si Aguardiente est un breuvage, on doit mettre un déterminant, car c'est un nom. On utilise « *de l'* » parce que c'est quelque chose de non-comptable qui commence par une voyelle ». Tout cela montre qu'Aurélie* a mis en pratique ses connaissances grammaticales et a pratiqué la manière de donner des explications métalinguistiques à des apprenants dans un contexte réel.

Aurélie* a donc fait une correction exhaustive, tout comme ses coéquipières colombiennes, mais dans la copie d'apprenant, quelques constructions erronées n'ont pas été corrigées, par exemple la phrase « j'ai dansé beaucoup » (8e ligne du texte de l'apprenant). Malgré cela, elle a fait une révision assez complète et a fourni des explications métalinguistiques lorsqu'elle le considérait nécessaire.

Par rapport au travail avec les Colombiennes, Aurélie* a partagé sa copie corrigée, mais ses collègues colombiennes n'ont pas fait de commentaires. Il n'y a donc pas eu de discussion à propos de la correction proposée. Cependant, les participantes colombiennes ont lu le document et ont écrit à sa coéquipière québécoise : « Salut encore une fois. Nous sommes presque d'accord avec tout ce que vous avez écrit. Des choses qu'on a appris c'est l'utilisation de "durant" au lieu de "en ou dans", en plus comment mentionner un jour comme dans l'expression "samedi matin". Merci de partager. (Lorena* et Veronica*, commentaire sur Wiggio publié le 21-11-2016, à 16 h 10). Ainsi donc, la dyade colombienne a profité du travail réalisé par Aurélie*, même si elles n'ont pas commenté le texte corrigé. Par ailleurs, elles ont dit "nous sommes presque d'accord" avec la correction, mais n'ont pas signalé les points particuliers avec lesquels elles ne seraient pas d'accord. Ce sont des occasions de discussion ratées. Il a été intéressant de noter aussi que Veronica**, Lorena** et Aurélie*, dans leurs révisions respectives, ont parlé de "la maison d'être" ou des "verbes de la petite maison" pour aider l'apprenant de FLE à identifier les verbes qui se conjuguent avec l'auxiliaire "être" au passé composé. Cette connaissance partagée a été très appréciée par Veronica* et Lorena*, comme Veronica l'a expliqué :

> Alors, il y a eu beaucoup de choses que j'ai apprises, et ça a été le fun parce que dans l'une des explications j'ai mis l'illustration de "la petite maison" et je me suis dit "c'est sûr qu'ils ne l'expliquent pas de cette façon-là" et oui, ils l'avaient, mais ils l'appellent "la maison d'être" et c'est le fun parce qu'ils l'ont aussi[35]. (Veronica**, entrevue).

Pendant la dernière semaine du projet, il fallait partager un enregistrement audio ou vidéo pour dire au revoir aux coéquipiers internationaux. Cette semaine tous les participants ont fait la tâche. Aurélie* a été la première à partager son enregistrement audio. Elle a dit être contente d'avoir participé au projet parce qu'elle l'a trouvé intéressant :

> Allô ! On est arrivé à la fin du travail de recherche. J'espère que j'ai pas oublié des tâches et je suis contente d'avoir travaillé avec vous. C'était intéressant et j'ai bien hâte de voir les résultats de ce travail-là. Alors, bonne fin de session à tout le monde. Merci, bye » (Aurélie* enregistrement audio partagé le 23.11.16 à 11 h 7).

[35] Entonces hubieron [sic] muchas cosas que sí aprendí, y fue muy chévere porque en una de las explicaciones que yo puse la cosita como de la "petite maison" fue muy chévere porque yo dije "Esto de más que a ellos no se lo explican así" y sí, también lo tienen, sino que ellos lo llaman "la maison d'être", pero es muy chévere porque ellos también lo tienen. (Veronica, entrevue).

Après, c'est Thomas* qui a partagé son enregistrement audio. Il a dit à ses coéquipières qu'il regrettait les problèmes de communication qui s'étaient présentés. En effet, il croyait que ses messages avaient été mal compris par ses coéquipières colombiennes, mais malgré cela, il était content d'avoir pris part au projet de télécollaboration :

> Alors, c'est le moment de nous dire 'au revoir' (rires). Je suis quand même un petit peu triste que ça finisse un peu comme ça, mais j'ai quand même eu du plaisir à travailler avec vous. Ça m'a fait prendre conscience de certains éléments et comme je l'ai soulevé dans mes vidéos, que vous aviez un peu mal compris... c'était surtout pour le français québécois. (Thomas*, enregistrement audio, partagé le 23.11.16, à 23 h 02).

Dans ce dernier message, Thomas* a parlé directement à ses collègues en Colombie sur un ton très amical et leur a souhaité bonne chance dans leur cheminement :

> Donc, je tiens à vous souhaiter bonne continuation dans votre cheminement pour devenir des enseignantes en français, langue seconde, parce qu'il me semble que c'est ce que vous vouliez faire dans le cadre de votre Bac donc, voilà, donc si dans le futur on se croisait ben, j'espère que ça va arriver, mais dans le... sinon, le cas non échéant, je vous souhaite bonne chance." (Thomas, enregistrement audio partagé sur Wiggio le 23-11-2016 à 23 h 2).

Enfin, c'est la dyade colombienne qui a partagé une vidéo pour dire au revoir aux coéquipiers québécois. Dans leur vidéo, Lorena* et Veronica* étaient ensemble, mais chacune a dit une partie du message. En général elles se sont montrées contentes d'avoir participé au projet, mais elles ont regretté les problèmes de communication, car cela les a empêchées d'atteindre toutes leurs attentes :

> Salut ! Comment ça va ? Merci beaucoup. Ce travail a été très intéressant, mais je pense qu'il faut (...) une meilleure communication entre les camarades colombiens et québécois pour le bon développement du projet. Je me suis rendu compte que je dois pratiquer un peu plus et cette opportunité de interchanger [sic] [échanger] des connaissances a été très productive. (Lorena*, vidéo partagé sur wiggio le 24-11-2016, à 7 h 14).

Veronica*, de son côté, avait presque la même opinion que sa camarade de classe :

> OK, d'abord je veux dire merci d'avoir participé dans ce projet [sic], un projet qui a été pour nous les colombiens une opportunité pour interagir et pour partager avec des francophones. Néanmoins, c'est dommage que pas toutes les expectatives qu'on avait au début du projet n'aient pas était réussites [sic] à cause du manque de temps ou de quelques problèmes opérationnels. De toute

> façon, nous sommes contentes d'avoir pu vous connaître et nous voulons que vous sache [sic] que nous sommes ouvertes à vous et si quelquefois vous venez en Colombie, n'oubliez pas que vous avez ici deux amies. Benditions [sic] [bénédictions] et bonne chance ! » (Veronica, vidéo partagé sur Wiggio le 24-11-2016, à 7 h 14).

L'analyse de ces enregistrements nous a permis de faire les constats suivants : tout d'abord, il semblerait que tous les participants ont eu des perceptions positives à l'égard du projet de télécollaboration, car ils croient que cela les a aidés à réviser des apprentissages antérieurs (Aurélie*), à se rendre compte des lacunes (Thomas*, Lorena* et Veronica*), et à comprendre quelques notions (Lorena* et Veronica*). Deuxièmement, c'est dans les vidéos de présentation et les messages d'au revoir où l'on voit plus de présence sociale. En effet, dans les messages que nous venons de présenter, les quatre participants de l'équipe ont utilisé un ton amical, s'adressant directement à leurs coéquipiers avec le pronom personnel « vous », et ont partagé des expériences d'apprentissage dans le projet. En troisième lieu, les participants de cette équipe étaient conscients des problèmes de communication qui s'étaient présentés. En effet, les Colombiennes croyaient que leurs collègues n'étaient pas intéressés à collaborer avec elles et Thomas*, pour sa part, croyait que ses collègues colombiennes étaient contrariées en raison de son commentaire de la deuxième semaine, mais ses collègues n'avaient même pas compris le message. Apparemment, ce sont des problèmes de communication causés par la modalité d'échange choisie, à savoir la modalité asynchrone.

Pendant l'entrevue, nous avons questionné les participantes colombiennes à propos de ces problèmes de communication et, en effet, elles croyaient qu'il aurait fallu ajouter quelques rencontres en direct pour faciliter la communication et la cohésion des équipes. De plus, elles ont attribué ces problèmes au manque du temps :

> C'est peut-être à cause du temps. Nous ne savons pas comment est leur charge académique, mais nous, par exemple, on est sur le point de finir le semestre, et ce semestre-là a été très chargé pour ceux qui sont dans ce cours parce qu'on va commencer le stage bientôt… alors c'est difficile. Et la plateforme m'a semblé très bonne, mais il a manqué peut-être une conversation ou une vidéo en direct […][36] (Lorena**, entrevue)

[36] De pronto, por el tiempo. No sabemos cómo es su carga... la carga de ellos académica y todo, pero nosotros por ejemplo estamos terminando semestre y este semestre fue de muchas materias para muchos de los que estamos en esta clase, porque ya vamos a empezar práctica, entonces es difícil. Y, la plataforma me pareció muy buena, pero de pronto le falta tener un... un chat o video en vivo (Lorena*, entrevue).

Veronica* aussi était d'accord avec le besoin d'avoir une communication en direct :

> […] Comme l'idée était de réfléchir sur l'enseignement, alors il aurait été bien de discuter "eh bien, pour quoi vous utilisez cela de cette manière", mais comme c'était par des vidéos, c'était difficile. Si la discussion avait été sur Skype, par exemple, alors on aurait pu dire quelque chose et l'autre aurait pu répondre immédiatement. (Veronica**, entrevue)[37].

Cependant, elle pensait aussi que les problèmes s'étaient présentés parce que chacun avait des intérêts différents :

> [On n'a pas pu avoir une bonne communication] parce que nous, on était très intéressées, nous étions très enthousiastes, mais on a senti de leur part, qu'ils faisaient les choses sans intérêt, c'est-à-dire parce qu'il fallait le faire, ou… je ne sais pas comment ça marchait pour eux, mais, par exemple, dans un moment, j'imagine que vous l'avez vu dans une vidéo où la fille a dit qu'elle n'avait rien appris du tout. Alors, d'une certaine façon, pour eux c'était plat, parce qu'il n'y avait pas quelque chose… c'est-à-dire nous recevons parce que nous voulons apprendre français, mais eux, ils n'étaient pas intéressés par l'espagnol ou quoi que soit, alors ils ont pu se dire « pourquoi je vais m'intéresser si… ben, qu'est-ce que je vais… » C'est-à-dire, il n'y avait pas quelque chose qu'ils puissent recevoir de nous, et ils n'avaient pas non plus une volonté de travail […][38]. (Veronica**, entrevue).

Ainsi, le projet a fini pour ce groupe avec des sentiments positifs, de la part des Colombiennes, parce qu'elles trouvaient enrichissant de pouvoir discuter avec des locuteurs francophones natifs et apprendre d'eux, et de la part des Québécois, parce que le projet leur a permis de réviser des notions, de faire le pont entre la théorie et la pratique, et de se rendre compte de certaines lacunes. Néanmoins, Thomas*, Veronica** et Lorena** ont aussi eu des sentiments négatifs car ils trouvaient que le projet aurait pu avoir des meilleurs résultats si des problèmes de communication ne s'étaient pas présentés. Pour ce qui est des participantes colombiennes, elles avaient l'impression que leurs collègues québécois n'avaient rien à

[37] […] como la idea era reflexionar sobre el enseñar, entonces sí hubiera sido bueno como poder debatir "Ah, y ustedes porque usan eso o así", pero como era por videos era difícil. Si hubiera sido así como por Skype, entonces ya uno puede decir algo, y el otro responder ahí mismo» (Veronica*, entrevue)

[38] […] no se logró porque nosotros estábamos muy interesados, nosotras estábamos como muy entusiasmadas, pero sentimos, de parte de ellos, que ellos de cierta manera estaban haciendo las cosas por hacerlas, o sea, porque tenían que hacerlo, o no sé cómo funciona con ellos, pero, por ejemplo, en algún momento... yo me imagino que usted lo vio en un chat que... o fue en un video... que la muchacha dijo que ella realmente no había aprendido nada. Entonces, de cierta manera, para ellos es muy maluco, porque no hay como algo... nosotros recibimos porque nosotros sí queremos aprender francés, pero ellos no están interesados en el español ni nada, entonces ellos de pronto sienten como que "porque me voy a interesar si… pues, qué voy a ..." no había algo como para ellos recibir… y tampoco tenían mucha voluntad de trabajar […]. (Veronica*, entrevue)

apprendre d'elles et que c'était pour cette raison qu'ils n'étaient pas intéressés à collaborer avec elles. Les participants québécois, de leur part, n'ont pas ressenti le sens de communauté nécessaire à la collaboration parce qu'ils n'ont pas collaboré, même pas entre eux, en raison des situations contextuelles (manque de temps en classe, conception des tâches) et personnelles (motivations personnelles à prendre part au projet).

5.2.1.2. Groupe 10

a) Introduction

Cette équipe était formée par deux étudiantes québécoises, Mia* et Alice*, et deux étudiants colombiens, Diana** et Santiago**[39]. Les deux étudiantes québécoises ne se connaissaient pas au début du projet, mais ont réussi à communiquer et à collaborer pendant les six semaines de télécollaboration. De leur côté, les deux participants colombiens se connaissaient bien et étaient habitués à travailler ensemble dans leurs cours universitaires. Dans cette équipe, chaque dyade a montré un haut niveau de collaboration, mais en tant qu'équipe, c.-à-d. les quatre participants, il n'y a pas eu beaucoup de collaboration, mais plutôt de la coopération pour accomplir les tâches demandées. Nous analyserons donc ce qui s'est passé pendant les six semaines du projet de télécollaboration, afin de comprendre cette situation.

b) Semaines 1 et 2 : présentation des participants et analyse d'erreurs

Pendant la première semaine de travail, tous les participants de l'équipe 10 ont partagé les vidéos de présentation. La première à le faire a été Alice*, qui a publié la vidéo le vendredi 14 octobre. Dans sa vidéo, elle s'est présentée et a parlé de ses attentes vis-à-vis du projet de télécollaboration : « […] Ça me fait plaisir d'être dans votre équipe. J'espère vraiment que le projet va me permettre de mieux corriger les erreurs des étudiants de français, langue seconde. Alors, au plaisir de travailler ensemble et d'apprendre à se connaître. Bye ! » (Alice*, vidéo de présentation publiée sur Wiggio le 14.10.16 à 17 h 24). L'étudiante s'est montrée très souriante et amicale et a dit être contente de faire partie de cette équipe. De plus, elle semblait très motivée à participer au projet.

Le soir de la même journée, Diana**, de la dyade colombienne, a partagé sa vidéo de présentation. Elle s'est aussi présentée et a parlé de ses attentes : « Bonjour mes amies, […]

[39] Comme dans le premier cas, les étudiants québécois (LN) seront identifiés à l'aide d'un astérisque et pour identifier les étudiants colombiens (LNN), nous en utiliserons deux.

j'espère que le projet nous aidera beaucoup à apprendre de nos erreurs et aussi de vous, et de travailler ensemble pour notre apprentissage. À bientôt ! Chao ! » (Diana**, vidéo de présentation, partagée sur Wiggio le 14.10.16 à 21 h 33). Tout comme Alice*, Diana* était souriante et gentille. Elle a également utilisé des mots tels que « mes amies » et « travailler ensemble », qui montrent de l'ouverture envers ses coéquipières québécoises, et « Chao » un mot très informel avec lequel elle cherchait à établir une ambiance de communication détendue.

Le lendemain, d'abord Santiago** et puis Mia*, ont partagé leurs vidéos. Santiago** a raconté à ses partenaires qu'il avait eu quelques problèmes avec le partage de la vidéo et qu'il a dû l'enregistrer sur Google drive pour pouvoir la partager avec elles : « Désolé, la vidéo ne chargerait [sic] dans Wiggio, mais je l'ai chargé au Drive pour vous [lien vers la vidéo] » (commentaire sur Wiggio, publié le 15.10.16 à 1 h 59). Dans la vidéo, il s'est présenté, a parlé de ses intérêts (les sports et les langues étrangères) et a partagé quelques attentes à l'égard du projet : « Mes attentes pour le travail international sont deux : d'améliorer mes capacités et d'avoir une bonne collaboration avec camarades (sic) d'un autre pays. J'espère que tout va bien et... on parlera. Au revoir » (Santiago**, vidéo de présentation, partagé le 15-10-2016, à 1 h 59). Mia* pour sa part, a dit à ses collègues qu'elle voulait améliorer sa capacité à cerner les erreurs et à les corriger :

> J'espère que ce projet va pouvoir me permettre de mieux cerner les erreurs qui peuvent être commises dans les phrases qu'on dit en français, langue seconde… des apprenants. J'espère que, pour mieux les cerner, les analyser, puis peut-être mieux les expliquer et les vulgariser, pour les apprenants, au besoin. Je trouve ça intéressant qu'on puisse en discuter avec des étudiants internationaux comme vous, donc au plaisir d'en parler davantage. Au revoir. (Mia*, vidéo de présentation partagée sur Wiggio le 15-10-2016 à 11 h 20).

La Figure 14 montre une capture d'écran des vidéos de présentation des participants de l'équipe 10.

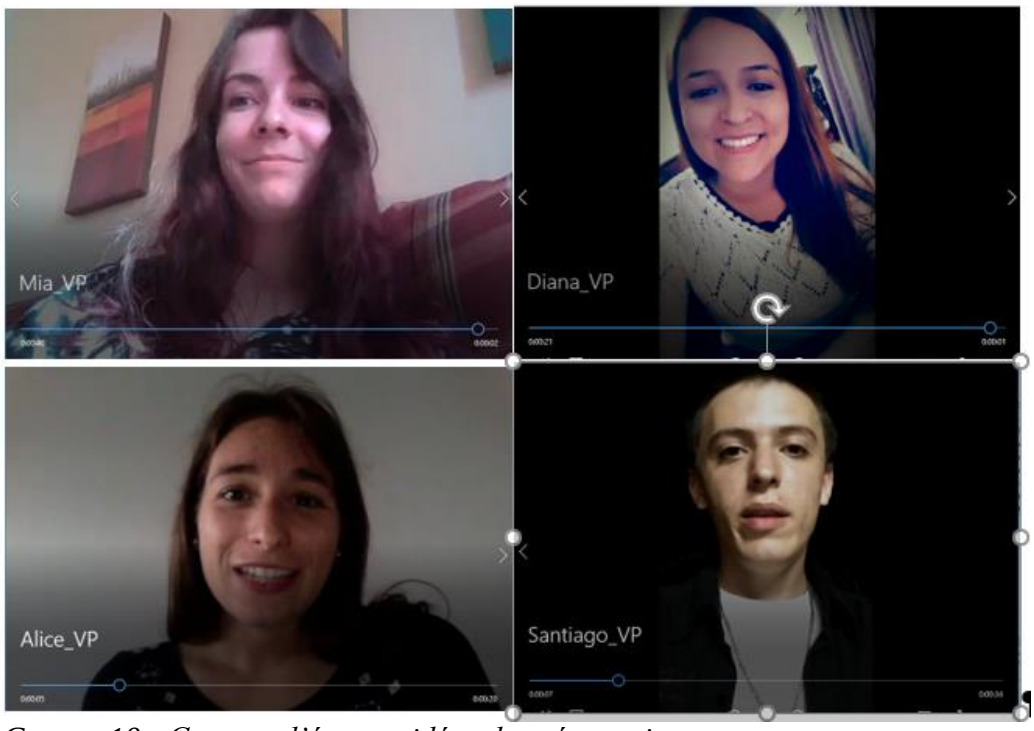


Figure 14: *Groupe 10 : Capture d'écran, vidéos de présentation*

Comme il peut être observé dans les extraits présentés et dans les images, tous les participants du groupe 10 ont montré une présence sociale importante : tous ont parlé directement à leurs coéquipiers, ont utilisé des mots amicaux, ont souri et ont partagé leurs intérêts et motivations à prendre part au projet. Toutefois, il y avait des différences dans les motivations des deux dyades. En effet, les deux participantes québécoises cherchaient à améliorer leurs capacités à analyser les erreurs des étudiants de FLS/FLE, alors que les deux étudiants colombiens, en plus de cela, voulaient avoir une « *bonne collaboration avec leurs collègues internationales* ». Par conséquent, le travail collaboratif était dans le cœur des attentes des participants colombiens, alors que l'amélioration des compétences professionnelles était l'attente principale des participantes canadiennes.

Alice*, de la dyade québécoise, et Diana**, de la dyade colombienne, ont été très sociables pendant la première semaine de travail. En effet, elles se sont souhaité la bienvenue sur Wiggio. Diana* a commenté la vidéo de présentation d'Alice* le même jour qu'elle l'a publiée en disant : « Bonjour Alice*.... Bienvenue !!! » et après, Alice* a répondu à ce geste en commentant la vidéo de présentation de sa collègue colombienne « Bonjour Diana** :) Au plaisir de travailler ensemble ». Cependant, elles n'ont pas commenté les vidéos de présentation de Mia* et de Santiago* et ces deux vidéos n'ont reçu aucun commentaire.

Pour ce qui est de la première tâche métalinguistique, quelques confusions se sont présentées. Tout d'abord, Diana* et Santiago* ont partagé leur correction du texte le samedi 15 octobre, mais ils n'ont pas partagé le lien vers Google doc, comme il avait été demandé. Ils ont travaillé sur Word et par la suite, ont partagé ce document. Lorsqu'Alice* a ouvert le lien qu'elle avait reçu, elle a cru avoir corrigé le travail fait par ses collègues internationaux, mais elle avait corrigé le travail fait par sa collègue québécoise.

> Bonjour chers collègues, J'ai regardé les phrases à analyser sur Google Doc. Je remarque que la majorité des phrases ont déjà été corrigées. Je n'étais toujours d'accord avec la correction de certaines phrases (#7 et #11) J'ai fait les ajustements dans le document, mais je ne sais pas si tout le monde pourra les voir. Est-ce que tous les membres du groupe a accès [sic] au même document ? Merci de m'éclaircir à ce sujet. J'attends de vos nouvelles. Je vous envoie le lien vers Google Doc [lien vers le document] (Alice*, commentaire sur Wiggio, publié le 17.10.16 à 12 h 47).

Puis, Mia* a répondu : « Salut Alice*, je pense que c'est mon document que tu as vu. Je n'étais pas certaine s'il était partagé avec toi ! J'ai essayé de te contacter sur FB à ce sujet, désolée ! Je ne comprends pas trop s'il faut le regarder ensemble en classe ou avant... » (Mia*, commentaire sur Wiggio, publié le 17.10.16, à 23 h 13). Il y a eu donc des problèmes de communication à l'intérieur de la dyade québécoise, qui n'avait pas réussi à communiquer avant pour réaliser la tâche. Pour cette raison, nous avons dû intervenir en expliquant de nouveau ce qu'il fallait faire et ce qui avait été fait dans chaque dyade. Alice* a été donc consciente qu'elle avait modifié le document commencé par sa coéquipière, et après cela elle et Mia* ont ajouté des commentaires au travail fait par les Colombiens dans le document Word. Lorsque le malentendu a été clarifié, chaque dyade a bien travaillé.

Nous allons analyser d'abord le travail réalisé par la dyade colombienne et commenté par la dyade québécoise. Ensuite, nous analyserons le travail réalisé par la dyade à Québec. Au Tableau XXIII, nous présentons le travail fait par la dyade colombienne : nombre d'erreurs identifiées (EI), nombre d'erreurs non identifiées (ENI), bonne rétroaction corrective (BRC), rétroaction corrective incomplète (RCI), rétroaction erronée (RE) et rétroaction corrective de trop (RCdT) dans le cas où la phrase de départ était correcte et que les participants avaient corrigé une erreur inexistante.

Tableau XXIII : *Groupe 10 : identification et correction d'erreurs, dyade colombienne*

Erreurs identifiées (EI) (sur 23)	Erreurs non identifiées (ENI)	Bonne rétroaction (BRC)	Rétroaction incomplète (RCI)	Rétroaction erronée (RE)	Rétroaction corrective de trop (RCdT)
21	2	18	2	2	1

Comme nous pouvons l'observer dans le Tableau XXIII, la dyade colombienne a identifié 21 des 23 phrases erronées. Diana** et Santiago** n'ont pas trouvé d'erreur dans les phrases 15 (Qu'est-ce que fait ce bruit) et 19 (Les problèmes dont elle s'intéresse me laissent indifférent) qui étaient erronées, et parmi les phrases erronées bien identifiées, ils ont donné deux rétroactions incomplètes (phrases 9 et 10) et deux rétroactions erronées (phrases 20 et 21). De même, ils ont fait une rétroaction corrective de trop dans la phrase 1 (Elle me fera signe quand ce sera nécessaire) puisqu'ils l'ont signalée comme erronée et ont proposé la correction « *Il me fera signe quand il sera nécessaire* ».

Ce travail a été partagé par les étudiants colombiens en tant que document Word, alors pour que leurs partenaires québécoises puissent le commenter, elles ont dû le télécharger. Ainsi, Mia* a ajouté d'abord ses commentaires, puis elle a partagé sa révision sur Wiggio. Par la suite, Alice* a dû télécharger cette version pour ajouter ses propres commentaires. Enfin, Diana** et Santiago** ont pu voir les commentaires de Mia* et Alice* et ont rédigé des explications métalinguistiques à toutes les phrases erronées, tout en tenant compte des commentaires de leurs coéquipières internationales. Cette révision a été partagée de nouveau, et, par conséquent, il y a eu plusieurs versions du même document.

Malgré la quantité de versions, le travail réalisé par la dyade colombienne a suscité un échange intéressant avec les partenaires québécoises. Tout d'abord, il faudrait préciser que Mia* et Alice* n'ont rien dit à propos des erreurs non identifiées par les participants colombiens (phrases 15 et 19), suggérant qu'elles n'ont pas trouvé d'erreur non plus dans ces phrases. Cependant, les commentaires qu'elles ont faits à l'égard de la rétroaction corrective de trop, des rétroactions incomplètes et des rétroactions erronées, ont aidé les participants colombiens à comprendre quelques phénomènes et à remarquer les erreurs. Voyons, par exemple, la discussion à propos de la rétroaction corrective de trop :

> **Phrase proposée** : 1. *Elle me fera signe quand ce sera nécessaire.*
> **Dyade colombienne** : « Il me fera signe quand il sera nécessaire » (1re révision, partagée le 15.10.16, à 1 h 00)

> **Commentaire Mia** : Je ne trouve pas qu'il y avait d'erreur dans la phrase du début. (2e révision, partagée le 19.10.16, à 10 h 58).
> **Réponse dyade colombienne** : Nous sommes d'accord avec Mia*, la première phrase est correcte, mais la deuxième aussi, il-y-a deux manières d'avoir le même sens. (4e révision, partagée le 20.10.16, à 19 h 47).

Comme il peut être observé dans cet extrait, Mia* a signalé à ses coéquipiers colombiens qu'ils avaient corrigé une erreur inexistante. Ceux-ci ont constaté qu'elle avait raison, mais que la construction proposée par eux était correcte aussi. De cette façon, les participants colombiens ont appris que la première phrase était tout à fait grammaticale. D'autres commentaires faits par les participantes québécoises ont permis aux Colombiens d'analyser davantage les phrases et de chercher l'explication des erreurs signalées par leurs homologues québécoises, comme le montre l'exemple suivant :

> **Phrase proposée** : 10. Il y a <u>les</u> gens qui ne veulent pas perdre <u>ses</u> identités.
> **Dyade colombienne** : Il y a des* gens qui ne veulent pas perdre <u>ses</u> identités »
> **Mia* :** leur identité ?
> **Alice*** : Tout comme Mia, je crois que l'on doit dire « leur identité ».
> **Réponse dyade colombienne** : Oui, nous sommes d'accord avec la correction, la concordance avec la troisième personne du pluriel. La correction se fait parce que dans ce type de phrase on doit parler d'une manière ponctuelle des personnes, et si on utilise « les », il est trop général

Ici, les participantes québécoises ont aidé leurs coéquipiers colombiens à se rendre compte que la correction était incomplète. Mia* a fait une rétroaction corrective directe, sans explication métalinguistique, et dans leur réponse, Santiago** et Diana** ont exprimé leur accord et ont donné eux-mêmes l'explication métalinguistique de l'erreur. De cette façon, ils ont pu mobiliser des connaissances préalables, ou bien faire des recherches à propos de la question et apprendre grâce à leurs coéquipières internationales.

Par ailleurs, il a été intéressant de voir que la phrase 4. *Je <u>ne</u> dis <u>pas</u> <u>rien</u>* a suscité une discussion pragmatique. En effet, la dyade colombienne l'avait marquée comme erronée et avait proposé la correction «je ne dis rien », et Mia* a commenté :

> Ici, la première phrase pourrait se dire selon moi. Ça dépend du contexte. Par exemple, si je dis : « Je ne dis pas rien, je dis justement qu'il faut agir pour que l'incident ne se reproduise pas ». On pourrait donc produire cette phrase pour clarifier un malentendu avec quelqu'un. Sinon, j'avoue que la phrase est redondante du point de vue de la négation. (Mia* révision du document de la dyade colombienne, partagée le 19.10.16, à 20 h 58)

Après, Alice* a répondu : « Je trouve que la phrase est bien corrigée. Dans la phrase initiale, il y avait 3 adverbes de négation plutôt que deux. On devait choisir entre l'adverbe "pas" et "rien" ». Les participants colombiens ont été d'accord avec ce dernier commentaire. Évidemment, Mia* avait proposé une discussion de type pragmatique, mais sa camarade de classe Alice*, et ses coéquipiers de la Colombie ont répondu selon les règles de la syntaxe, sans entrer dans la discussion pragmatique.

De plus, la dyade québécoise a corrigé les deux rétroactions fautives faites par la dyade colombienne (phrases 20 et 21), mais cette dernière n'a rien répondu. Ces corrections se trouvent dans le Tableau XXVI.

Tableau XXIV : *Groupe 10 : rétroactions de la dyade québécoise à la dyade colombienne Tâche 1*

Phrase de départ	Correction dyade colombienne	Rétroaction de la dyade québécoise à la révision
Bien que je ne suis pas amateur de jazz, j'aime beaucoup cette émission.	Bien que je ne suive* pas amateur de jazz, j'aime beaucoup cette émission	J'écrirais davantage : « Bien que je ne sois pas amateur de jazz, j'aime beaucoup cette émission »
J'ai réveillé ma mère pour la dire que…	« J'ai réveillé ma mère pour le* dire que...	J'ai réveillé ma mère pour lui* dire que

Dans ces deux phrases, les participantes québécoises ont fait une rétroaction corrective directe, sans explication métalinguistique, mais les participants colombiens ne leur ont pas répondu, alors jusqu'à ce moment il était impossible de savoir s'il y avait eu des apprentissages à propos de ces sujets.

Enfin, nous avons observé qu'Alice* a fait une rétroaction corrective de trop à ses coéquipiers colombiens. Dans la phrase 7. *C'est moi qui a fait le travail.*, la dyade colombienne avait dit qu'elle était erronée et avait proposé la correction « c'est moi qui ai fait le travail ». Lors de sa révision, Mia* n'a rien dit, suggérant qu'elle était d'accord avec la correction de leurs partenaires colombiens. Cependant, Alice*, a commenté : « Je crois que la phrase de départ était correcte ». Par la suite, la dyade colombienne a répondu : « Puis d'avoir réconsidéré, [sic] nous sommes d'accord avec Alice* ». Nous avons interprété cela comme de l'insécurité linguistique de la part des Colombiens, car ils n'ont pas discuté avec leur collègue québécoise et ils ont cru à ce qu'elle a dit sans chercher à obtenir une confirmation ailleurs.

Dans cette tâche, il n'y a pas eu de discussion, mais plutôt des réponses aux commentaires. La discussion implique de l'interaction, un échange d'idées, et dans ce cas il

y a eu juste des réponses à ce que les participantes québécoises avaient dit. Une explication possible à cette situation est qu'il était impossible d'avoir de l'interaction puisqu'il y avait différentes versions du même document. Comme les participants colombiens n'ont pas utilisé Google doc, il est possible que le manque de préparation à la tâche et à l'utilisation des plateformes ait produit des problèmes de communication.

Comme les Canadiennes devaient, elles aussi, faire la tâche d'identification et correction d'erreurs dans un autre document, nous analyserons maintenant le travail qu'elles ont fait à leur tour. Après le malentendu que nous avons mentionné avant, Mia* et Alice* ont bien travaillé sur le Google Doc. Puisque la plateforme permet de voir l'historique des révisions, nous avons pu suivre leur démarche. Ainsi, nous avons constaté qu'il y a eu 4 révisions du document. Dans la première révision (15 octobre 2016), Mia* a commencé le travail d'identification et de correction des phrases erronées. Elle a signalé les phrases erronées et a fourni la correction (rétroaction corrective directe) aux phrases qu'elle trouvait erronées. Il y a eu trois phrases erronées où elle n'a pas trouvé d'erreur: 4 (Je <u>ne</u> dis <u>pas rien</u>), 12 (La foule criait pour encourager <u>leur</u> chanteur préféré) et 15 (Qu'est-<u>ce que</u> fait ce bruit). Dans les commentaires au document des Colombiens, elle avait expliqué les raisons pour lesquelles elle ne trouvait pas nécessairement erronée la phrase 4 (discussion pragmatique) et dans les deux autres cas, il est possible qu'elle n'ait pas vu d'erreur.

La deuxième version du document a été la révision d'Alice* à la correction faite par Mia* (le 17 octobre), où elle a dit qu'elle n'était pas d'accord avec la correction des phrases 7 et 11. Cela veut dire que, comme Mia*, elle n'a pas vu d'erreur dans les phrases 4, 12 et 15.

Dans la phrase 7, Mia* avait bien corrigé « *c'est moi qui <u>ai</u> fait le travail* », mais d'après Alice*, la phrase correcte était « *c'est moi qui <u>ait</u> fait le travail* », alors Alice* a fait une rétroaction corrective de trop à la phrase qui avait été bien corrigée par Mia*. Pour ce qui est de la phrase 11 (Toutes les fins de semaine, je joue <u>à les</u> jeux vidéos), Mia* avait corrigé « *Toutes les <u>fines</u> de <u>semaine</u> je joue <u>aux</u> jeux vidéo* ». Elle avait bien fait la contraction « aux », mais avait ajouté une erreur d'orthographe (fines) et avait enlevé la virgule après le mot *semaine*. Alice* a donc corrigé « *Toutes les <u>fins</u> de <u>semaine</u>, je joue aux jeux vidéo* ». Par la suite, Mia* a ouvert de nouveau le document et n'a rien dit à propos des corrections apportées par Alice*, suggérant ainsi qu'elle acceptait les modifications, et a commencé à donner des explications métalinguistiques aux phrases erronées. Puis, elle a écrit

à Alice* « Alice*, j'ai commencé à donner des explications grammaticales aux phrases erronées dans notre document google doc! Je n'ai pas tout trouvé encore. Tu iras voir lorsque tu auras le temps! :) » (Mia* commentaire sur Wiggio, publié le 21.10.16, à 21 h 50). Alors Alice* a révisé de nouveau le document et a ajouté les explications qui manquaient :

> Bonjour Mia*, J'ai terminé de corriger les phrases dans notre Google Doc (en bleu). J'ai aussi pris le temps de bien vérifier tes corrections. J'ai fait des ajouts au besoin. Je crois que tu pourrais publier notre google doc à nos collègues de la Colombie une fois que tu auras regardé le document. Bonne lecture! (Alice*, commentaire sur Wiggio, publié le 25.10.16, à 9 h 10).

Dans cette dernière révision, Alice* a marqué la phrase 4 (Je ne dis pas rien) comme erronée, l'a corrigée et a ajouté l'explication suivante : « Cette phrase présente une triple négation avec les adverbes "ne", "pas" et "rien". Il faut supprimer l'adverbe "pas". Nous avons besoin de deux adverbes de négation seulement ». De même, elle a corrigé sa propre erreur de la phrase 4 (C'est moi qui a fait le travail) où elle avait corrigé *« C'est moi qui ait … »*. Dans cette nouvelle révision elle a bien corrigé « *c'est moi qui ai fait le travail »* et a ajouté l'explication suivante : « L'auxiliaire avoir s'accorde avec "qui" mis pour "moi". On peut se référer à la phrase de base suivante: "J'ai fait le travail." ». Cela montre qu'Alice* a appris en cherchant les explications grammaticales. En effet, dans le document des Colombiens, elle avait écrit que la phrase de départ était correcte et ici, dans son propre document, elle avait fait une correction erronée, montrant qu'elle ne connaissait pas cette règle. Ainsi, puisqu'elle a dû chercher quelques explications grammaticales, elle a pu apprendre à propos de ce sujet.

Étant donné que les deux participantes de la dyade québécoise ont ouvert le document deux fois et ont validé ce que leur camarade de classe faisait, nous pouvons affirmer qu'il y a eu une très bonne collaboration entre elles. Le Tableau XXV présente le travail d'identification et correction d'erreurs réalisé par la dyade québécoise.

Tableau XXV : *Groupe 10 : identification et correction d'erreurs, dyade québécoise*

Erreurs identifiées (EI) (sur 23)	Erreurs non identifiées (ENI)	Bonne rétroaction (BRC)	Rétroaction incomplète (RCI)	Rétroaction erronée (RE)	Rétroaction corrective de trop (RCdT)
21	2	21	0	0	0

Après la dernière révision au Google doc, la dyade québécoise a identifié 21 phrases erronées des 23. Elles n'ont pas trouvé d'erreur dans les phrases 12 (La foule criait pour

encourager leur chanteur préféré) et 15 (Qu'est-ce que fait ce bruit). À l'égard des rétroactions fournies, toutes ont été correctes (après les quatre cycles de révision) et il n'y a eu aucun cas de rétroaction corrective de trop.

En comparant le travail d'identification et correction d'erreurs réalisé par la dyade colombienne (Tableau XXIII) avec celui réalisé par la dyade québécoise (Tableau XXV), nous constatons que les deux dyades ont identifié la même quantité d'erreurs (21). En effet, les Colombiens n'ont pas trouvé d'erreur dans les phrases 15 (Qu'est-ce que fait ce bruit) et 19 (Les problèmes dont elle s'intéresse me laissent indifférent) et les Québécoises n'ont pas trouvé d'erreur dans les phrases 12 (la foule criait pour encourager leur chanteur préféré) et 15 (qu'est-ce que fait ce bruit). Alors, pour les deux dyades, la phrase 15 était correcte. Cependant, la correction des Colombiens présentait quelques problèmes, alors que toutes les corrections de la dyade québécoise étaient justes.

Lorsque les participantes québécoises ont fini leur travail sur Google doc, elles ont téléchargé et partagé un document Word avec leurs homologues colombiens, mais ces derniers n'ont rien répondu et n'ont pas commenté ce travail. Puisqu'il aurait fallu suivre le même processus qu'avant, c.-à-d. télécharger le document, faire des commentaires et puis attendre la réponse de leurs collègues dans un autre document, les Colombiens ont probablement préféré juste lire le texte de leurs coéquipières, sans le commenter. Alors, le fait de partager des documents Word, au lieu du lien vers Google doc, a empêché la tenue de discussions à propos du travail d'identification et correction d'erreurs réalisé par la dyade québécoise.

En outre, pendant la deuxième semaine du projet, les participants devaient réaliser aussi une vidéo de réflexion à propos des deux premières semaines de télécollaboration. Cependant, Diana* a été la seule à partager une vidéo où elle a dit :

> […] je trouve l'activité un peu difficile parce que nous avons trouvé quelques erreurs dans les phrases, mais à l'heure de corriger les erreurs... de faire la correction... nous ne savons pas [sic] comment le faire. Alors, nous avons demandé au professeur pour l'explication grammaticale ou quelques fois, nous avons cherché l'explication ou la correction dans l'Internet. OK, j'espère que ce travail de collaboration soit (sic) le mieux pour vous et pour nous aussi. Bye, chao! (Diana*, vidéo de réflexion, partagée sur Wiggio le 26-10-2016, à 12 h 47).

Alice* et Mia* n'ont pas publié de vidéo, mais ont répondu avec des commentaires sur Wiggio à la vidéo de leur collègue colombienne, comme le montre la Figure 15.

Figure 15 : *Groupe 10. Capture d'écran : discussion sur Wiggio à propos de la vidéo de Diana***

La vidéo de Diana** ainsi que les commentaires de Mia* et Alice* montrent que chacun a utilisé des stratégies différentes pour compléter la tâche demandée. En effet, les participants colombiens se sont servis des explications de leur professeur et des recherches sur Internet pour donner des explications métalinguistiques. Alice*, quant à elle, a cherché des informations dans des grammaires et des dictionnaires et Mia* a utilisé ses connaissances antérieures, mais a avoué que la tâche proposée était également difficile pour les LN. Selon elle, quelques formulations sont tellement instinctives pour les LN qu'il est vraiment difficile de trouver une explication grammaticale. Cela pourrait expliquer le fait que dans sa révision du document des Colombiens elle ait fourni, dans tous les cas, des rétroactions correctives directes, sans explication métalinguistique.

En effet, en observant le type d'explication donné par les deux dyades, nous avons constaté que les Colombiens faisaient beaucoup de comparaisons avec l'espagnol, leurs

explications étaient beaucoup plus simples, et n'utilisaient pas la terminologie grammaticale. En revanche, les Québécoises donnaient des explications plus centrées sur l'analyse syntaxique de la phrase et avec plus de vocabulaire technique. Dans le Tableau XXVI, nous présentons une comparaison des explications données par les Québécoises avec celles données par les Colombiens :

Tableau XXVI : *Groupe 10 : comparaison des explications données par la dyade colombienne et la dyade québécoise, T1*

Phrase	Correction	Explication dyade québécoise	Explication colombiens
2. Demain, je vais <u>à</u> manger chez toi.	Demain, je vais* manger chez toi.	Le verbe "aller" est un verbe intransitif, c'est-à-dire qu'il ne peut pas se construire avec un complément direct (CD) ou un complément indirect (CI). Dans le cas de cette phrase, la préposition "à" sert à introduire un CI, mais il est impossible d'avoir de CI avec le verbe "aller".	Dans ce type de phrase l'article "à" n'est pas nécessaire. Il semble y avoir une interférence avec l'espagnol, parce que en [sic] espagnol on dit: "voy a comer a tu casa" (je vais à manger chez toi) mais en français, il n'est pas possible
5. Le film <u>que je te parle</u> n'est plus à l'affiche.	Le film dont* je te parle n'est plus à l'affiche	Le pronom relatif remplace un CI introduit par la préposition 'du' (Je te parle du film). Il faut donc utiliser le pronom relatif 'dont' plutôt que 'que' qui remplacerait un CD.	Le pronom correct à utiliser ici est "dont" parce que le film avait déjà était mentioné (sic) dans une conversation antérieure (par contexte. Dont se met à la place de -que-)
6. Je le voudrais voir.	Je voudrais le* voir	Le pronom "le" remplace un CD de troisième personne. Dans ce cas, il doit être placé devant le verbe conjugué, devant l'auxiliaire du verbe composé ou devant l'infinitif dont il dépend. Dans cette phrase, il y a deux verbes. Pour savoir lequel choisir, il faut se référer au CD. Le pronom "le" complète le verbe "voir" Le verbe "voir" est à l'infinitif. Le pronom "le" doit donc être placé avant ce verbe.	Nous croyons que ce cas ici est une interférence avec l'espagnol, parce que dans l'espagnol on peut dire "yo la quiero ver" (je le voudrais voir), mais en français n'est pas le cas

Dans le Tableau XXVI, nous pouvons observer que les explications données par chaque dyade étaient différentes. Les Colombiens ont fait des comparaisons avec l'espagnol pour comprendre la cause de l'erreur et leurs explications sont beaucoup moins spécialisées que celles données par les participantes québécoises. Par contre, les explications données par les Québécoises sont plus techniques et tiennent compte de la syntaxe de la phrase. Dans les deux cas, la tâche a permis aux participants de mobiliser des connaissances ou de faire des recherches, ce qui facilite le transfert de la théorie à la pratique et des apprentissages en contexte.

Selon ce que nous avons observé pendant les deux premières semaines de travail, dans le groupe 10, chaque dyade, colombienne et québécoise, a bien travaillé et collaboré pour accomplir la tâche, mais en tant que groupe il n'y a pas eu beaucoup de collaboration. En

effet, il y a eu quelques tensions entre les membres du groupe 10, en raison du manque de préparation à la tâche et de l'usage des plateformes choisies, notamment de Google Docs, c'est-à-dire des tensions au niveau de la classe[40]. Puisque les participants colombiens n'ont pas utilisé la plateforme pour la première tâche métalinguistique, la quantité de versions du même document empêchait de mener des discussions autour des questions problématiques. Les participantes québécoises, quant à elles, ont utilisé la plateforme pour collaborer entre elles, mais au moment de partager leur travail avec les Colombiens, elles ont envoyé un document Word, et leurs homologues ne l'ont pas commenté. En outre, pour la réflexion de la semaine deux, nous avions demandé une vidéo, mais les participantes québécoises ne l'ont pas réalisée.

Malgré ces difficultés, nous pouvons parler des apprentissages en contexte, parce que les participants colombiens ont posé des questions à leur professeur, ont cherché sur Internet et ont appris de la rétroaction donnée par leurs coéquipières québécoises. Alice*, pour sa part, a cherché dans des dictionnaires et des grammaires et Mia* a pu mettre en pratique des connaissances préalables. Quant à la présence sociale, elle a été réduite, parce que les participants se sont centrés principalement sur la tâche métalinguistique et non sur la collaboration avec leurs partenaires internationaux.

c) Semaines 3 et 4 : classement des erreurs et réflexions du Québec

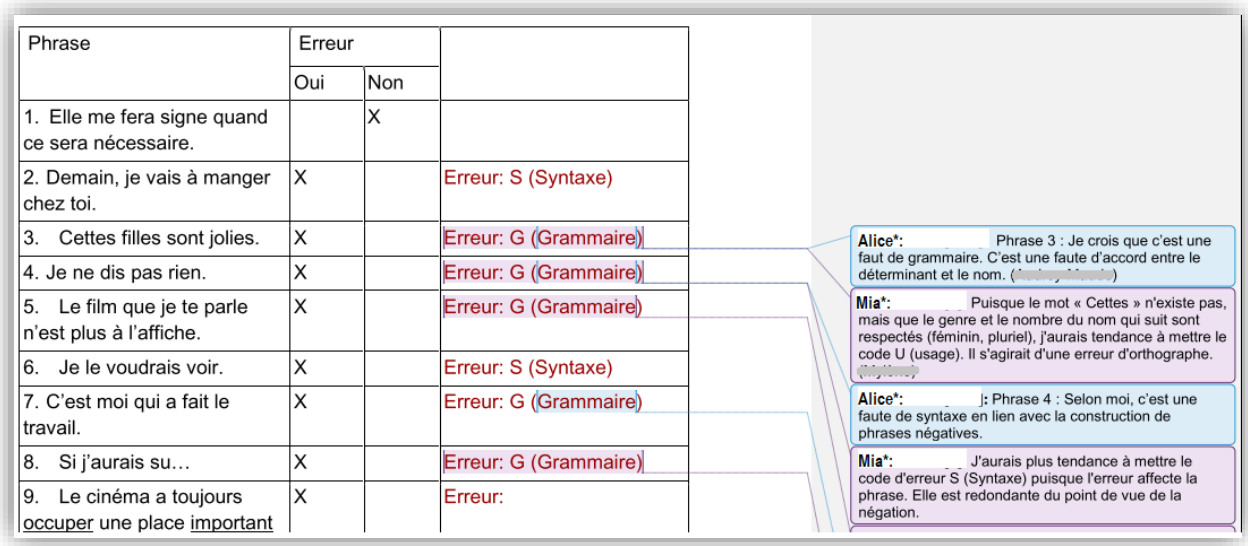
Comme nous avons déjà signalé au chapitre de méthodologie et au premier cas, pendant ces deux semaines, chaque dyade avait des tâches différentes : les participants colombiens devaient classer les erreurs de la liste travaillée pendant les deux premières semaines, et les participants québécois devaient faire une réflexion. Ensuite, ces travaux devaient être partagés avec les partenaires internationaux, afin de recevoir de la rétroaction.

La dyade colombienne du groupe 10 a partagé son document de classement des erreurs le même jour que la tâche avait été envoyée, soit le jeudi 27 octobre 2016 et la dyade québécoise a commenté ce travail entre le 5 et le 7 novembre. Les participantes québécoises, pour leur part, ont partagé leurs réflexions le mercredi 2 novembre, et la dyade colombienne les a commentées le 3 novembre. Ainsi, tous les participants de l'équipe ont complété les tâches demandées et ont commenté le travail de leurs homologues. Cependant, selon nos analyses, des problèmes de communication liés à l'utilisation des plateformes se sont

[40] Voir le livret des codes dans le Tableau VI du chapitre de méthodologie.

présentés à nouveau. Nous analyserons tout d'abord le travail réalisé par la dyade colombienne et commenté par la dyade québécoise et ensuite, nous analyserons les réflexions des participantes québécoises, ainsi que les commentaires de leurs homologues colombiens.

Selon nos observations, les participants colombiens ont réalisé la tâche de classement des erreurs sur un document Word, malgré le fait que la tâche demandait de travailler sur Google Docs. Dans ce document, Diana** et Santiago** ont copié la liste des 25 phrases de la tâche 1 et ont écrit à côté de chaque phrase la catégorie de l'erreur. Par la suite, ils ont partagé ce document avec Mia* et Alice* sur Wiggio. Mia* a téléchargé ce document, l'a commenté et a partagé une nouvelle version sur Wiggio et ensuite Alice* a téléchargé et commenté cette version. Enfin, elle a partagé une autre version modifiée. La dernière version du texte est présentée dans la Figure 16.



Phrase	Erreur		
	Oui	Non	
1. Elle me fera signe quand ce sera nécessaire.		X	
2. Demain, je vais à manger chez toi.	X		Erreur: S (Syntaxe)
3. Cettes filles sont jolies.	X		Erreur: G (Grammaire)
4. Je ne dis pas rien.	X		Erreur: G (Grammaire)
5. Le film que je te parle n'est plus à l'affiche.	X		Erreur: G (Grammaire)
6. Je le voudrais voir.	X		Erreur: S (Syntaxe)
7. C'est moi qui a fait le travail.	X		Erreur: G (Grammaire)
8. Si j'aurais su…	X		Erreur: G (Grammaire)
9. Le cinéma a toujours occuper une place important	X		Erreur:

Alice*: Phrase 3 : Je crois que c'est une faut de grammaire. C'est une faute d'accord entre le déterminant et le nom. ( )

Mia*: Puisque le mot « Cettes » n'existe pas, mais que le genre et le nombre du nom qui suit sont respectés (féminin, pluriel), j'aurais tendance à mettre le code U (usage). Il s'agirait d'une erreur d'orthographe.

Alice*:]: Phrase 4 : Selon moi, c'est une faute de syntaxe en lien avec la construction de phrases négatives.

Mia*: J'aurais plus tendance à mettre le code d'erreur S (Syntaxe) puisque l'erreur affecte la phrase. Elle est redondante du point de vue de la négation.

Figure 16 : *Groupe 10 : classement des erreurs et commentaires*

Comme il peut être observé dans la Figure 16, tous les commentaires ont été faits par Mia* et Alice*. Santiago** et Diana** n'ont pas participé à cette discussion. Une analyse détaillée de cette tâche nous a permis de constater, comme nous l'avons déjà annoncé, qu'il y a eu le même problème de communication qu'à la tâche 1. En effet, les Colombiens ont partagé un document Word, alors il était impossible de faire de modifications en ligne, ce qui empêchait l'interactivité. Après avoir lu les commentaires de ses coéquipières québécoises sur Word, la dyade colombienne leur a répondu, mais dans un autre document : le Google doc où ses coéquipières québécoises avaient réalisé la tâche 1. Toutefois, il est possible que

la dyade québécoise n'ait pas lu ces explications, parce qu'elles n'ont rien dit sur Wiggio et n'ont pas commenté le Google doc non plus, comme il peut être observé dans la Figure 17.

Phrase	Erreur		Classification	Explication
	Oui	Non		
1. Elle me fera signe quand ce sera nécessaire.		X		
2. Demain, je vais à manger chez toi.	X		Erreur: S (Syntaxe)	Nous croyons que c'est une erreur de syntaxe parce que la préposition "à" ne doit pas être utilisée dans ce type de situation.
3. Cettes filles sont jolies.	X		Erreur: G (Grammaire)	Nous croyons que c'est une erreur grammaticale parce

Figure 17 : *Groupe 10 : explication du classement, dyade colombienne*

Dans le document présenté dans la Figure 17, les participants colombiens ont écrit leur explication du classement après avoir lu les commentaires de leurs coéquipières québécoises. Cependant, il n'y a pas eu du dialogue, parce que les participantes québécoises n'ont probablement pas lu ces explications. Ainsi, puisque chaque dyade a fait des commentaires dans des documents différents, la communication a été impossible.

Malgré cela, nous avons pu analyser le classement fait par la dyade colombienne, les commentaires de la dyade québécoise et les explications de la dyade colombienne à l'égard du classement des erreurs après avoir lu les commentaires de leurs coéquipières internationales. En général, nous avons observé que les participants colombiens et québécois avaient une compréhension différente des erreurs de grammaire et de syntaxe. Pour les étudiants colombiens, les erreurs de syntaxe étaient seulement celles qui affectaient l'ordre des mots dans la phrase. Par exemple, les phrases 2 (Demain, je vais à manger chez toi), 6 (Je le voudrais voir), 14 (C'est le plus intelligent étudiant de la classe), et 16 (J'ai aimé ce livre beaucoup) ont été classées par la dyade colombienne comme des erreurs de syntaxe,

mais toutes les autres erreurs ont été classées comme étant de grammaire. En revanche, les étudiantes québécoises considéraient que les erreurs de syntaxe étaient toutes celles qui affectaient la construction de la phrase. Pour cette raison, Mia* a expliqué à ses coéquipiers colombiens que pour appuyer ses commentaires concernant le classement, elle s'était basée sur le texte de l'épreuve uniforme de français du Québec, comme le montre la Figure 18.

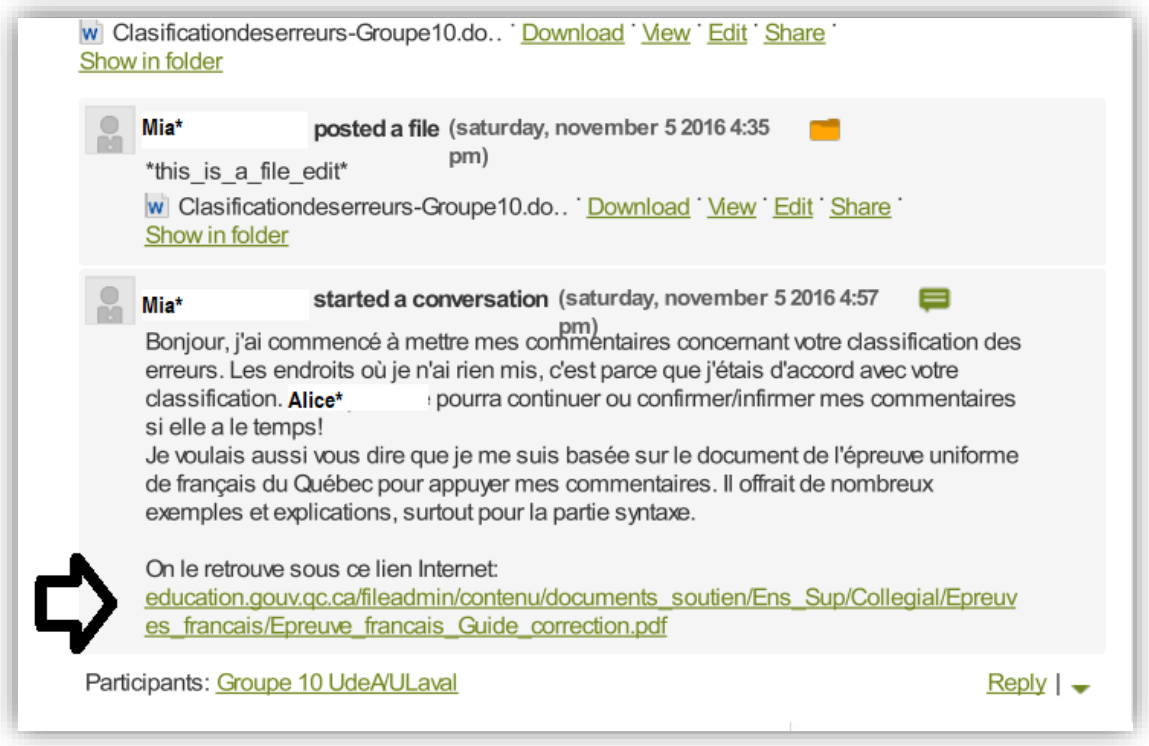


Figure 18 : *Groupe 10 : Mia*, partage de document pour expliquer son classement*

Mia* a donc partagé avec ses homologues colombiens le guide de correction de l'épreuve uniforme de français du Québec[41], afin de leur expliquer la raison de ses commentaires. Cependant, les participants colombiens n'ont rien répondu et apparemment n'ont pas lu le document. En effet, dans leur explication du classement -postérieure aux commentaires de la dyade québécoise- Diana** et Santiago** ont ratifié leur premier choix en ignorant les commentaires de leurs coéquipières québécoises et le document que Mia* avait partagé avec eux. Regardons, par exemple, l'échange à propos du classement de la phrase 4 (Je ne dis pas rien).

[41] http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents_soutien/Ens_Sup/Collegial/Epreuves_francais/Epreuve_francais_Guide_correction.pdf

Diana et Santiago**** : Code G (Document partagé sur Wiggio le 27.10.2016)

Mia*: J'aurais plus tendance à mettre le code d'erreur S (Syntaxe) puisque l'erreur affecte la phrase. Elle est redondante du point de vue de la négation. (1re révision, partagée sur Wiggio le 5.11.2016)
Alice* : Selon moi, c'est une faute de syntaxe en lien avec la construction de phrases négatives (2e révision, partagée sur Wiggio le 7.11.2016).
Diana et Santiago**** : C'est une erreur grammaticale parce que la double négation ne se peut pas appliquer en français (Google doc. Modifié le 8.11.2016).

En général, l'échange autour du classement des erreurs n'a pas permis de négocier des connaissances ou d'apprendre à partir de la discussion, parce que chacun a dit ce qu'il pensait, sans tenir compte de l'opinion des autres membres de l'équipe. Ainsi, par exemple, la phrase 3 (Cettes filles sont jolies), a été classée par les participants colombiens comme une erreur de grammaire, puis Mia* a dit qu'elle croyait que c'était une erreur d'usage et a argumenté pour défendre son avis. Après, Alice* a dit que c'était une erreur de grammaire et a donné ses raisons pour penser cela, et, enfin, les Colombiens ont ratifié que pour eux c'était une erreur de grammaire, mais pour des raisons différentes de celles présentées par Alice*.

Diana et Santiago**** : Phrase 3. *Cettes filles sont jolies*. Code G (Document partagé sur Wiggio le 27.10.1016)
Mia*: Puisque le mot « Cettes » n'existe pas, mais que le genre et le nombre du nom qui suit sont respectés (féminin, pluriel), j'aurais tendance à mettre le code U (usage). Il s'agirait d'une erreur d'orthographe. (1re révision, partagée sur Wiggio le 5.11.2016)
Alice* : Je crois que c'est une faut de grammaire. C'est une faute d'accord entre le déterminant et le nom. (2e révision, partagée sur Wiggio le 7.11.2016).
Diana et Santiago**** : Nous croyons que c'est une erreur grammaticale parce que le mot "cettes" n'existe pas. (Google doc. Modifié le 8.11.2016).

Par ailleurs, dans la plupart des cas, Alice* a été d'accord avec les commentaires de Mia* et de toute façon les participants de la dyade colombienne ont ignoré l'opinion de leurs homologues, comme le montre l'extrait suivant à propos du classement de l'erreur de la phrase 5 (Le film dont je te parle n'est plus à l'affiche).

Diana et Santiago**** : Code G (Document partagé sur Wiggio le 27.10.1016)
Mia*: Je mettrais également le code S (syntaxe) puisqu'il s'agit d'un emploi erroné d'un pronom relatif affectant la syntaxe de la phrase. (1re révision, partagée sur Wiggio le 5.11.2016)

Alice* : Je suis d'accord avec Mia*. (2e révision, partagée sur Wiggio le 7.11.2016).
Diana et Santiago**** : Nous croyons que c'est une erreur grammaticale parce qu'on doit utiliser le pronom relatif 'dont' plutôt que 'que' qui remplacerait un CD. (Google doc. Modifié le 8.11.2016).

Les participants colombiens ont donc gardé la même opinion initiale, malgré les arguments de leurs homologues québécoises et alors, l'échange n'a pas permis aux participants de modifier leurs croyances erronées ou d'apprendre de l'autre.

Toutefois, nous avons observé que lorsque les Colombiens ont fait le classement des erreurs, ils ont changé d'avis par rapport aux phrases erronées et aux phrases correctes de la tâche 1, et ont réutilisé quelques explications données par leurs collègues québécoises. Ainsi, la phrase 1 (Elle me fera signe quand ce sera nécessaire), qu'ils avaient marquée comme erronée dans la première révision, a été marquée cette fois comme correcte. Cela signifie que l'échange avec leurs partenaires LN leur a permis d'apprendre que cette construction était correcte. De même, ils ont changé d'avis à propos de la phrase 19 (Les problèmes dont elle s'intéresse me laissent indifférente), qu'ils croyaient correcte dans la première tâche. Cette fois, les participants colombiens ont marqué cette phrase comme erronée et ont réutilisé l'explication donnée par leurs partenaires québécoises : « Le pronom relatif remplace un CI introduit par la préposition "aux" », ce qui montre un autre apprentissage. De plus, dans les explications du classement, les participants colombiens ont réutilisé des explications métalinguistiques données par leurs partenaires québécoises pendant les deux premières semaines du projet. Comme nous l'avions observé au Tableau XXVI (p. 223), lors de la première tâche, les participants de la dyade colombienne n'ont pas utilisé de vocabulaire métalinguistique pour expliquer les erreurs et ont fait beaucoup de comparaisons, parfois erronées, avec l'espagnol. En revanche, pendant cette deuxième tâche (classement des erreurs), les étudiants colombiens ont utilisé davantage de vocabulaire métalinguistique en réutilisant quelques explications données par leurs partenaires québécoises. Regardons deux exemples pour illustrer cela:

Phrase erronée : Le film que je te parle n'est plus à l'affiche.
Correction dyade colombienne : Le film dont* je te parle n'est plus à l'affiche
Explication dyade colombienne (semaines 1 et 2) : Le pronom correct à utiliser ici est « dont » parce que le film avait déjà était [sic] mentioné [sic]

dans une conversation antérieure (par contexte. Dont se met à la place de -que-).
Explication dyade québécoise (semaines 1 et 2) : Le pronom relatif remplace un CI introduit par la préposition 'du' (Je te parle du film). Il faut donc utiliser le pronom relatif 'dont' plutôt que 'que' qui remplacerait un CD.
Explication dyade colombienne (semaines 3 et 4) : Nous croyons que c'est une erreur grammaticale parce qu'on doit utiliser le pronom relatif 'dont' plutôt que 'que' qui remplacerait un CD.

Comme nous pouvons observer ici, l'explication donnée par la dyade colombienne pendant les semaines 1 et 2 n'était pas correcte parce qu'elle n'expliquait pas l'erreur. De fait, l'explication qu'ils ont fournie pouvait fonctionner aussi pour l'usage du pronom relatif « que », tandis que l'explication donnée par la dyade québécoise était plus efficace. En effet, elles ont expliqué que le pronom relatif dans la phrase doit remplacer un complément indirect introduit par la préposition « de » (dont) et que le pronom relatif « que » remplacerait plutôt un complément direct. Après, dans l'explication que la dyade colombienne a donnée pour expliquer le classement, ils ont réutilisé l'explication donnée par leurs partenaires québécoises, montrant qu'ils ont appris d'elles, et ce, malgré le fait qu'ils n'aient pas classé l'erreur correctement. Le deuxième exemple montre que dans la première explication, les Colombiens faisaient beaucoup de comparaisons avec l'espagnol, mais après avoir lu l'explication de leurs homologues québécoises, ils ont mieux compris certains aspects linguistiques :

Phrase erronée : Si j'aurais su…
Correction dyade colombienne : Si j'avais* su…
Explication dyade colombienne (semaines 1 et 2) : On a décidé que ce phrase [sic] serait mieux en plûs-que-parfait [sic] parce que en espagnol on utilise ce temps plus que le conditionel passé.
Explication dyade québécoise (semaines 1 et 2) : La conjonction de subordination 'si' requiert un temps de verbe à l'imparfait.
Explication dyade colombienne (semaines 3 et 4) : Nous croyons que c'est une erreur grammaticale parce que le verbe doit être conjugué à l'imparfait après la conjonction de subordination "si".

Tout cela montre que les Colombiens ont appris de leurs partenaires québécoises. Cependant, en plus d'avoir eu des conséquences positives, l'échange autour de la première tâche a également eu une conséquence négative. Ainsi, dans la première tâche les participants colombiens avaient dit que la phrase 12 (La foule criait pour encourager <u>leur</u> chanteur préféré) était erronée et avaient même expliqué l'erreur, mais après avoir lu le travail fait par

la dyade québécoise, les Colombiens ont changé d'avis et ont dit cette fois que la phrase était correcte, tout comme leurs coéquipières québécoises. Nous croyons que cela aurait pu être discuté en équipe si les participants avaient utilisé la plateforme Google doc, mais puisqu'il y avait différents documents, cela a été impossible.

Quant à la réflexion réalisée par les participantes à Québec, elles ont décidé de ne pas partager de vidéo, comme cela avait été demandé, mais un document écrit. Les Colombiens, de leur côté, après avoir reçu les réflexions de leurs coéquipières, ont partagé un autre document avec leurs commentaires.

Pour cette réflexion, trois sujets ont été proposés. D'abord, les participants québécois devaient dire s'ils croyaient que pour analyser et expliquer les erreurs grammaticales, il était nécessaire d'avoir des connaissances linguistiques explicites. À cet égard, les deux participantes québécoises ont dit qu'il était primordial d'avoir ces connaissances, non pour voir l'erreur, car cela aurait été une tâche très facile pour les LN, mais plutôt pour expliquer les erreurs avec des arguments grammaticaux. Alice*, par exemple, a écrit :

> Je crois qu'il n'est peut-être pas essentiel de connaître la langue en profondeur pour voir l'erreur, mais il est essentiel d'avoir des connaissances linguistiques pour être en mesure de l'expliquer. En effet, dans le cadre du projet, j'ai eu de la facilité à trouver les erreurs dans les phrases. Cependant, ce fut très difficile pour moi d'expliquer la majorité d'entre elles. Les plus faciles à corriger étaient les erreurs grammaticales ou lexicales, car je pouvais utiliser une grammaire ou un dictionnaire pour m'aider à expliquer la source de celles-ci. Par contre, une erreur syntaxique était plus difficile à expliquer. Je crois sincèrement que pour être capable d'analyser une phrase dans son ensemble, on doit posséder plusieurs connaissances. On doit, entre autres, être capable de jouer et d'organiser les mots dans une phrase. On doit également être capable de choisir les bons mots pour chaque contexte. Ce qui peut s'avérer être ardu pour des apprenants de langue seconde. (Alice*, réflexion écrite partagée sur Wiggio le 2.11.2016 à 16 h 29).

Dans cette réflexion, Alice* a avoué que les tâches réalisées dans le cadre du projet de télécollaboration lui avaient permis de se rendre compte qu'il était facile de remarquer les erreurs, mais qu'il était très difficile d'en donner une explication grammaticale. En effet, elle a dû chercher dans des livres de référence (grammaires et dictionnaires) pour être en mesure de donner une bonne explication. Toutefois, elle s'est rendu compte aussi que quelques erreurs étaient plus faciles à expliquer (les erreurs grammaticales ou lexicales), car elle pouvait chercher la réponse justement dans des dictionnaires ou des grammaires. Néanmoins,

pour être en mesure d'expliquer les erreurs syntaxiques, il était nécessaire d'analyser la phrase dans son ensemble et pour cela il fallait avoir plusieurs connaissances linguistiques. Par exemple, selon elle, un enseignant de langue doit être capable de jouer et d'organiser les mots dans une phrase. Enfin, elle a reconnu qu'il faut avoir des connaissances en didactique de la grammaire afin d'être capable de choisir les bons mots pour chaque contexte. Sa camarade de classe, Mia*, a parlé davantage sur ce sujet :

> Oui, cela est très important, surtout pour expliquer les erreurs grammaticales. Même si on sent qu'on pourrait répondre selon notre intuition, la réponse ne sera jamais aussi complète et approfondie qu'avec de véritables connaissances explicites. Selon moi, cela prendrait également des connaissances en didactique de l'enseignement de la grammaire pour pouvoir transmettre les explications de façon plus vulgarisée et adéquate au niveau de l'apprenant. (Mia* réflexion écrite, partagée sur Wiggio le 2.11.2016, à 20 h 19).

Cette participante a reconnu que même si les enseignants LN font confiance à leur intuition pour expliquer une erreur, cette réponse ne serait jamais aussi complète qu'avec des connaissances explicites de la langue. De même, elle a affirmé que les enseignants ont besoin non seulement des connaissances linguistiques, mais aussi des connaissances en didactique de l'enseignement de la grammaire pour être en mesure de donner une explication en tenant compte du niveau de l'apprenant. De leur côté, les participants colombiens ont été complètement d'accord avec leurs coéquipières québécoises face à ce sujet. En effet, ils ont reconnu qu'il peut être très facile pour un LN de voir l'erreur, mais sans connaissances explicites, il ne serait pas capable de l'expliquer. Ces participants se sont reconnus aussi comme des apprenants de la langue et, pour cette raison, il a été plus difficile pour eux d'identifier et de corriger les erreurs :

> Nous sommes totalement d'accord avec vous. À nos avis, c'est totalement nécessaire d'avoir des connaissances linguistiques explicites pour pouvoir corriger correcte et d'une façon facile à comprendre par les élèves. Aussi, c'est possible d'identifier les erreurs sans avoir cette connaissance, comme c'est le cas pour vous qui avez eu contacte avec la langue depuis vos naissances. C'est vrai qu'il-y-a des erreurs plus faciles à corriger qu'autres, mais finalement on est un procès d'apprentissage pour apprendre à faire les corrections (Santiago** et Diana**, réponse aux réflexions, partagée le 3.11.2016, à 20 h 18).

Le deuxième sujet de la réflexion était l'influence de la langue maternelle de l'enseignant sur l'explication de la cause de l'erreur et l'explication grammaticale. Il y a eu des réflexions très intéressantes sur ce sujet. Par exemple, Alice* a réfléchi sur le rôle que sa langue maternelle a joué pendant la tâche d'explication d'erreurs et a dit : « Dans le cadre de ce projet, j'ai réalisé que la majorité de mes explications étaient très techniques. J'utilisais des termes qui pouvaient être très difficiles à comprendre pour un apprenant de langue seconde […] » (Alice*, réflexion écrite partagée sur Wiggio le 2.11.2016 à 16 h 29). Ainsi, le projet a permis à Alice* de se rendre compte que donner une explication n'était pas aussi facile que chercher dans une grammaire ou un dictionnaire, et qu'il fallait adapter l'explication au niveau de l'apprenant, alors elle a insisté sur le besoin de développer des compétences didactiques aussi.

Mia*, pour sa part, a parlé de l'influence de la langue maternelle chez les enseignants LNN, parce que d'après elle, leur L1 peut interférer sur l'explication de la cause de l'erreur et sur l'explication grammaticale :

> […] il est très possible que la langue maternelle (L1) de l'enseignant influence et interfère sur l'explication de la cause de l'erreur et sur l'explication grammaticale. Au même titre que l'on peut retrouver des faux amis en vocabulaire (c'est-à-dire des mots qui se ressemblent entre les langues, mais qui n'ont pas du tout la même signification), je pense que cela existe en grammaire et en syntaxe. Certaines formes de phrases ou de mots similaires dans les deux langues peuvent être permises ou interdites dans sa L1, mais respectivement interdites et permises dans la L2. Nous revenons donc au fait que cela prend des connaissances explicites en grammaire dans la langue d'enseignement pour éviter que notre instinct ou notre L1 prenne le dessus. (Mia, réflexion écrite partagée sur Wiggio le 2.11.2016 à 20h19).

Puisque dans les analyses des erreurs de la tâche 1, la dyade colombienne avait fait beaucoup de comparaisons avec l'espagnol, il est possible que Mia* ait réalisé que parfois ces explications n'étaient pas correctes et que c'étaient des « faux amis » en grammaire ou en syntaxe. Alors, elle conclut en disant que les enseignants LN et LNN doivent avoir des connaissances explicites en grammaire de la langue cible pour éviter justement que ce soit l'instinct chez les LN et la L1 chez les LNN qui domine dans l'explication. Encore une fois, la dyade colombienne a été complètement d'accord avec les arguments présentés par leurs coéquipières québécoises.

Enfin, les participantes québécoises devaient dire si la tâche de correction et explications d'erreurs avait contribué à leur formation en tant qu'enseignants de FL2. Sur ce sujet, les deux participantes québécoises du groupe 10 ont dit qu'effectivement ces activités avaient contribué à leur formation. Selon Alice*, les erreurs semblaient réelles, alors c'était une bonne manière de s'entraîner à repérer et corriger les erreurs des apprenants de FL2. De plus, les activités réalisées lui ont permis de devenir plus consciente de ses faiblesses au moment de donner une explication :

> Les erreurs semblaient réelles. Je suis certaine que j'aurai un jour ou l'autre à corriger une erreur similaire auprès d'un apprenant. Ces exercices d'analyse d'erreurs sont donc un moyen efficace de me faire pratiquer à repérer des erreurs et à les expliquer. Il me reste, bien sûr, à travailler la simplicité dans les explications que je donnerai à mes futurs apprenants. Il reste que c'est une excellente pratique pour mon futur métier. (Alice*, réflexion écrite partagée sur Wiggio le 2.11.2016 à 16 h 29).

Quant à Mia*, elle aussi croyait que les activités réalisées étaient une bonne pratique. De plus, ces activités lui ont permis de devenir plus consciente du besoin d'acquérir des connaissances solides en grammaire, même si elle se destinait à enseigner à des apprenants débutants :

> Oui, cela a contribué à ma formation en tant qu'enseignant de FL2. Je considère que je devrais davantage me valider dans une grammaire et acquérir de solides connaissances et ce, même si je me destine à enseigner à des apprenants débutants. La tâche de correction était donc une bonne pratique pour le futur. (Mia, réflexion écrite partagée sur Wiggio le 2.11.2016 à 20h19).

À l'égard de ces commentaires, les participants colombiens ont répondu qu'ils avaient bien aimé les activités proposées parce qu'elles avaient confirmé le proverbe selon lequel la meilleure manière d'apprendre à propos de quelque chose c'est en l'enseignant. De fait, dans les activités proposées, ils devaient donner des explications et pour cela il leur fallait d'abord comprendre le sujet. De surcroît, les participants colombiens croyaient que le travail collaboratif leur avait permis de se rappeler des choses qu'ils avaient apprises avant :

> On a toujours entendu que la mieux [sic] manière d'apprendre un sujet est de l'enseigner, parce que quand on enseigne on apprendre deux fois, la première pour apprendre le sujet, et la deuxième pour trouver la manière la plus effective [sic] de l'enseigner. Pour cela, on a bien aimé cet activité [sic] parce qu'elle nous a rappelé des moments quand nous étions débutants, et aussi nous a fait

> penser de [sic] notre futur comme enseignants. Certainement, ce travail collaboratif de correction nous a servi pour pratiquer et aussi pour nous rappelons [sic] de quelques structures et explications que nos professeurs nous ont enseigné en quelque moment. (Santiago** et Diana**, réponse aux réflexions, partagée le 3.11.2016, à 20 h 18).

Ainsi, le bilan de ces quatre semaines du projet de télécollaboration a été plutôt positif pour tous les participants de l'équipe 10.

En général, pendant les semaines 3 et 4 du projet de télécollaboration, nous avons observé que tous les participants ont réalisé les tâches demandées et ont eu une bonne volonté de travail. De plus, les échanges tenus pendant les deux premières semaines du projet ont permis aux participants colombiens d'apprendre de leurs coéquipières québécoises sur la manière de donner une bonne explication en utilisant des termes métalinguistiques. De plus, la tâche de classement des erreurs -et les échanges qu'elle a suscités- a permis aux participants, colombiens et québécois, d'utiliser des connaissances préalables et de s'entraîner à classer les erreurs selon leur nature. La tâche de réflexion, quant à elle, a permis à tous les participants de raisonner à propos des leurs forces et de leurs faiblesses en tant que futurs enseignants de français, LN ou LNN.

Toutefois, les échanges entre les deux dyades ont été un peu limités en raison de problèmes avec l'utilisation de la plateforme Google Docs. En effet, jusqu'à ce moment, il y a eu juste des réponses aux commentaires, sans parvenir à une interaction qui permette de discuter à propos des cas problématiques.

d) Semaines 5 et 6: correction d'une copie d'apprenant de FLE/FLS et « au revoir »

Pour accomplir cette dernière tâche, chaque dyade a travaillé sur un autre Google doc que nous avons envoyé. En effet, chaque dyade nationale devait travailler de son côté et lorsque la correction du texte était finie, elle devait être partagée avec les collègues internationaux pour recevoir de la rétroaction. Il est important de noter que cette fois les deux dyades ont travaillé sur les documents Google, ce qui a favorisé l'interactive.

Tous les participants ont reçu les liens vers les documents Google au début de la cinquième semaine du projet, soit le jeudi 10 novembre 2016. La dyade colombienne a partagé son texte corrigé le 12 novembre et la dyade québécoise l'a fait le 17 novembre. Pendant la cinquième semaine, il n'y a pas eu de communication entre les dyades sur la

plateforme, mais lorsque les Québécoises ont partagé leur document et les Colombiens l'ont commenté, une nouvelle tension s'est présentée. Apparemment, la plateforme *Wiggio* ne marchait pas très bien et parfois les documents partagés s'effaçaient sans raison. Ainsi, malgré le fait que les Colombiens aient partagé leur document le 12 novembre, les participantes québécoises ne l'ont pas vu et ont cru que leurs collègues colombiens n'avaient pas compris la tâche. Ce malentendu sera analysé plus tard.

Dans cette section, nous commencerons par analyser le travail réalisé par la dyade à Québec et commenté par la dyade colombienne, ensuite nous analyserons le travail de correction fait par la dyade colombienne et commenté par la dyade à Québec, ainsi que la tension qui s'est présentée en raison des problèmes avec la plateforme. Enfin, nous analyserons les vidéos d'« au revoir » lesquelles nous permettront de comprendre comment tous les membres de cette équipe ont perçu le projet.

Alice*, de la dyade québécoise, a commencé la correction du texte sur la plateforme Google Docs le 14 novembre et ensuite, Mia* l'a complétée le 16 novembre. Elles ont effectué une correction très complète qui a tenu compte des erreurs d'orthographe, de grammaire, de syntaxe et d'usage. Il a été intéressant de voir que ces participantes ont réutilisé tout ce qui avait été travaillé pendant le projet de télécollaboration : identification d'erreurs, analyse de la cause, explication grammaticale et classement selon les grandes catégories du MELS. Alice* et Mia* ont d'abord signalé l'erreur, ensuite elles l'ont classée dans une catégorie et puis elles ont donné l'explication métalinguistique, comme on peut le voir dans le commentaire d'Alice dans la Figure 19.

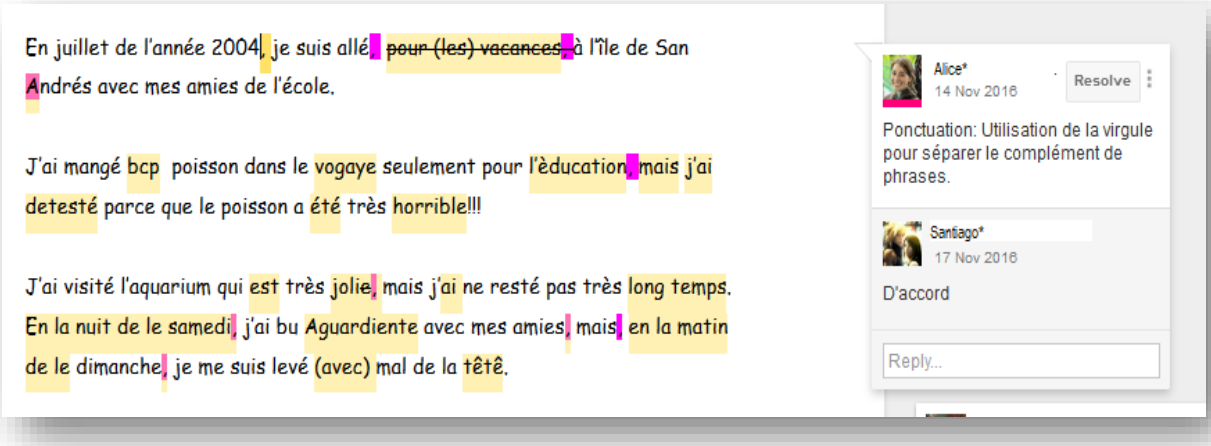


Figure 19 : *Groupe 10 : correction d'une copie d'apprenant, dyade québécoise*

La Figure 19, montre qu'Alice* a signalé un problème de ponctuation, en expliquant qu'il fallait ajouter une virgule pour séparer le complément après la phrase « en juillet 2004 ». Puis, Santiago* a exprimé son accord. Dans la plupart des erreurs ou des problèmes trouvés, le groupe a suivi la même structure : Alice* ou Mia* ont signalé l'erreur, ont dit la catégorie et ont fourni une explication métalinguistique. Par la suite, les participants colombiens, Santiago* ou Diana* ont exprimé leur accord.

En général, comme nous l'avons déjà annoncé, pendant la réalisation de cette tâche il y a eu plus d'interactivité[42], facilitée grâce à l'utilisation de Google Docs. Ainsi, Mia* a complété la correction d'Alice*, et Diana** et Santiago** ont pu aider à la correction ou poser des questions directes à leurs partenaires internationales. Il a également été évident que les participants ont ouvert le document partagé plus d'une fois, parce qu'ils ont répondu à leurs partenaires internationaux. Ainsi, dans l'extrait suivant, tous les membres de l'équipe ont participé à la correction de la phrase :

> « J'ai mangé bcp[1] poisson dans le voyage[2] seulement pour l'èducation[3] mais j'ai[4] detesté[5] parce que le poisson a été[6] très horrible[7]!!! » (deuxième paragraphe de la Figure 19)
> 1. **Mia* :** *Usage* : Il s'agit de l'abréviation du mot « beaucoup ». De plus, il faut ajouter « de » à sa suite pour former le déterminant composé indéfini « beaucoup de ».
> 2. **Alice*** : *Usage*. Le nom « voyage » est mal orthographié. Inversion des lettres « y » et « g ». Est-ce dû à une mauvaise prononciation?
>
> - **Santiago**** : C'est possible que c'est [sic] le cas, on doit prendre en compte que les deux lettres se pronnoncent [sic] similairement en quelques cas.
>
> 3. **Alice*** : *Usage.* Il y a une faute d'orthographe dans le nom « éducation ». L'accent sur la lettre « e » n'est pas approprié. De plus, le nom « éducation » n'est pas bien utilisé dans le bon sens dans la phrase. Un québécois dirait plutôt: « pour goûter » ou « pour connaître le goût »
>
> -**Diana**** : Nous pensons que l'erreur c'est que l'étudiant veut dire « Politesse » en place de « Éducation ».
>
> -**Alice*** : C'est une bonne interprétation ! On pourrait aussi écrire : « J'ai mangé le poisson par politesse, mais j'ai détesté ! » Super !
>
> 4. **Santiago**** : *Usage*. On doit avoir un pronom direct avec cette utilisation parce que l'étudiant parle de la situation (manger beaucoup de poisson) en avant. Correction: Je l'ai.
> 5. **Mia*** : *Usage*. Il y a une faute d'orthographe dans le verbe « détesté ». Il manque l'accent aigu sur le premier « e ».

[42] Pour l'explication de la catégorie interaction communicative, veuillez regarder le Tableau VI du chapitre de méthodologie (catégorie interaction communicative).

6. **Alice*** : *Syntaxe*. Étant donné que ce n'est pas une action, mais bien une description, l'imparfait est plus approprié. Le passé composé est davantage utilisé pour décrire des actions terminées dans le passé. Correction: le poisson était très mauvais.
7. **Mia*** : *Vocabulaire*. Horrible est un peu trop connoté négativement et s'applique difficilement à la nourriture. Il serait mieux d'utiliser le terme « mauvais » pour dire que ça ne goûtait pas bon.

Dans cet extrait de discussion nous pouvons observer plusieurs éléments intéressants. Tout d'abord, l'interactivité. En effet, dans l'extrait présenté, tous les membres de l'équipe ont participé à la correction de la phrase, que ce soit pour signaler l'erreur et la corriger, pour compléter la correction de leur coéquipier ou pour la commenter. De même, il y a eu une négociation lorsque Diana** a répondu à la suite de la correction de l'erreur 3, faite par Alice*. Dans ce cas, Diana** a remarqué qu'un étudiant colombien avait probablement écrit le texte, parce qu'en Colombie il est commun d'utiliser l'expression « por educación » pour signifier « par politesse ». Alice* a donc dit à sa coéquipière colombienne que c'était une bonne interprétation. De cette façon, les deux participantes, colombienne et québécoise, ont collaboré pour bien expliquer l'erreur.

Dans l'extrait que nous venons d'observer, Santiago** a fait un mauvais classement de l'erreur 4. Selon lui, il s'agissait d'une erreur d'usage, mais d'après l'explication fournie par lui-même, ce serait plutôt une erreur de syntaxe. Cependant, ses collègues internationales n'ont rien commenté sur ce sujet. Du côté des participantes québécoises, tous les classements ont été pertinentes et les explications très compréhensibles.

Par ailleurs, l'interaction a permis aux participants colombiens de poser des questions directes à leurs partenaires québécoises et de discuter à propos de quelques sujets concrets qu'ils ne comprenaient pas très bien. De cette façon, la discussion a permis aux participants colombiens d'apprendre de leurs coéquipières du Québec. Dans l'exemple suivant, les deux participantes québécoises ont proposé une correction et, après, leurs homologues colombiens ont posé des questions ou ont discuté la correction :

Phrase : <u>En la nuit de le samedi</u>[1], <u>j'ai bu Aguardiente</u>[2] avec mes amies […] (3e paragraphe, Figure 20).
1. **Alice :** *Syntaxe:* Mauvais choix de préposition. Étant donné que l'action se déroule sur une longue période de temps, nous devons utiliser la préposition « pendant » plutôt que « en ». La préposition « en » est plutôt utilisé [sic] pour introduire un lieu ou un moment précis.

-Diana** : C'est il [sic] possible d'utiliser « dans » en place de « pendant »?

-Alice* : Oui, je crois que « Dans la nuit de samedi » serait aussi une bonne façon de l'écrire.

2. **Mia*** : *Syntaxe* : il manque le déterminant partitif « de l' » devant le nom « Aguardiente », car c'est un nom non comptable.

-Santiago** : C'est un boisson [sic] comptable, mais on doit aussi utiliser le partitif.

-**Mia*** : Je pense que la boisson deviendrait comptable si l'on ajoutait un verre d'Aguardiente, ou une bouteille. On peut ainsi les quantifier.

Dans ces deux corrections, il est évident qu'il y a du dialogue entre tous les participants et que ce dialogue a permis aux participants colombiens d'apprendre de leurs homologues québécoises. En effet, dans le premier cas, Diana** a demandé à Alice** s'il était possible d'utiliser la préposition « dans » dans le contexte de la phrase et Alice* lui a répondu positivement. Dans le deuxième cas, Santiago** a dit à Mia* que la boisson « *Aguardiante* » était un nom dénombrable, et Mia* lui a dit que pour que le nom « aguardiente » soit nombrable, il faudrait dire « un verre d'aguardiente » ou « une bouteille d'aguardiente ». Ainsi, les deux participantes québécoises ont aidé leurs coéquipiers colombiens à comprendre des phénomènes linguistiques.

Nous avons également pu observer que tous les participants ont mobilisé des connaissances préalables ou ont cherché ailleurs pour expliquer l'erreur à l'étudiant. En effet, Alice* et Mia* ont fait, dans tous les cas, des rétroactions correctives directes, avec explication métalinguistique, ce qui facilitait la compréhension de l'erreur chez l'étudiant qui avait écrit le texte et chez leurs coéquipiers colombiens.

Enfin, il faudrait dire qu'Alice* a fait une correction imprécise, mais puisque ses coéquipiers n'ont rien dit, elle n'a probablement pas remarqué le problème. Dans la dernière ligne du texte, l'étudiant avait dit « Le <u>vogaye</u> a été très <u>bon</u> ! ». Alice* a donc corrigé l'erreur d'orthographe du mot « voyage » et puis a corrigé l'usage de l'adjectif « bon » dans ce contexte. Selon elle : « L'adjectif "bon" est plutôt utilisé pour qualifier un repas ou un évènement. Dans ce cas-ci, il serait préférable d'utiliser <u>l'adjectif</u> "bien" ». Cette correction est imprécise parce « bien » est un adverbe et non un adjectif. En effet, la différence entre « bon » et « bien » est que le premier est un adjectif et le deuxième est un adverbe, alors l'explication donnée pourrait confondre les participants colombiens.

En ce qui concerne le texte corrigé par la dyade colombienne, il avait été partagé le 12 novembre, mais la plateforme l'a effacé sans raison apparente. Comme les Québécoises ne l'ont pas vu, Alice* a d'abord gentiment écrit à ses collègues pour leur demander à propos de leur correction. Elle était pressée parce qu'il fallait la commenter. Cependant, ses collègues colombiens n'ont pas répondu à ce message et ont partagé les commentaires qu'ils avaient apportés à la copie que les Québécoises avaient corrigée. Cela a fait penser à Alice* que ses collègues n'avaient pas compris la tâche demandée et elle leur a écrit, un peu irritée, sur Wiggio : « Je crois que nous avons quelques difficultés à nous comprendre. Si je regarde bien le calendrier du projet, vous deviez corriger le texte la semaine dernière (pas de commenter nos corrections). Il vous manque la tâche de la semaine passée: corriger le texte. Mia* et moi devons regarder votre correction cette semaine... » (Alice* commentaire sur Wiggio, publié le 18 novembre 2016, à 11 h 40.)

Après le message d'Alice*, Diana** lui a écrit « Alice* s'il vous plaît vérifier le poste du samedi 12 Novembre, Dit moi (sic) s'il vous plaît si vous le trouvez... Merci » (Diana**, commentaire sur Wiggio, publié le 21 novembre). Cependant, Alice* a répondu en rappelant l'ordre des tâches demandées dans le calendrier et en disant qu'ils avaient oublié la première tâche, soit effectuer la correction du texte et le partager. Après cette situation, un peu gênante pour tous les participants de l'équipe, les Colombiens nous ont écrit en nous demandant de l'aide. Nous leur avons conseillé de partager de nouveau le lien de leur correction et d'expliquer à leurs collègues ce qui s'était passé. De plus, nous avons nous-même partagé le lien sur Wiggio et par courriel et avons expliqué le malentendu à la dyade québécoise. Après cet éclaircissement, Alice* et Mia* ont remercié leurs partenaires et ont commenté leur texte.

De nouveau, il y a eu un travail de collaboration entre tous les membres de l'équipe 10. En effet, les deux participantes québécoises ont commenté la correction de leurs partenaires colombiens. Ces derniers avaient fait un travail très sérieux et complet quoiqu'ils n'aient pas classé l'erreur comme leurs homologues québécoises. En général, les corrections ont porté sur des erreurs d'orthographe et de syntaxe (choix de l'auxiliaire, du temps ou du mode; usage des pronoms complément direct ou indirect), mais dans les explications ils n'ont pas utilisé beaucoup de vocabulaire technique, comme il peut être observé dans la Figure 20.

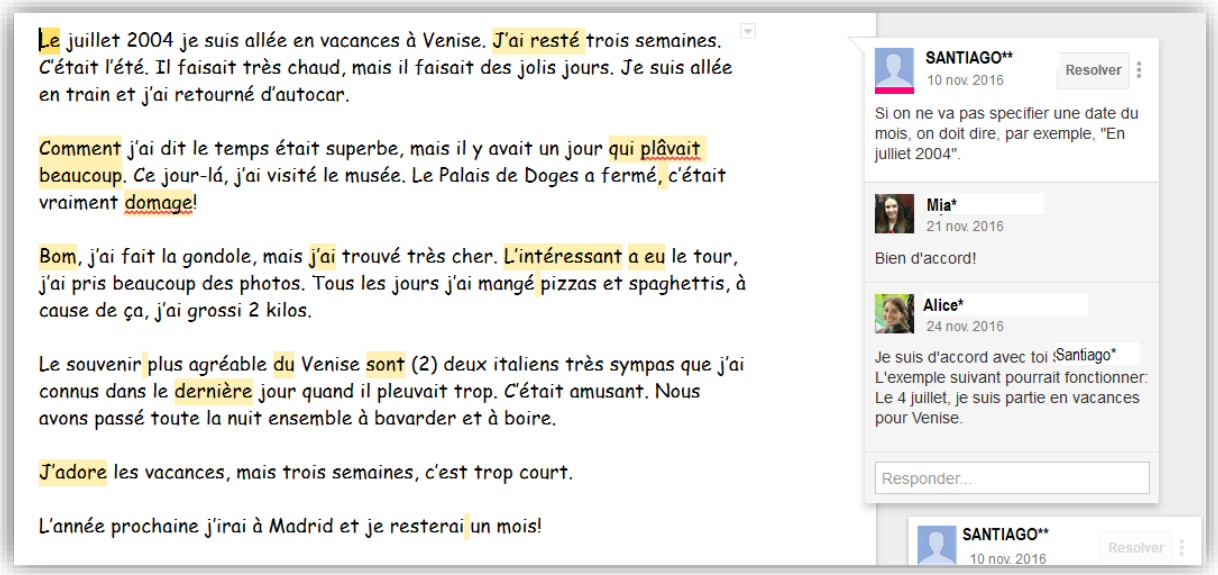


Figure 20 : *Groupe 10 : correction d'une copie d'apprenant, dyade colombienne*

Comme il peut être observé, les participants colombiens ont utilisé leurs propres mots pour expliquer l'erreur. Les Québécoises, de leur côté, ont essayé d'être encourageantes avec leurs partenaires colombiens. Par exemple, elles ont utilisé des points d'exclamation pour exprimer leur accord et ont complété les explications avec le même langage simple utilisé par leurs coéquipiers, comme nous pouvons l'observer dans l'extrait suivant :

> **Phrase :** J'ai[1] resté[2] trois semaines (premier paragraphe de la Figure 20).
> **Diana** et Santiago****: [1.] L'auxilier [sic] qu'on doit utiliser avec le verbe « rester » n'est pas « avoir », on doit utiliser le verbe « être », pour tant [sic] c'est « je suis restée ». [2.] On doit specifier [sic] où on a resté, par exemple, avec « lá » [sic].
> **-Mia*:** [1.] Exact ! Avec l'accord au féminin comme vous l'avez ajouté. [2.] Oui ! Ou bien on pourrait rajouter le pronom « y » : « J'y suis restée trois semaines ».
> **-Alice*** : Je suis parfaitement d'accord.

Cependant, Mia* a écrit seulement trois commentaires, alors qu'Alice* a commenté presque toutes les corrections des Colombiens, soit pour exprimer son accord, soit pour compléter l'explication ou pour corriger une erreur qui n'avait pas été remarquée par la dyade colombienne. Alice* a donc collaboré davantage avec ses partenaires pendant la réalisation de cette tâche. De même, Alice* a fourni des explications métalinguistiques, mais elle a utilisé un vocabulaire simple qui cherchait à faciliter la compréhension. Par exemple, dans l'extrait suivant, elle a complété l'explication de ses partenaires, tout en essayant de faciliter la compréhension chez eux:

> **Phrase :** L'année prochaine j'irai à Madrid et je resterai un mois! (Dernière phrase dans la Figure 20)
> **Diana** et Santiago**** : On doit specifier [sic] où on a resté, par exemple, avec « lá » [sic].
> **Alice*** : Il manque le complément du verbe. Je resterai « à Madrid ». Correction: j'y resterai un mois. Le pronom « y » remplace le lieu « à Madrid ».

Enfin, il a été intéressant de constater qu'Alice* a aussi appris des explications données par ses coéquipiers colombiens. De fait, il y a deux explications qu'elle a bien aimées en raison de leur simplicité et de leur efficacité. Voici les explications de la dyade colombienne et la réaction d'Alice* face à elles :

> **1.) Phrase :** […] mais il y avait un jour qui plâvait beaucoup (2e paragraphe dans la Figure 20)
> **Diana** et Santiago**** : Cette conjugaison du verbe pleuvoir n'existe pas, et la position de l'adverbe beaucoup s'utilise normalement avant du verbe, vous pouvez dire, par exemple « qu'il a beaucoup plu ».
> **Alice*** : Super!
> **2.) Phrase :** Le souvenir plus agréable du Venise
> **Diana** et Santiago**** : Quand on utilise le superlatif on doit ajouter « le » ou « la » en accordance avec la mot [sic] suivante.
> **Alice*** : Très belle explication!

D'ailleurs, dans l'entrevue à la fin du projet, Alice* a reconnu qu'en regardant l'explication de ses partenaires colombiens, elle s'est rendu compte que ses explications étaient trop techniques et alors elle a décidé de consulter des grammaires simplifiées pour être en mesure de donner des explications plus compréhensibles :

> Mais euh, le fait aussi de voir les explications de nos collègues en Colombie, ben, là, je me suis rendu compte que, bon, premièrement mes explications étaient peut-être trop complexes, puis, c'est ça, j'ai commencé à faire beaucoup plus de recherches dans les dictionnaires... […] la banque de dépannage […] puis aussi dans des grammaires de base là, que j'utilise avec mes élèves en enseignement primaire (rires). Des fois, je me suis dit t'sais "j'allais vérifier dans ces grammaires-là, qui sont plus simplifiées"… Pour essayer de donner une explication, justement, qui est plus claire. (Alice*, entrevue).

Dans l'ensemble, pendant la réalisation de cette tâche (correction d'une copie d'apprenant de FLE), il y a eu plus de présence sociale que dans les tâches réalisées pendant les premières quatre semaines du projet. Comme il a pu être observé dans les extraits présentés, les participantes québécoises se sont adressées à leurs coéquipiers par leur nom

propre et ont répondu aux questions posées ou aux commentaires (ce qui n'était pas arrivé dans la tâche antérieure). Nous croyons donc que l'utilisation de la plateforme Google Docs a facilité la communication en permettant à tout le monde d'apporter quelque chose. Par ailleurs, cette tâche a permis aux participants colombiens et québécois de se mettre dans la peau d'un enseignant et ainsi de mobiliser des connaissances ou chercher des informations pour pouvoir corriger les erreurs et les expliquer. Malgré les tensions qui se sont présentées tout au long de cette tâche, tous les participants, colombiens et québécois, ont réussi à la compléter avec succès. Quoiqu'il y ait eu un peu plus d'interaction dans le texte corrigé par la dyade québécoise que dans celui corrigé par la dyade colombienne, en général, tous les participants ont fait un très bon travail.

Pour finir le projet de télécollaboration, les participants ont partagé leurs vidéos ou leurs textes d'au revoir. Diana* et Santiago* ont d'abord partagé leur vidéo : « Bonjour mes amies! Voici le lien de la vidéo, nous espérons que vous avez apprécié travailler avec nous. Bienvenues à colombia/ Bienvenidas a Colombia C'était un plaisir d'apprendre de vous. Merci » (message sur Wiggio, posté le 21-11-2016 à 15 h 47). Dans ce petit message, les Colombiens se sont montrés très gentils avec leurs coéquipières québécoises en utilisant des expressions telles que « mes amies » « *Bienvendas a Colombia* » « c'était un plaisir d'apprendre de vous ». De plus, ils ont remercié à leurs collègues d'avoir pris part au projet. Cette fois, ils ont partagé un lien vers YouTube, probablement pour éviter les problèmes qui s'étaient présentés avec le partage des vidéos avant.

> **Santiago:** Mmm (rires). C'était intéressant le projet. Et, vraiment nous pensons qu'on a appris beaucoup de ce projet. Nous attendons que vous étiez entretenues (sic).
> **Diana:** Et oui, j'espère… ou nous... "Ay no" On espère que ce n'est pas très froid pour l'hiver déjà (rires).
> **Santiago:** parce que Canada c'est connu pour ses hivers (rires), mais oui. Aussi, merci aussi...pour...
> **Diana**: pour travailler avec nous.
> **Santiago**: Ouai, pour nous accepter comme votre copains (sic). Et ouai.
> **Diana:** Oui, merci.
> **Santiago:** Merci, au revoir
> **Diana**: Bye. (Transcription de la vidéo « Bonjour amies » partagé sur Wiggio le 21-11-2016 à 15 h 47).[43]

[43] Lien vers la vidéo de la dyade colombienne: https://www.youtube.com/watch?v=3IcM7sBqeAQ&feature=youtu.be

C'était un message amical où ils ont remercié leurs collègues d'avoir participé à ce projet avec eux, parce qu'ils sentaient qu'ils avaient beaucoup appris avec elles. Après la vidéo de la dyade colombienne, Alice* a partagé la sienne. Elle aussi s'est montrée très gentille avec ses collègues et a parlé de ses apprentissages :

> Bonjour Diana* et Santiago*, c'est Alice*. Alors c'est déjà la fin du projet et je tiens à vous remercier parce que j'ai bien aimé travailler avec vous. J'ai aussi appris toute sorte de choses à travers les six semaines du projet. Entre autres, ça m'a permis de comprendre les erreurs que les apprenants de français, langue seconde pourraient faire, être en mesure aussi de corriger ces erreurs-là. J'ai trouvé que c'était pas toujours évident (rires) de trouver les bons mots. Justement le fait qu'on puisse se partager nos corrections, ben, ça apporte d'autres points de vue, d'autres façons d'expliquer les erreurs, donc c'est très pertinent. Je dois dire que, en général je trouve que le projet a été très instructif là, pour ma part. Alors je vous souhaite une belle continuité, une belle carrière en enseignement du français, langue seconde, et au plaisir, peut-être de faire votre connaissance un jour ou de refaire un travail avec vous. Alors, au revoir! Bye. (Alice*, transcription de la vidéo publiée le 24-11-2016, à 10 h 25).

Comme il peut être observé dans cette transcription, Alice* a beaucoup apprécié la possibilité de partager les corrections avec ses coéquipiers internationaux, parce que cela lui a permis de voir « d'autres points de vue, d'autres façons d'expliquer les erreurs ». En général, Alice* semblait être contente d'avoir participé au projet de télécollaboration proposé. Mia*, pour sa part, a dit que sa vidéo ne fonctionnait plus, alors elle a décidé d'écrire un message d'au revoir :

> Bonjour Diana* et Santiago*, mon vidéo ne semble plus fonctionner, alors je vais vous écrire ici! Désolée du retard, j'espère que vous pourrez voir mon message quand même! Merci pour ces belles semaines de collaboration avec vous. J'ai appris à mieux repérer et anticiper les erreurs d'apprenants en langue seconde. J'ai aussi appris à mieux me renseigner pour corriger les erreurs et les vulgariser afin qu'un apprenant comprenne bien son erreur pour ne plus la commettre.
> Merci pour votre beau message de fin. Il commence en effet à neiger ici au Québec, mais il ne fait pas trop froid, seulement -1 degré Celsius!! Ce sera bientôt du -30! Vous devriez venir nous visiter.
> Je vous souhaite également une belle continuité dans vos études et dans votre future carrière! Au plaisir de retravailler un jour avec vous! Mia* :) (Message d'au revoir, publiée sur Wiggio le 27.11.2016, à 15h57)

Selon les messages de fin du projet, il semble que tous les participants de cette équipe ont maintenu des perceptions positives à l'égard du projet de télécollaboration, malgré les

tensions. En général, tous disent avoir beaucoup appris des tâches proposées et de leurs collègues internationaux. Cependant, dans le questionnaire de perception, Santiago* a exprimé son mécontentement à l'égard du niveau d'engagement de ses collègues québécoises. Selon lui :

> En effet, il semble que pour nos coéquipières québécoises c'était une activité optionnelle, parce que plutôt que de partager une vidéo, elles ont partagé des réflexions écrites. Même si cela nous a permis de connaître leur point de vue, cela n'a pas beaucoup aidé à la cohésion de l'équipe[44]. (Santiago**, questionnaire de perception, réponse à la question 14 (opinion sur les vidéos de réflexion).

Par conséquent, malgré le fait que le bilan de l'activité ait été plutôt positif pour la plupart des participants de cette équipe, Santiago** a ressenti un manque d'engagement de la part de ses coéquipières québécoises. Même si Mia* et Alice* ont fait toutes les activités demandées, Santiago** aurait voulu les voir plus dans les vidéos, parce qu'il considérait que cela aurait pu aider à la cohésion.

5.2.1.3. Groupe 6

a) Introduction

Ce groupe était composé, comme les autres, d'une dyade colombienne dont les participants avaient l'habitude de travailler ensemble, et une dyade québécoise dont les participants ne se connaissaient pas avant la réalisation du projet de télécollaboration. Les participants colombiens étaient Jonathan** et Juliana**[45] et les participantes québécoises étaient Éloïse* et Adèle*. Comme nous allons voir dans la description du déroulement du projet, ce groupe a bien réussi à collaborer et à partager pendant les six semaines du projet. Dans notre description, nous expliquerons la raison et nous chercherons à comprendre les éléments qui ont facilité le partage et la collaboration à l'intérieur de cette équipe.

[44] En verdad, para nuestros compañeros quebequenses al parecer fue una actividad opcional, ya que en reemplazo de un video subieron reflexiones escritas, incluso si eso nos ayudó a conocer su punto de vista, no ayudó tanto a nuestro entendimiento o desarrollo con ellos. (Santiago**, questionnaire de perception, réponse à la question 14 : opinion sur les vidéos de réflexion).

[45] Comme dans les autres deux cas, les participants LN seront identifiés à l'aide d'un astérisque et les LNN avec deux.

b) Semaines 1 et 2: présentation des participants et analyse d'erreurs

Juliana* a été la première à envoyer sa vidéo de présentation, le vendredi 14 octobre. Bien que la consigne leur demandât d'enregistrer la vidéo directement sur Wiggio ou de partager une vidéo enregistrée ailleurs, Juliana* a partagé un lien vers YouTube. Dans sa vidéo, elle a parlé de son désir d'apprendre de ses coéquipières québécoises et de bien collaborer avec elles :

> Ce que j'espère de ce projet c'est principalement apprendre [sic] beaucoup de votre part et, bien sûr, pouvoir vous aider le plus [sic]. J'espère être une bonne camarade et j'espère que nous pouvons [sic] partager tous ce que nous connaissons à propos de la grammaire française, de la phonétique (bien sûr, de votre part), et c'est tout par le moment ». (Juliana*, vidéo de présentation, partagée le 14.10.16, à 23 h 49)[46].

Le lundi 17 octobre, l'une de ses partenaires québécoises, Éloïse*, a partagé sa vidéo de présentation et elle l'a fait aussi par le biais d'un lien YouTube[47]. Dans sa vidéo, Éloïse* a signalé qu'elle voulait améliorer ses habiletés métalinguistiques et qu'elle pensait que c'était une bonne idée de faire collaborer des locuteurs natifs avec des apprenants de français:

> J'ai décidé de participer à ce projet parce que j'aimerais avoir des meilleures habiletés métalinguistiques et, j'aimerais aussi avoir plus de facilité et d'assurance à corriger et à donner des explications grammaticales à des étudiants de français, langue seconde. Aussi, j'ai décidé de participer au projet parce que je trouve que c'est une bonne idée de faire collaborer des locuteurs natifs avec des apprenants de français, langue seconde ou étrangère et j'espère qu'il va y avoir une bonne collaboration entre les québécois et les étudiants de la Colombie, et que chacun va pouvoir en apprendre beaucoup grâce à l'autre. (Éloïse*, vidéo de présentation partagée sur Wiggio le 17.10.16, à 22 h 23).

Dans ce message, Éloïse a montré une bonne volonté à collaborer et elle pensait que chacun pouvait apprendre de l'autre. Puis, c'est Adèle* qui a partagé sa vidéo de présentation. Cependant, avant de la partager, elle a dit avoir eu quelques problèmes techniques : « Depuis hier que j'essaie vraiment fort de télécharger mon vidéo [sic] de présentation mais je ne suis pas capable. Avez-vous des conseils à me donner? » (Commentaire sur Wiggio, publié le mardi18 octobre à 10 h 47). Adèle* a donc raconté à ses coéquipiers qu'elle avait des problèmes techniques et leur a demandé des conseils. Cela montre une intention de

[46] La vidéo de Juliana* se trouve sur le lien suivant : https://www.youtube.com/watch?v=QMRxHmj8big&feature=youtu.be

[47] Voici le lien de la vidéo d'Éloïse : https://www.youtube.com/watch?v=9M_VvwfJDuI&feature=youtu.be

communication avec eux. Ici, nous sommes intervenue pour conseiller à Adèle* de réduire la taille du fichier ou de faire comme Éloïse* et Juliana** qui avaient partagé la vidéo sur YouTube. Adèle* n'a pas répondu au commentaire, mais le mercredi 19 octobre elle a partagé un lien vers YouTube avec sa vidéo de présentation. Le son de sa vidéo était un peu bas, alors Juliana** lui a écrit « Salut Adèle*! Je ne peux pas écouter la voix de votre vidéo :D » (Commentaire sur Wiggio, publié le mercredi 19 octobre 2016, à 6:31 pm). Adèle* n'a pas répondu au commentaire, mais le jeudi 20 octobre elle a partagé une autre vidéo qu'elle a appelé « présentation prise 2 »[48].

> Bonjour tout le monde ! Buenas tardes. Je m'appelle Adèle*, je suis étudiante à l'Université […] Certificat en enseignement des langues secondes, donc principalement le français, mais éventuellement j'aimerais aussi enseigner l'espagnol comme langue seconde. Donc, dans le passé j'ai fait un bac en traduction, également je me suis spécialisée dans la traduction anglais/français, mais aussi espagnol/français dans le cadre de mon profil international que j'ai fait en Espagne pendant un an. Donc, c'est pour ça que je parle aussi couramment l'espagnol, peut-être que ça pourrait m'être utile dans le cadre de ce projet. Donc, je suis bien contente de faire votre connaissance, puis j'ai hâte de travailler en collaboration avec vous dans le projet qui nous a été proposé. J'espère apprendre des trucs concernant la grammaire française pour, non seulement pour l'enseigner mais aussi pour des connaissances personnelles... approfondir la grammaire. Donc, au plaisir de vous côtoyer et à bientôt. (Adèle*, vidéo de présentation, partagée sur Wiggio le 20 octobre 2016, à 12 h 47).

Le fait qu'Adèle* ait demandé comment partager sa vidéo et qu'elle l'ait refaite après le commentaire de sa collègue colombienne montre qu'elle était intéressée à communiquer avec ses partenaires et non seulement à accomplir la tâche pour recevoir les points dans sa classe. De plus, dans la vidéo elle-même, Adèle* a montré un intérêt pour la collaboration avec ses homologues colombiens en disant : « j'ai hâte de travailler en collaboration avec vous », tout comme sa camarade de classe, Éloïse*.

Jonathan* a été le dernier à partager sa vidéo et il l'a fait pendant la deuxième semaine du projet, car il était à l'étranger. Il s'est intégré aux activités la deuxième semaine en commentant les vidéos de présentation de ses collègues québécoises et en partageant sa propre vidéo de présentation où il a dit :

[48] La vidéo d'Adèle* se trouve sur le lien suivant : https://www.youtube.com/watch?v=VgO8prjfH7g&feature=youtu.be

> Salut mes amies ! Ça va ? Je m'appelle Jonathan** et je suis étudiant de langues étrangères […]. Je suis vraiment excité [sic] de pouvoir travailler avec vous dans ce projet. Je pense que c'est une grande opportunité, pas seulement de connaitre mieux la langue française, mais aussi de pouvoir partager des expériences. Je m'excuse, j'étais à l'étranger et je n'ai pas pu faire ma présentation la semaine dernière. J'adore voyager et j'espère connaître le Canada l'année prochaine et bienvenues aussi à la Colombie [sic]. Je suis en train d'apprendre le français, donc excusez-moi pour tous les erreurs [sic] que je puisse faire. Ok, salut et bon travail ! (Jonathan**, vidéo de présentation partagée le 26.10.16 à 1 h 22)[49]

Comme il a été illustré dans les transcriptions des vidéos de présentation, dès les premiers contacts, tous les participants de cette équipe se sont montrés très amicaux, avec une présence sociale forte, et ont parlé des attentes qui impliquaient à la fois d'apprendre de leurs coéquipiers internationaux et de collaborer avec eux. De plus, Jonathan* a commenté les vidéos de présentation de ses coéquipières internationales en leur disant : « Salut (Adèle* ou Éloïse*) c'est un plaisir travailler avec vous ». De cette façon il a fait savoir à ses coéquipières qu'il avait visionné les vidéos. Juliana* aussi a fait un commentaire à la vidéo d'Adèle pour lui dire qu'elle n'entendait pas et, lorsque Jonathan* a partagé sa vidéo, Éloïse* lui a écrit : « Bonjour Jonathan**, *Mucho gusto*. Bienvenue dans l'équipe » (commentaire sur Wiggio, publié le 26.10.16, à 11 h 32). Seule la vidéo de Juliana n'a pas reçu de commentaire. Nous avons également pu observer que dans les vidéos de présentation, trois participants (Alice*, Juliana** et Jonathan**) ont parlé directement à leurs coéquipiers en utilisant le pronom personnel « vous », et en général les participants de cette équipe se sont adressés à leurs coéquipiers par leur prénom. Le fait que les participantes québécoises aient utilisé l'espagnol montre aussi un intérêt envers la langue maternelle de leurs coéquipiers Colombiens. Tout cela signifie qu'il y a eu une présence sociale importante pendant la tâche de partage des vidéos et une communication ouverte de la part de tous les participants. Dans la Figure 21, nous présentons une capture d'écran des vidéos de présentation des participants du groupe 6 :

[49] Puisque cette vidéo a été partagée aussi sur YouTube et que cette plateforme est de libre accès, nous pouvons partager le lien ici : https://www.youtube.com/watch?v=59nM__6XKhQ&feature=youtu.be

Figure 21 : *Groupe 6 : capture d'écran des vidéos de présentation. À droite en haut Adèle*, en bas Éloïse*. À gauche en haut Juliana**, en bas Jonathan***

En ce qui concerne la première tâche métalinguistique, Juliana* a commencé l'activité dans le document Google qu'ils devaient utiliser pour réaliser cette tâche. Comme Jonathan* n'était pas présent pendant la première semaine du projet, Juliana a dû faire cette tâche seule. Dans le Tableau XXVII, nous présentons le travail qu'elle a réalisé pendant la première semaine :

Tableau XXVII : *Groupe 6 : Identification et correction d'erreurs, dyade colombienne*

Erreurs identifiées (EI) (sur 23)	Erreurs non identifiées (ENI)	Bonne rétroaction (BR)	Rétroaction incomplète (RI)	Rétroaction erronée (RE)	Rétroaction corrective de trop (RCdT)
20	3	18	0	2	0

Dans le Google doc que Juliana** a partagé le jeudi 13 octobre, elle a signalé les phrases erronées et a proposé une correction pour chacune d'entre elles. Il y a eu trois phrases erronées qui ont été identifiées comme étant correctes : la phrase 7 (C'est moi qui a fait le travail), 12 (La foule criait pour encourager leur chanteur préféré) et 19 (Les problèmes dont elle s'intéresse me laissent indifférente), et deux phrases qui ont été identifiées comme erronées, mais dont la correction proposée était fautive : la phrase 21 (J'ai réveillé ma mère pour la dire que) qui a été corrigée par Juliana** comme « *J'ai réveillé ma mère pour le dire*

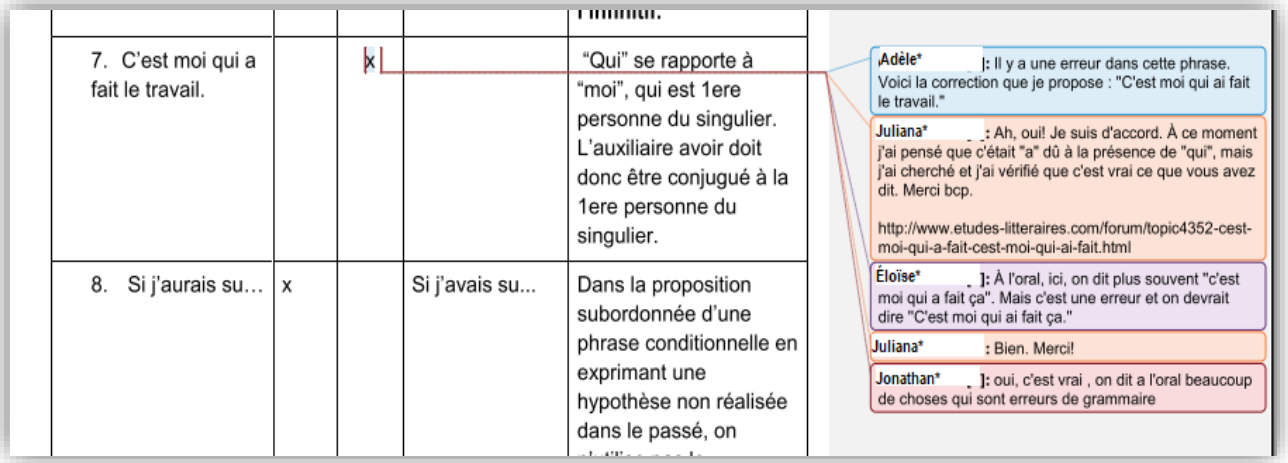
que » et la phrase 22 (Cet instrument de musique regarde comme une guitare) qui a été corrigé de cette façon : « *Cet instrument de musique semble une guitare* ». Après le partage, Adèle* et Éloïse* ont ajouté quelques commentaires le 17 octobre. Dans ces commentaires, les participantes québécoises ont signalé et corrigé les erreurs qui n'avaient pas été remarquées par Juliana**, et ont corrigé aussi les rétroactions erronées des phrases 21 et 22.

Les jours suivants, Adèle* d'abord puis Éloïse* ont commencé à donner des explications métalinguistiques aux erreurs identifiées dans ce même document (le Google Doc de la dyade colombienne). Alice* a donné l'explication aux erreurs des phrases 1 à 13 et puis Éloïse a fourni l'explication des erreurs trouvées dans les phrases 14 à 25. Puis, chacune d'entre elles a révisé et complété le travail de l'autre, faisant preuve de collaboration entre elles. Il y a donc eu une division du travail juste, ce qui a donné comme résultat que toutes les explications données étaient complètes, concrètes et faciles à comprendre. Lorsqu'elles ont fini l'ajout d'explications, elles l'ont communiqué à leurs partenaires colombiens « Bonjour Juliana**, nous avons complété la tâche de la semaine 2. Y-a-t-il d'autres participants colombiens dans notre groupe? » (Adèle*, commentaire sur Wiggio, publié le 25.10.16 à 14 h 11). Jonathan** à répondu à ce commentaire en saluant ses collègues québécoises et en leur expliquant pourquoi il n'avait pas encore travaillé. Ce groupe a donc maintenu une communication fluide. Lorsque Jonathan* s'est intégré aux activités, il a mis quelques commentaires dans le Google doc commencé par sa camarade de classe et modifié par ses partenaires internationaux.

Selon la tâche proposée, chaque dyade devait identifier, corriger et expliquer les erreurs dans des documents différents et, par la suite, ils devaient partager ce travail avec les coéquipiers internationaux, afin de recevoir de la rétroaction. Pourtant, dans ce groupe la dyade québécoise n'a pas fait le travail de son côté et a plutôt commenté l'identification et correction d'erreurs faites par la dyade colombienne et ont ensuite donné les explications métalinguistiques à toutes les phrases erronées de la liste. Par conséquent, dans ce groupe, tous les participants ont collaboré sur un seul et même document.

Après que les participantes québécoises ont fait leurs commentaires et ont ajouté les explications métalinguistiques aux phrases erronées, les participants colombiens ont répondu aux commentaires de leurs homologues québécoises. Par exemple, dans la phrase 7, où Juliana* n'avait pas signalé d'erreur, Alice* a dit que la phrase était erronée, a proposé une

correction et a ajouté l'explication de l'erreur dans la colonne explication (5e colonne de la Figure 22). La discussion à propos de cette phrase est présentée dans la Figure 22.



7. C'est moi qui a fait le travail.		x		"Qui" se rapporte à "moi", qui est 1ere personne du singulier. L'auxiliaire avoir doit donc être conjugué à la 1ere personne du singulier.
8. Si j'aurais su…	x		Si j'avais su...	Dans la proposition subordonnée d'une phrase conditionnelle en exprimant une hypothèse non réalisée dans le passé, on

Adèle*: Il y a une erreur dans cette phrase. Voici la correction que je propose : "C'est moi qui ai fait le travail."

Juliana*: Ah, oui! Je suis d'accord. À ce moment j'ai pensé que c'était "a" dû à la présence de "qui", mais j'ai cherché et j'ai vérifié que c'est vrai ce que vous avez dit. Merci bcp.

http://www.etudes-litteraires.com/forum/topic4352-cest-moi-qui-a-fait-cest-moi-qui-ai-fait.html

Éloïse*: À l'oral, ici, on dit plus souvent "c'est moi qui a fait ça". Mais c'est une erreur et on devrait dire "C'est moi qui ai fait ça."

Juliana*: Bien. Merci!

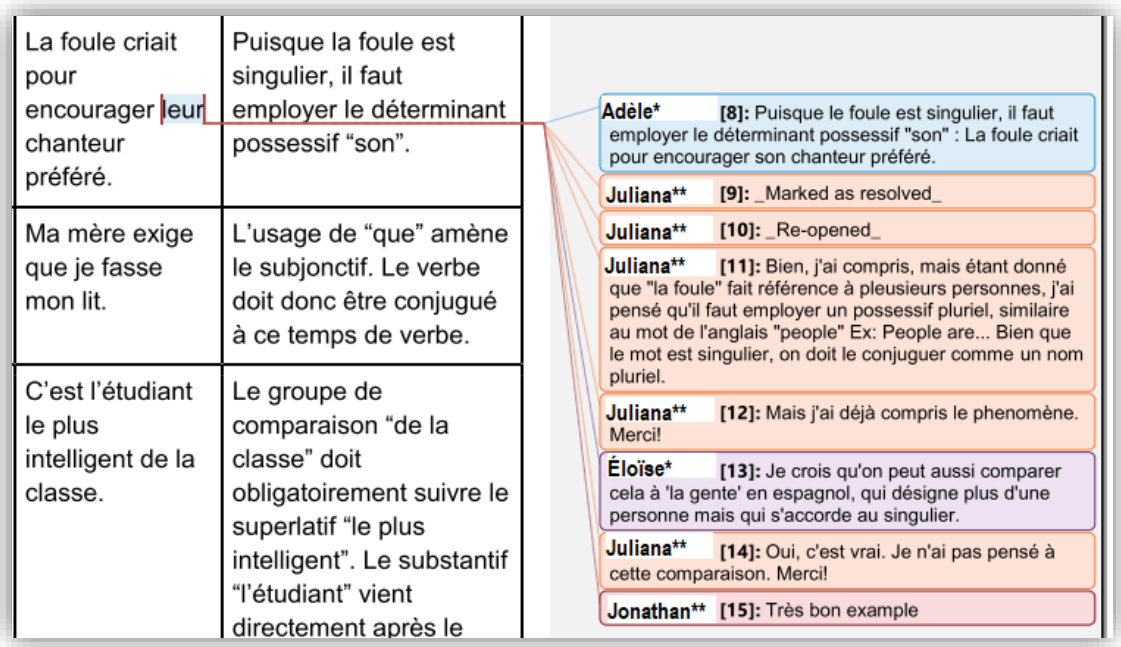
Jonathan*: oui, c'est vrai , on dit a l'oral beaucoup de choses qui sont erreurs de grammaire

Figure 22 : *Groupe 6 : Discussion à propos de la phrase 7, tâche 1*

Comme il peut être observé dans la discussion de la Figure 22, Adèle* a signalé l'erreur et a proposé la correction, ensuite Juliana* a montré son accord parce qu'elle a cherché sur ce sujet et a confirmé l'explication donnée par sa coéquipière québécoise. Par la suite, Éloïse* a signalé que c'était une erreur fréquente à l'oral et Juliana* et Jonathan* lui ont répondu. Cela montre que l'interactivité[50] et l'échange ont permis aux participants colombiens d'apprendre de leurs coéquipières internationales.

Dans la discussion autour de la phrase 12 (La foule criait pour encourager <u>leur</u> chanteur préféré), où les Colombiens n'avaient pas trouvé d'erreur non plus, il y a eu une autre négociation des savoirs pendant la discussion. En effet, la dyade québécoise avait signalé que la phrase était erronée et a fourni une explication métalinguistique. Puis, la participante colombienne a compris l'explication donnée par ses partenaires et a expliqué pourquoi elle n'avait pas vu d'erreur au début. Enfin, l'autre participante québécoise a fourni un exemple pour que Juliana** comprenne mieux le phénomène. La Figure 23 montre cet échange.

[50] La définition de cette catégorie se trouve au Tableau VI de la méthodologie.



La foule criait pour encourager leur chanteur préféré.	Puisque la foule est singulier, il faut employer le déterminant possessif “son”.
Ma mère exige que je fasse mon lit.	L’usage de “que” amène le subjonctif. Le verbe doit donc être conjugué à ce temps de verbe.
C’est l’étudiant le plus intelligent de la classe.	Le groupe de comparaison “de la classe” doit obligatoirement suivre le superlatif “le plus intelligent”. Le substantif “l’étudiant” vient directement après le

Adèle* [8]: Puisque le foule est singulier, il faut employer le déterminant possessif "son" : La foule criait pour encourager son chanteur préféré.

Juliana** [9]: _Marked as resolved_

Juliana** [10]: _Re-opened_

Juliana** [11]: Bien, j'ai compris, mais étant donné que "la foule" fait référence à pleusieurs personnes, j'ai pensé qu'il faut employer un possessif pluriel, similaire au mot de l'anglais "people" Ex: People are... Bien que le mot est singulier, on doit le conjuguer comme un nom pluriel.

Juliana** [12]: Mais j'ai déjà compris le phenomène. Merci!

Éloïse* [13]: Je crois qu'on peut aussi comparer cela à 'la gente' en espagnol, qui désigne plus d'une personne mais qui s'accorde au singulier.

Juliana** [14]: Oui, c'est vrai. Je n'ai pas pensé à cette comparaison. Merci!

Jonathan** [15]: Très bon example

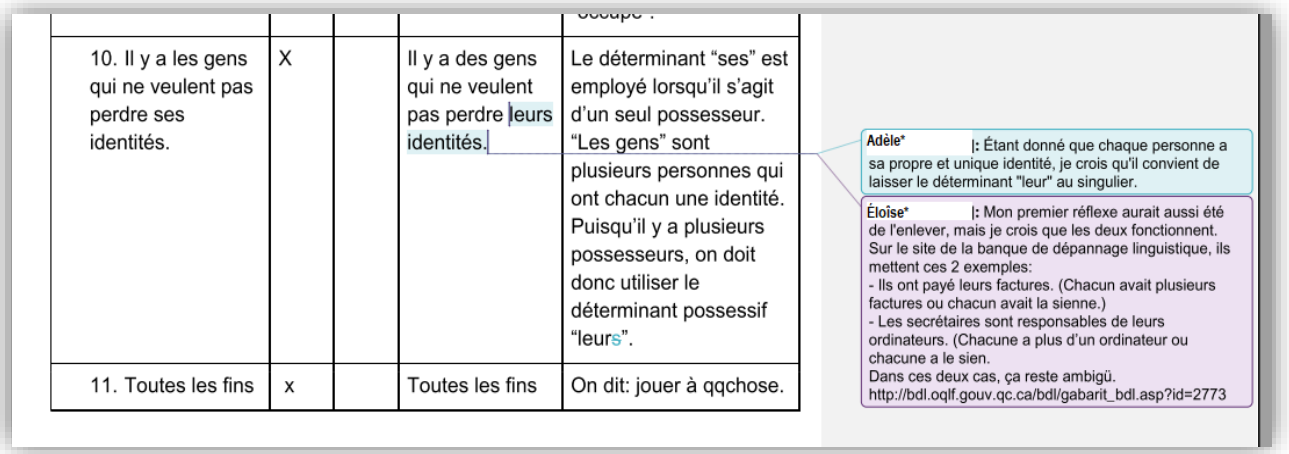
Figure 23 : *Groupe 6 : Discussion à propos de la phrase 12.*

Ici, nous avons un autre exemple de collaboration. La discussion présentée dans la Figure 23 est intéressante parce qu’elle montre comment tous les membres de l’équipe 6 ont donné leur point de vue par rapport au phénomène linguistique. En effet, Juliana** a expliqué à ses coéquipières qu’elle croyait que c’était correct de dire « la foule encourageait leur chanteur… » parce qu’elle faisait une comparaison erronée avec l’anglais « people are ». Cependant, Éloïse lui a expliqué que la comparaison avec l’espagnol pourrait fonctionner mieux dans ce cas, parce que le mot « la gente » (les gens) s’accorde au singulier, comme en français. Avec cette explication, Juliana** et Jonathan** ont bien compris et ont remercié leurs collègues pour l’explication. Il a aussi été intéressant de voir qu’Éloïse* a utilisé ses connaissances de l’espagnol pour expliquer l’erreur à Juliana* avec un exemple très évident.

D’ailleurs, dans les explications de la cause de l’erreur et les explications grammaticales, les deux participantes québécoises se sont servies de leurs connaissances de l’espagnol pour faciliter l’apprentissage chez leurs homologues colombiens. Dans la liste de phrases erronées, les participantes québécoises ont trouvé deux calques de l’espagnol et ont donné une explication à leurs collègues colombiens. Par exemple, dans la phrase 2 (Demain, je vais à manger chez toi), Adèle* a expliqué: « Calque de l’espagnol. Il n’est pas nécessaire d’employer la préposition “à” entre l’auxiliaire et le verbe au futur proche » (Adèle*, modification au Google doc, faite le 20.10.16 à 14 h 18). Dans la phrase 18 « On doit bien

penser en les conséquences », c'est Éloïse qui a expliqué: « Calque de l'espagnol. Lorsqu'on exprime le fait d'avoir des pensées pour quelque chose ou quelqu'un, on utilise la préposition "à" après le verbe "penser". En ce cas on utilise la contraction aux= à + les » (Éloïse*, modification au Google doc, faite le 25.10.16 à 12 h 31). De cette façon, grâce à leurs connaissances de l'espagnol, les participantes québécoises ont pu expliquer la cause de l'erreur et ainsi donner une explication plus efficace à la phrase erronée.

Finalement, nous avons observé que dans ce groupe il y a eu non seulement des discussions qui impliquaient toute l'équipe, mais aussi des discussions qui impliquaient la dyade québécoise seulement. Rappelons que la dyade colombienne travaillait en équipe durant la classe, mais la dyade québécoise n'avait pas de temps pendant la classe pour discuter. Malgré cela, cette dyade a bien collaboré même à distance et cela a été clair depuis la première tâche. La Figure 24 montre une situation de collaboration entre les deux participantes de la dyade québécoise :



10. Il y a les gens qui ne veulent pas perdre ses identités.	X		Il y a des gens qui ne veulent pas perdre leurs identités.	Le déterminant "ses" est employé lorsqu'il s'agit d'un seul possesseur. "Les gens" sont plusieurs personnes qui ont chacun une identité. Puisqu'il y a plusieurs possesseurs, on doit donc utiliser le déterminant possessif "leurs".
11. Toutes les fins	x		Toutes les fins	On dit: jouer à qqchose.

Adèle* |: Étant donné que chaque personne a sa propre et unique identité, je crois qu'il convient de laisser le déterminant "leur" au singulier.

Éloïse* |: Mon premier réflexe aurait aussi été de l'enlever, mais je crois que les deux fonctionnent. Sur le site de la banque de dépannage linguistique, ils mettent ces 2 exemples:
- Ils ont payé leurs factures. (Chacun avait plusieurs factures ou chacun avait la sienne.)
- Les secrétaires sont responsables de leurs ordinateurs. (Chacune a plus d'un ordinateur ou chacune a le sien.
Dans ces deux cas, ça reste ambigü.
http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?id=2773

Figure 24 : *Groupe 6 : collaboration dyade québécoise, Tâche 1*

La Figure 24 montre une discussion entre les deux camarades de classe à propos de l'usage de « leur » ou « leurs » dans le contexte de la phrase proposée. Adèle* avait donné une première explication et ensuite Éloïse* l'a complétée avec une recherche qu'elle a faite dans la banque de dépannage linguistique. Cela montre que la collaboration à l'intérieur de la dyade a aussi permis aux participantes d'apprendre de leur coéquipière nationale.

En général, il y a eu un très bon travail d'équipe pendant la réalisation de cette tâche et il en a résulté que la dyade québécoise n'a pas suivi la consigne de travailler dans un autre document. À la fin du travail, toutes les phrases erronées de la liste proposée ont été bien

ciblées, corrigées et expliquées, et les participants, colombiens et québécois, ont pu apprendre de leurs partenaires par le biais de discussions à propos de certains cas problématiques.

Pour finir le travail de ces deux premières semaines, les participants devaient partager une vidéo de réflexion à propos du travail réalisé jusque-là. Dans ce groupe, tous les participants ont fait cette vidéo : Éloïse*, Juliana** et Jonathan** ont partagé un lien YouTube et Adèle* a enregistré sa vidéo directement sur Wiggio. De même, il y a eu beaucoup d'interactivité parce que les trois vidéos ont reçu des commentaires des coéquipiers internationaux. Dans cette vidéo, les participants devaient parler à propos de la difficulté de la tâche et dire s'ils avaient appris pendant la collaboration avec leurs coéquipiers nationaux et internationaux.

Sur le premier sujet, à savoir la difficulté de la tâche, les deux participantes québécoises ont dit qu'elles ont trouvé la tâche assez facile, étant donné leur langue maternelle. De plus, puisque ces deux participantes connaissaient bien l'espagnol, elles ont souligné que cette connaissance les avait aidées à repérer des calques de l'espagnol et de cette façon, elles ont été en mesure de donner une explication plus adaptée :

> […] de notre côté ça fut une chose assez facile à faire étant donnée notre langue maternelle, évidemment, de déchiffrer les phrases, trouver les erreurs et proposer des corrections adaptées. […] Donc, aussi, j'ai remarqué que le fait de parler espagnol m'a permis de trouver des petits calques de l'espagnol qui sont fautifs en français, donc, c'était intéressant. Je suis bien contente de la tournure des choses et puis de continuer à travailler avec vous. À bientôt. (Adèle*, vidéo de réflexion partagée le 25.10.16 à 14 h 09)

Éloïse a été d'accord avec cela, mais selon elle, bien que ce fût facile de trouver les erreurs et de les corriger, il été difficile de donner une explication, même en étant francophone native :

> […] Euh, j'ai trouvé ça facile puisque c'est ma langue première le français, mais en fait quand il a fallu commencer à expliquer les erreurs et à les analyser ... j'ai trouvé ça vraiment plus difficile parce que je connais pas les règles et il a fallu vraiment que j'aille chercher dans des grammaires et sur Internet etcétéra […]. (Éloïse, vidéo de réflexion, partagée le 27.10.16 à 11 h 16)

Contrairement à leurs coéquipières québécoises, les participants colombiens ont trouvé très difficile la tâche d'identification et correction d'erreurs, parce qu'ils ne connaissaient pas toutes les catégories grammaticales et même s'ils pouvaient déterminer que

la phrase était erronée, sans les connaissances grammaticales nécessaires, ils ne pouvaient pas donner une explication à l'erreur.

> Bien, je pense que quelques phrases ont été difficiles pour nous puisque nous ne connaissons pas quelques catégories grammaticales, alors les corriger, c'est difficile, et plus difficile, c'est donner l'explication aux erreurs parce que, oui, on connait [sic] qu'est-ce que c'est que ne va pas dans la phrase [sic], mais nous ne savons donner l'explication [sic] (Juliana** et Jonathan**, vidéo de réflexion partagée le 29.10.16 à 2 h 30)

À l'égard des apprentissages, Adèle n'a pas parlé sur le sujet, mais a dit : « Je suis bien contente de la tournure des choses et puis de continuer à travailler avec vous » (Adèle, vidéo de réflexion publiée sur Wiggio le 25.10.16 à 14 h 09). Éloïse*, pour sa part, a dit qu'elle avait appris de ses coéquipiers colombiens en analysant pourquoi il avait été difficile pour eux d'identifier quelques erreurs, et sa connaissance de l'espagnol l'a aidée à comprendre les raisons :

> En fait j'ai trouvé ça vraiment intéressant de voir sur quelles phrases il y a eu plus de difficulté et… ben, c'est ça... de voir quelles erreurs n'avaient pas été vues et pas bien corrigées et d'essayer de comprendre pourquoi cette question-là posait plus de problèmes. C'était souvent à cause de la L1, à cause de l'espagnol et comme Adèle* l'a dit, vu que moi aussi je sais parler un peu espagnol, ça m'a aidé à trouver un peu... à trouver la raison des erreurs qui avaient été faites. Voilà.

En ce qui concerne les apprentissages de la dyade colombienne, ces participants ont remercié leurs coéquipières québécoises d'avoir partagé leurs connaissances grammaticales avec eux et ont dit avoir beaucoup appris pendant l'échange :

> Oui, oui je pense que j'ai appris beaucoup de choses, je pense que la chose la plus importante c'est qu'on doit travailler mieux pour apprendre la langue française et pouvoir donner une explication cohérente pour les erreurs qu'on va voir pendant ce projet. Donc, merci. Au revoir (Juliana** et Jonathan**, vidéo de réflexion partagée le 29.10.16 à 2 h 30).

Ces réflexions ont permis aux participants non seulement de s'exprimer à l'égard de la tâche réalisée, mais aussi de discuter à propos de l'importance d'avoir des connaissances grammaticales, aussi bien les LN que les LNN. De plus, puisqu'Éloïse avait dit que souvent les problèmes avec l'identification d'erreurs chez les futurs enseignants LNN en Colombie procédaient de leur L1 (d'un transfert négatif), les participants colombiens ont accepté cela

et ont ratifié justement l'importance de posséder des connaissances grammaticales : « Salut Éloïse, tu parles très bien espagnol!!! Oui, la plupart des erreurs viennent de l'espagnol et on doit chercher les explications précises pour chacune. Les règles peuvent être un peu ennuyeuses mais sont utiles et valent la peine [sic]. » (Jonathan**, commentaire à la vidéo d'Éloïse, publié le 10.11.16 à 00 h 08).

Par ailleurs, nous avons observé une présence sociale très forte dans ces vidéos et dans les commentaires. En premier lieu, les participantes québécoises ont félicité leurs partenaires pour le travail fait, c.-à-d. qu'elles ont reconnu leur travail, comme l'a signalé Adèle* : « Du côté colombien ça a très bien été aussi, je vous félicite, vous avez réussi à presque tout trouver les erreurs sans trop de difficulté » (Adèle*, transcription de la vidéo enregistrée sur Wiggio le 25.10.2016 à 14h09) et Éloïse* a dit : « Oui, j'étais d'accord avec la majorité des corrections faites... euh, je crois qu'il y en avait deux ou trois qu'il a fallu qu'on les corrige, mais c'était vraiment bon » (Éloïse*, transcription de la vidéo partagée sur Wiggio le 27.10.2016 à 11h16). En deuxième lieu, il y a eu des salutations, des remerciements et tous les participants se sont adressés directement à leurs coéquipiers avec le pronom personnel « vous » ou même les prénoms. Enfin, les participants colombiens ont partagé une vidéo très drôle, qu'ils ont enregistrée à l'université (une partie de celle-ci se déroulait dans la classe) et ils l'ont faite sous forme d'entrevue. Ainsi, ils se sont interviewés pour répondre aux questions que nous leur avions posées et à la fin de la vidéo ils ont inclus une section de « bloopers » ou « bêtisiers »[51] que les participantes québécoises ont bien apprécié, parce qu'Éloïse* a commenté : « Bonjour ! J'ai beaucoup aimé votre vidéo :) » et Adèle* a dit : « Bonjour ! Merci pour votre vidéo et vos sections « bloopers » à la fin! Vous suivez un cours de soir ? Je constate qu'il fait noir derrière vous... […] ». Puisque la tâche consistait à écrire une réflexion, nous avons interprété cela comme de la présence sociale. En effet, les expressions émotionnelles y compris l'humour, est l'une des sous-catégories de la présence sociale.

En outre, tous les participants ont reconnu que les tâches proposées leur ont permis de réviser certains éléments grammaticaux et surtout, de devenir plus conscients de leurs forces et de leurs faiblesses en grammaire.

[51] La vidéo complète se trouve sur le lien suivant : https://www.youtube.com/watch?v=owPORLtPdp4&feature=youtu.be

Ainsi, pendant ces deux premières semaines du projet, il y a eu une connexion entre tous les membres de l'équipe et tous les participants ont eu une participation très active. En général, les participants, colombiens et québécoises, ont montré une présence sociale importante et lorsque des problèmes techniques se sont présentés, ils ont été résolus par les participants eux-mêmes (par exemple, ils ont mis les vidéos sur YouTube pour éviter des problèmes au moment de les télécharger sur Wiggio, et Adèle* nous a écrit pour nous demander comment fonctionnait Google doc). De plus, tous les participants se sont bien servis des deux plateformes choisies pour les échanges (Wiggio et Google doc), ce qui a pu favoriser la collaboration. De plus, tous les participants de l'équipe semblaient très motivés à collaborer et partager avec leurs collègues internationaux.

c) Semaines 3 et 4 : classement des erreurs et réflexions du Québec

Pendant les semaines 3 et 4, les participantes québécoises ont partagé les réflexions demandées et les participants colombiens ont fait le classement des erreurs et par la suite, chaque dyade a commenté le travail réalisé par les coéquipiers internationaux. Le 3 novembre, nous avons envoyé la description des tâches pour la semaine et le même jour, chacun a fait le travail demandé : les Colombiens ont partagé le classement et les Québécoises ont écrit leur réflexion.

Dans la tâche réalisée par la dyade colombienne, c'est-à-dire dans le classement des erreurs selon les grandes catégories du code du MELS, il y a eu des discussions très riches où tous les participants ont pu mettre à l'épreuve leurs connaissances et habiletés métalinguistiques. Cependant, nous avons remarqué que les participants colombiens de l'équipe six, tout comme les autres participants colombiens, avaient des difficultés à différencier les erreurs de syntaxe des erreurs de grammaire. Pour eux, presque toutes les erreurs étaient de grammaire et seulement celles qui affectaient l'ordre de la phrase, étaient de syntaxe. Ainsi, les phrases 6 (Je <u>le voudrais</u> voir), 14 (C'est <u>le plus intelligent étudiant</u> de la classe), 16 (<u>J'ai aimé ce livre beaucoup</u>) et 23 (M. Dumas peut <u>conduire toi</u> à la maison) ont été classées comme des erreurs de syntaxe, et presque toutes les autres erreurs ont été classées comme étant de grammaire. Cela a produit des discussions intéressantes avec les participantes québécoises.

Au début de la discussion, les participants colombiens ont accepté les changements de catégorie faits par la dyade québécoise. Par exemple, la phrase 2. « Demain, je <u>vais à</u>

manger chez toi » avait été classé par la dyade colombienne comme une erreur de grammaire, alors Éloïse* a dit :

> C'est une erreur de syntaxe parce qu'il y a une préposition de trop. Dans le lien de ccdmd, on voit que lorsqu'il s'agit d'une faute de syntaxe, pour corriger, il faut « changer, ajouter ou enlever le mot pour respecter la syntaxe de la phrase ». http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/la-correction-dans-tous-ses-etats/lutilisation-dun-code-de-correction-pour-identifier-les-erreurs-de-langue-lequel-choisir/

Le lien envoyé par Éloïse* ici était le même que tous participants colombiens ont reçu pour compléter la tâche. De cette façon, la participante québécoise a cité le document pour justifier sa correction. Après, Adèle* a exprimé son accord et à la fin Jonathan** a répondu « Très bien », montrant son accord avec ses coéquipières québécoises. Dans d'autres cas, Jonathan** a dit « oui, c'est vrai » pour exprimer son accord. Néanmoins, au fur et à mesure que les participants colombiens avançaient dans la révision des commentaires, ils commençaient à contester les commentaires de leurs homologues québécoises. Voyons, par exemple, la discussion à propos de la phrase 4. « Je ne dis pas rien » que les étudiants colombiens avaient classé comme une erreur de grammaire.

> **Éloïse*:** Il y a une négation de trop, c'est une erreur de **syntaxe.**
>
> **Jonathan** :** La syntaxe est, à l'origine, la branche de la linguistique qui étudie la façon dont les mots se combinent pour former des phrases ou des énoncés dans une langue.

Dans cet échange, Jonathan** a expliqué à Éloïse* que la syntaxe étudiait seulement la combinaison des mots dans la phrase, alors cela expliquerait leur classement. Après, dans une autre correction, Juliana* a répondu la même chose à un commentaire de ses coéquipières québécoises :

> **Phrase** : 12. « La foule criait pour encourager leur chanteur préféré »
> **Classement** : G
> **Éloïse*** : Je ne suis pas certaine, mais je mettrais aussi erreur de **syntaxe** puisque c'est un mauvais choix de déterminant. J'ai trouvé ce lien qui montre certaines erreurs fréquentes de syntaxe (mais pas toutes) : http://autodidacte.cyberprofesseur.net/page44.html
> **Jonathan**** : C'est un bon endroit.
> **Juliana**** : C'est bizarre, J'entends qu'une erreur de syntaxe concerne l'ordre de la phrase, pas la correcte utilisation des mots. Ce [sic] pour

> çela [sic] que je pense que c'est une erreur de grammaire puisqu'on regarde un mauvais emploi d'un pronom possesif [sic]
> **Adèle*** : Le mauvais emploi du pronom relève de la **syntaxe**.

Alors, tout comme Jonathan**, Juliana** croyait que la syntaxe concernait seulement l'ordre des mots dans la phrase, malgré les explications de ses homologues québécoises et le site Internet partagé par Éloïse*. En effet, les participants colombiens avaient classé la plupart des erreurs comme des erreurs de grammaire parce que tout ce qui altère les règles grammaticales serait une erreur de grammaire. Dans l'échange à propos de la phrase 15 (Qu'est-ce que fait ce bruit?) Juliana** a clairement exposé cette position :

> **Phrase** : 15. « Qu'est-ce que fait ce bruit? »
> **Classement** : G
> **Éloïse*** : Mauvais pronom, **syntaxe**.
> **Adèle**** : Je suis d'avis aussi que c'est une question de **syntaxe**.
> **Juliana****: Puisqu'il y a une mauvaise utilisation d'un pronom, ce qui altère les règles grammaticales. Ce pour çela [sic] que j'ai dit que c'est une erreur de **grammaire**.

Ces discussions nous ont fait penser que les Colombiens avaient une compréhension élargie de la grammaire comme l'« Ensemble des règles qui président à la correction, à la norme de la langue écrite ou parlée[52] » et une compréhension limitée de la syntaxe « J'entends qu'une erreur de syntaxe concerne l'ordre de la phrase, pas la correcte utilisation des mots » (Juliana*, commentaire sur le Google doc à la phrase 12). En revanche, il s'avérait que les québécoises comprenaient la syntaxe comme la « Partie de la grammaire qui décrit les règles par lesquelles les unités linguistiques se combinent en phrases[53] », alors toute altération à la structure de la phrase relèverait de la syntaxe. Il y avait donc une compréhension différente de ce qui relevait de la grammaire et ce qui relevait de la syntaxe.

Toutefois, le fait que les participantes québécoises aient justifié leurs corrections à l'aide des explications et du partage des sites Internet, a permis aux participants colombiens de remettre en question ce qu'ils croyaient savoir. Ainsi, à partir de la phrase 17 (Je ne sais pas qu'est-ce qu'il veut), où Éloïse* avait dit : « C'est une erreur de **syntaxe** puisqu'on utilise une forme interrogative alors que la phrase n'est pas une question » et Adèle* a été d'accord,

[52] Définition du dictionnaire Larousse. http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/grammaire/37802
[53] Définition du dictionnaire Larousse en ligne: http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/syntaxe/76217?q=Syntaxe#75337

Juliana** a avoué qu'elle n'était plus sûre de son classement : « Pour la même raison je pense que c'est une erreur de grammaire. Je suis perdue XD ». Après, dans les commentaires aux classements des phrases 19 et 20 Juliana** a ratifié sa confusion parce qu'elle avait regardé le site Internet qu'Éloïse* avait partagé « Je considère que la mauvaise utilisation de pronoms, c'est une erreur de grammaire. Mais d'aprés [sic] le texte que vous avez partagé c'est une erreur de syntaxe. En ce moment je suis vraiment confuse ☹ ». Pourtant, finalement Juliana** a accepté que ses coéquipières québécoises avaient raison :

> **Phrase** : 21. « J'ai réveillé ma mère pour la dire que… »
> **Classement** : G
> **Éloïse*** : Utilisation du mauvais pronom. C'est une erreur de **syntaxe.**
> **Juliana****: En ce moment, je pense que j'ai eu une mauvais [sic] conception des erreurs de grammaire et de syntaxe, J'ai trouvé çela [sic]: https://www.ccdmd.qc.ca/fr/epreuve_francais/?id=28# Je ne sais pas quoi penser.

Dans ce site Internet, Juliana** a pu confirmer que ses homologues québécoises avaient raison. Cette reconnaissance signifie que le processus de négociation de savoirs avec ses collègues québécoises a amené Juliana** à chercher sur le sujet et à accepter les corrections de ses partenaires internationales. Ainsi, la discussion avec les futurs enseignants québécois a permis aux futurs enseignants colombiens de remettre en question leurs connaissances manifestement erronées à propos des erreurs grammaticales et des erreurs syntaxiques.

Cette discussion a continué sur Wiggio où Adèle* a partagé un document avec ses coéquipiers colombiens. Puisque pendant la discussion dans le Google doc, Adèle* avait remarqué qu'il y avait des confusions à l'égard de la typologie d'erreurs, elle a décidé de partager avec ses homologues le guide de correction de l'épreuve uniforme de français, du Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science où l'on explique la différence entre erreur de grammaire et erreur de syntaxe. La Figure 25 montre ce partage et l'explication des erreurs de syntaxe.

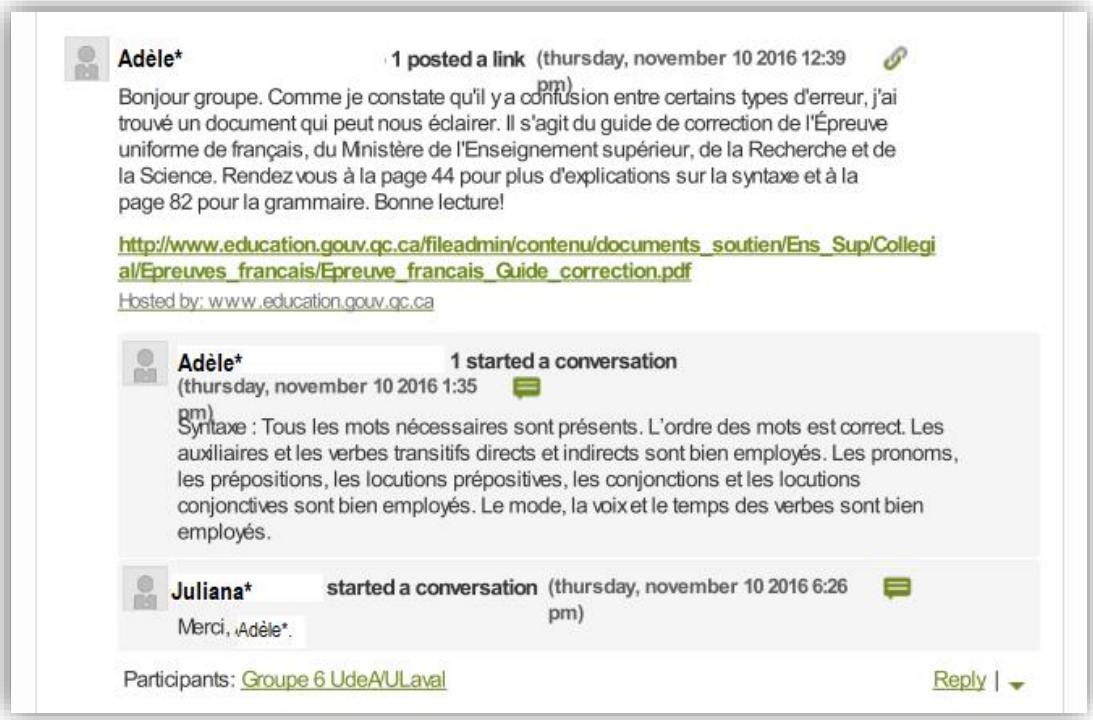


Figure 25 : *Groupe 6 : Adèle*, partage d'un document sur les types d'erreurs*

Ainsi, les deux participantes québécoises ont collaboré avec leurs partenaires internationaux pour compléter la tâche de classement. De surcroît, les documents partagés, ainsi que la discussion sur le Google doc, ont produit un conflit sociocognitif[54] chez les Colombiens. En effet, l'exercice proposé a favorisé le développement de la conscience métalinguistique des deux groupes, car les étudiantes québécoises ont mis en pratique leurs connaissances grammaticales et ont cherché sur des sites Internet afin de donner des explications à leurs partenaires colombiens, et les Colombiens, de leur côté, ont pu faire plus attention à la structure de la phrase tout en réfléchissant sur les différences entre la grammaire et la syntaxe. De même, les deux groupes ont pu pratiquer comment utiliser une grille de correction pour donner de la rétroaction à un texte écrit.

Par ailleurs, en regardant l'historique des révisions du Google doc, nous avons pu observer qu'il y a eu une distribution de travail à l'intérieur des dyades. Dans la dyade québécoise, Éloïse* a commenté d'abord le classement et puis Adèle* a complété la tâche en faisant quelques remarques et en répondant aux commentaires de Juliana* et Jonathan*. Dans

[54] Voir Tableau VI du chapitre de méthodologie.

la dyade colombienne, Jonathan* a répondu aux commentaires de ses coéquipières québécoises jusqu'à la phrase 11, et Juliana a répondu à partir de la phrase 12.

En ce qui concerne la réflexion que les participantes québécoises devaient faire pendant les semaines 3 et 4, bien qu'il ait été demandé d'enregistrer une vidéo, elles ont décidé de la faire par écrit, sous forme de commentaire ou de réponse aux commentaires faits par leurs coéquipiers colombiens la semaine antérieure. Comme la discussion portait déjà sur l'importance des connaissances grammaticales, les questions posées pour la réflexion de cette semaine étaient en lien avec ce sujet-là, les participantes québécoises ont répondu aux questions dans des commentaires ajoutés à la discussion déjà commencée.

Dans les réflexions, les participantes québécoises devaient répondre à trois questions principales. Tout d'abord, elles devaient dire si elles considéraient nécessaire d'avoir des connaissances linguistiques explicites pour enseigner une L2. Sur ce point, Adèle* a dit que parfois les LN peuvent se fier à leur instinct pour identifier l'erreur et la corriger, mais afin d'expliquer l'erreur, il est nécessaire d'avoir des connaissances linguistiques explicites :

> Pour analyser les erreurs, nous, locuteurs francophones, pouvons nous fier à notre instinct. Par contre, en ce qui me concerne, je n'avais pas toutes les connaissances explicites pour expliquer les erreurs, puisque j'ai trouvé la majorité des réponses sur des sites de références en ligne. Donc, comme vous, nous savons repérer l'erreur, mais nous ne savons pas l'expliquer sans nos outils de référence. (Adèle*, réflexion sur Wiggio publié le 3.11.16 à 14 h 09)

De cette façon, pendant la réalisation de la tâche Adèle* est devenue consciente de quelques lacunes au niveau des connaissances explicites et a donc cherché sur des sites de référence en ligne pour trouver les explications aux erreurs. Éloïse*, pour sa part, a été d'accord avec le besoin d'avoir des connaissances linguistiques explicites pour enseigner une L2. Selon elle, bien que les connaissances implicites permettent aux LN de se corriger naturellement, ces connaissances ne sont plus utiles pour expliquer la langue à un apprenant. En effet, puisque les apprenants n'ont pas de règles implicites dans la L2, ils ont besoin justement de les connaître de façon explicite pour pouvoir enseigner la langue. Alors, sans ces connaissances explicites, l'enseignant ne serait pas capable d'enseigner la langue d'une manière efficace :

> […] bien que certaines personnes puissent se corriger naturellement, sans connaitre de règle précise dans leur L1, d'autres personnes (locuteurs non natifs

> ou apprenants) n'ont pas ces règles implicites dans leur tête et ont besoin de connaître et d'apprendre les règles de façon explicite pour savoir comment produire la langue. Lorsque la connaissance d'une règle est implicite et qu'une personne n'a pas de connaissances linguistiques explicites, je crois que la seule explication à donner est : « Parce que ça se dit bien comme ça » ou « C'est comme ça » (donc c'est très difficile à expliquer) […] (Éloïse*, réflexion sur Wiggio, publié le 3.11.16 à 19 h 53)

En lien avec le deuxième sujet proposé, à savoir le rôle de la langue maternelle du futur enseignant sur l'explication de la cause de l'erreur et l'explication grammaticale, les deux participantes québécoises ont été d'accord en ce que la langue maternelle a une influence sur la capacité à expliquer les erreurs. Adèle* a dit que chez les hispanophones, il peut être facile, par exemple, de déduire les explications en transposant le problème dans leur langue maternelle, soit l'espagnol.

> Je crois que la langue maternelle a une influence sur la capacité à expliquer les erreurs, même si quelque fois, en étant locuteur natif, nous ne sommes pas plus en mesure que vous de donner l'explication exacte. Le fait que l'espagnol et le français aient des origines communes peut nous être utile, c'est-à-dire que nous pouvons parfois déduire des explications en transposant le problème dans notre langue maternelle. (Adèle*, réflexion sur Wiggio publié le 3.11.16 à 14 h 09)

À cela, Éloïse* a ajouté qu'un enseignant de L2 LNN peut avoir plus de facilité à expliquer une règle, parce qu'il a dû apprendre les règles de façon explicite, mais qu'il pouvait également être plus facile pour un enseignant LN d'expliquer la règle, parce qu'il est plus familier avec sa langue. Somme toute, selon Éloïse, les enseignants de L2, LN et LNN auraient des avantages et des inconvénients au moment de donner une explication grammaticale de l'erreur :

> Je crois que parfois, il pourrait être plus aisé pour un enseignant locuteur non natif d'expliquer une erreur grammaticale puisqu'il a probablement appris la règle de façon explicite. Aussi, il peut se souvenir de sa propre expérience en apprentissage de la langue et trouver une meilleure façon de l'expliquer qu'un locuteur natif. Toutefois, le contraire peut également, être possible, c'est-à-dire qu'un enseignant locuteur natif peut avoir plus de facilité à expliquer certaines erreurs puisqu'il est plus familier avec la langue enseignée […] (Éloïse*, réflexion sur Wiggio, publié le 3.11.16 à 19 h 53).

Juliana**a été partiellement d'accord avec Éloïse* sur ce sujet. En effet, on pourrait effectivement penser que pour un LNN il serait plus facile d'expliquer une règle qu'il a

apprise lui-même lorsqu'il apprenait la L2. Cependant, qu'est-ce qui se passe quand le futur enseignant est formé dans le cadre d'une approche communicative, où l'enseignement de la grammaire est banni ? Pour cette raison, Juliana explique dans son commentaire que dans le cadre de leur bac, les participants colombiens apprennent la grammaire de façon implicite et explicite, selon le cours. Par ailleurs, Juliana** a parlé d'un autre sujet qui s'avère important dans le cadre de ce projet. C'est justement la difficulté des futurs enseignants LNN à repérer des erreurs qu'ils peuvent faire eux-mêmes par méconnaissance de langue ou par manque de connaissances du contexte communicatif :

> Je pense que, généralement, pour un locuteur non-natif est plus facile le fait de donner l'explication des certaines règles puisqu'il apprend la langue d'une manière explicite. Cependant, çela [sic] dépend aussi des façons dont la langue est enseignée et apprise. Il y a des non-natifs qui apprendent [sic] une langue avec une méthode communicative où la grammaire est implicite car le but de la méthode c'est faire [sic] apprendre la langue plus naturellement; comme une personne qui apprend sa langue maternelle. Alors, çela depend [sic] de la méthode utilisée pour apprendre une langue étrangère. Dans notre cas, nous apprendons [sic] la grammaire française des deux manières: explicite et implicite, en dependant [sic] du cours. Finalement, je considére [sic] que ce qui est, parfois, aussi difficile pour un locuteur non-natif c'est identifier les erreurs, puisque nous ne connaisons [sic] pas la langue en contexte ou parce que c'est difficile de tenir compte o être conscient de toutes les règles au moment de parler ou d'écrire. (Juliana**, commentaire à la réflexion d'Éloïse, publié sur Wiggio publié le 10.11.16 à 11 h 20).

Pour finir la réflexion de cette semaine, les participantes québécoises devaient dire si elles croyaient que les activités réalisées jusqu'à ce moment dans le cadre du projet de télécollaboration avaient contribué à leur formation en tant qu'enseignantes de FL2. À cet égard, Adèle* et Éloïse* ont dit que les activités étaient très pertinentes, parce qu'elles leur ont permis d'enrichir leurs connaissances en grammaire.

> Je me rends compte qu'il y énormément de règles et d'exceptions à apprendre pour devenir un professeur compétent et je suis d'avis qu'au fur et à mesure que nous acquerrons de l'expérience sur le terrain, nous développerons des trucs qui faciliteront notre travail. Ce genre d'exercice contribue aussi à enrichir nos connaissances en matière de grammaire. (Adèle*, réflexion sur Wiggio publié le 3.11.16 à 14 h 09).

> Je trouve que ce projet est très pertinent dans ma formation en tant que future enseignante car il me permet d'augmenter mes connaissances en grammaire et de les mettre en pratique. Il est difficile de faire comprendre des règles

> grammaticales à un apprenant alors que nous-mêmes ne connaissons pas ces règles. (Éloïse*, réflexion sur Wiggio, publié le 3.11.16 à 19 h 53).

Après, Jonathan** a conclu la discussion en disant qu'il considérait très important d'avoir des connaissances explicites si on voulait être un bon enseignant de L2 : « Je dois dire que je n'aime pas autant de règles, cependant, c'est très important les connaître [sic] surtout quand on sera professeur de langue étrangère. La langue c'est une chose aussi vaste, fascinante et merveilleuse que la vie elle-même. (Jonathan**, commentaire à la réflexion d'Éloïse*, publié sur Wiggio, publié le 10.11.16 à 1 h 08). Ainsi, cette tâche de réflexion a permis aux membres de l'équipe 6 de devenir plus conscients de leurs forces et de leurs faiblesses en tant que futurs enseignants de français LN ou LNN.

Le travail réalisé durant les semaines trois et quatre du projet de télécollaboration a confirmé que dans ce groupe il y a eu beaucoup de collaboration et que cela a produit des conflits sociocognitifs chez les futurs enseignants de français en Colombie, ce qui a mené à des apprentissages et à un changement des croyances chez ces participants. De plus, nous avons observé une collaboration réelle à l'intérieur du groupe, dans la mesure où les deux dyades ont contribué aussi bien à la tâche de classement des erreurs, qu'à la tâche de réflexion. Cette collaboration a été évidente dans le partage de documents, l'interaction et la division du travail.

En outre, dans les tâches réalisées pendant ces deux semaines il y a eu une présence sociale forte de tous les participants et une communication ouverte. En effet, dans les vidéos et les commentaires, les participants ont toujours salué, ont pris congé, ont remercié la participation des autres, se sont parlé directement, etc., et nous n'avons observé aucun problème ou tension. Même dans la discussion dans le Google doc, Juliana** a utilisé des émoticônes pour exprimer le rire (XD) et le mécontentement (:( ). Ainsi, la communication à l'intérieur de ce groupe a été fluide, malgré le décalage normal de la collaboration asynchrone. En général, l'analyse des tâches réalisées pendant ces deux semaines nous a permis de constater que les participants ont enrichi leurs connaissances grammaticales et sont devenus plus conscients de leurs forces et de leurs faiblesses en tant que futurs enseignants de français, LN ou LNN.

d) Semaines 5 et 6 : correction d'une copie d'apprenant de FLE/FLS et « au revoir »

Les semaines cinq et six du projet étaient dédiées à la correction d'une copie (réelle) d'un étudiant de FLE/FLS et à la réalisation d'une vidéo pour dire « au revoir » aux coéquipiers internationaux. La dyade québécoise a partagé la correction de leur copie le mercredi 16 novembre sur Wiggio. Éloïse* et Adèle* ont fait des corrections directes au document, c.-à-d. qu'elles ont modifié directement le texte pour corriger l'étudiant. De plus, dans les commentaires, elles ont ajouté des explications métalinguistiques pour que l'apprenant comprenne en quoi consistait l'erreur faite. La Figure 26 montre le travail réalisé par la dyade québécoise pendant la cinquième semaine du projet de télécollaboration.

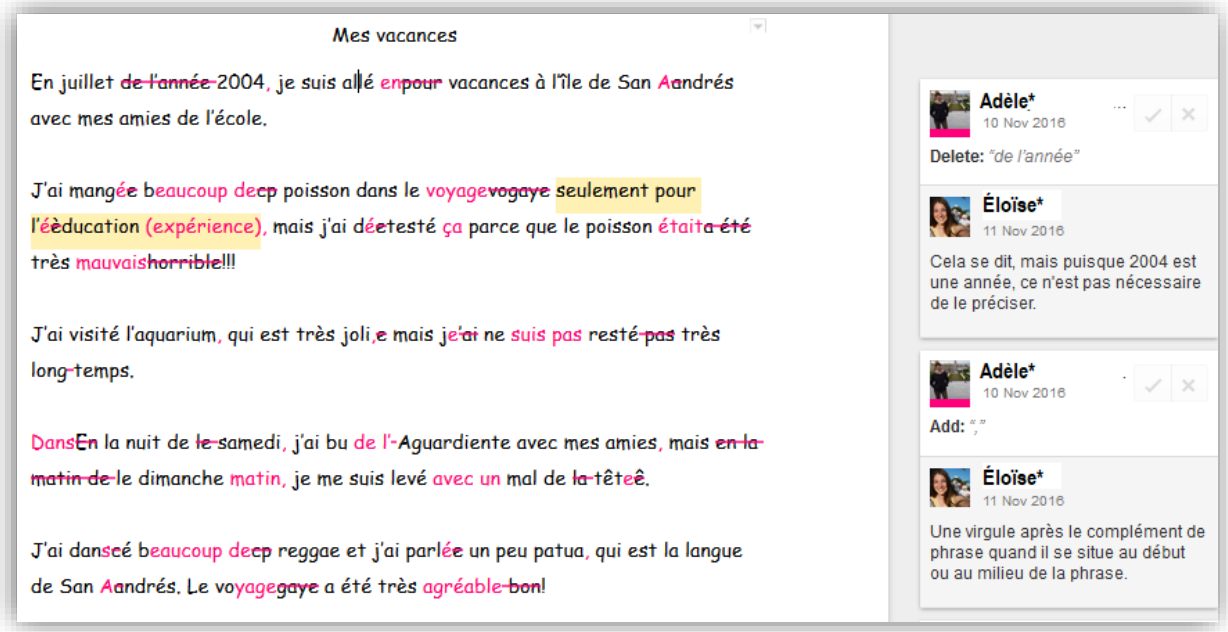


Figure 26 : *Groupe 6 : correction d'une copie d'apprenant, dyade québécoise*

Comme il peut être observé dans la Figure 26, les corrections de la dyade québécoise sont en rose et dans les commentaires, elles ont écrit l'explication de la correction. La Figure 26, nous montre les deux premières corrections du texte. Dans la première, Adèle* a fait une élimination et après Éloïse* a expliqué pourquoi il fallait éliminer cela. Dans la deuxième, Adèle* a ajouté une virgule et Éloïse a expliqué pourquoi il fallait ajouter une virgule dans ce contexte. Cela montre de la collaboration à l'intérieur de la dyade. Quoiqu'Éloïse* et Adèle* n'aient pas travaillé en même temps (Adèle* a corrigé le texte le 10 novembre et Éloïse* a ajouté les commentaires le 11 novembre), il y a eu beaucoup de coordination entre elles : Adèle* a fait toutes les corrections directes, après Éloïse* a donné les explications de

tous les changements faits jusqu'au troisième paragraphe et enfin Adèle* a continué à donner les explications à partir du 4e paragraphe. C'était donc un travail en équipe.

En général, la dyade québécoise a fait une révision exhaustive et toutes les corrections ont été confirmées par elles-mêmes. Regardons, par exemple, la correction du deuxième paragraphe du texte d'étudiant présenté dans la Figure 26 :

> **Texte original (de l'étudiant)** : « J'ai mange bcp poisson dans le vogaye seulement pour l'èducation mais j'ai detesté parce que le poisson a été très horrible!!! »
> **Correction dyade québécoise** : « J'ai mangé~~e~~[1] ~~bcp~~ beaucoup de[2] poisson dans le ~~vogaye~~ voyage[3] seulement pour l'~~è~~éducation[4] (expérience),[5][6] mais j'ai dé~~e~~testé[7]ça[8] parce que le poisson ~~a été~~ était[9] très ~~horrible~~ mauvais[10] !!! » (Corrections directes faites par Adèle*; les explications suivantes ont été données par Éloïse*)
>
> 1. Participe passé avec l'auxiliaire avoir. Le CD (poisson) est placé après le verbe, donc on n'accorde pas le participe.
> 2. « bcp » est l'abréviation de « beaucoup ». Dans un texte scolaire, on doit écrire le mot au complet. Il doit être suivi de « de » puisqu'il a le rôle de déterminant dans ce contexte.
> 3. Erreur d'orthographe.
> 4. erreur d'orthographe d'usage.
> 5. Ici, nous ne comprenions pas vraiment la phrase et pensions qu'il serait plus approprié de dire « expérience ». En utilisant éducation, de mon point de vue, ça donne l'impression que l'apprenant voulait dire qu'il a mangé du poisson avec l'école, ou pour des raisons scolaires. Pour l'expérience, cela signifie « pour essayer » ou « pour l'avoir fait au moins une fois », « pour savoir comment c'était », etc.
> 6. Il faut une virgule devant le mais pour souligner l'opposition entre la première et la seconde partie de la phrase.7. Erreur d'orthographe d'usage. Il faut un accent aigu.
> 8. J'ai détesté quoi? --> manger du poisson (qui peut être remplacé par le pronom « ça » afin d'éviter la répétition).
> 9. Mauvais temps de verbe. Il faut utiliser l'imparfait et non le passé composé. On fait une description du poisson --> imparfait.
> 10. Oups! Je viens de voir que l'adjectif horrible peut référer à la nourriture. http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/horrible/40407
> Cependant, je ne crois pas qu'il soit souvent utilisé car cela signifie que la nourriture est immangeable. C'est très fort comme mot haha! Surtout qu'il y a déjà l'adverbe très devant pour l'amplifier. Voilà pourquoi j'utiliserais plutôt mauvais.

Comme il peut être observé dans cet extrait de la correction, les futurs enseignants québécoises ont fait une révision très complète du texte et ont fourni des explications métalinguistiques dans tous les cas, ce qui faciliterait la compréhension chez l'étudiant (fictif)

et chez leurs coéquipiers colombiens. En effet, elles ont corrigé non seulement les erreurs syntaxiques et grammaticales, mais aussi les erreurs d'orthographe d'usage, de vocabulaire (avec les mots « éducation » et « horrible ») et de rédaction (par exemple, l'usage de la virgule). Évidemment, Éloïse* et Adèle* ont pu mettre en pratique leurs propres connaissances métalinguistiques et ont dû chercher quelques informations afin de compléter les explications. Ainsi, pour expliquer le changement du mot « horrible » par « mauvais », Éloïse* a cherché sur Internet et a trouvé que l'adjectif « horrible » pouvait référer à la nourriture, mais dans le contexte de la phrase, il serait mieux d'utiliser « mauvais ». De cette façon, l'activité a permis aux participantes québécoises aussi bien de faire le pont entre la théorie et la pratique que d'enrichir leurs connaissances à travers la recherche.

Lorsque la correction a été terminée, Adèle* et Éloïse* ont partagé le lien Google Docs avec leurs coéquipiers colombiens, afin qu'ils puissent voir la correction et la commenter. Le lien a été partagé le 16 novembre et le 18 novembre les participants colombiens ont lu la correction et ont fait des petits commentaires pour exprimer leur accord avec la correction. Par exemple, Jonathan** a dit : « Très bon travail, les explications par rapport les [sic] erreurs sont claires et précises » et Juliana** a aussi dit : « Je pense que votre correction est très claire et précise ». À ces commentaires Éloïse* a répondu « merci » et Adèle* « tant mieux, merci pour vos commentaires! ». Alors, cet exercice a permis aussi aux participants colombiens de voir comment leurs homologues québécoises avaient corrigé un texte d'apprenant de FLS/FLE.

Comme nous l'avons déjà signalé, la dyade colombienne devait faire le même travail de correction d'une copie d'apprenant FLE/FLS, mais avec un texte différent. C'était un texte un peu plus long que celui corrigé par la dyade québécoise, mais il contenait moins d'erreurs. En général, les Colombiens ont fait des corrections directes (ont ajouté des phrases en rouge dans le texte) et en ont expliqué d'autres à l'aide des commentaires. Cependant, quelques corrections (comme l'ajout d'une virgule) n'ont pas été expliquées. De plus, dans quelques cas, les participants colombiens ont signalé les fautes et ont donné quelques indices métalinguistiques, mais ils n'ont pas fourni la forme correcte à l'étudiant. En l'occurrence, les Québécoises ont complété les explications en disant en quoi consistait l'erreur et en fournissant la phrase correcte. De même, les Québécoises ont signalé quelques erreurs que les Colombiens n'avaient pas vues. De cette façon, dans cette correction, il y a eu un travail

beaucoup plus collaboratif entre tous les membres de l'équipe, parce que les Québécoises ont collaboré dans la correction du texte. La Figure 27 montre le travail réalisé par les participants colombiens pendant la cinquième semaine du projet et les commentaires de leurs coéquipières québécoises:

Figure 27 : *Groupe 6 : Correction d'un texte d'apprenant, dyade colombienne (complété par la dyade québécoise)*

Comme il peut être observé dans la Figure 27, les participants colombiens du groupe 6 ont utilisé plusieurs stratégies de correction. Tout d'abord, les couleurs. Dans le texte présenté dans la Figure 27, nous voyons la couleur violette pour signaler à l'étudiant ce qu'il fallait changer, et la couleur rouge pour les ajouts. De même, dans les commentaires, les futurs enseignants colombiens ont donné des explications métalinguistiques ou des indices métalinguistiques et tout cela a été revu par leurs coéquipières québécoises. Ainsi, dans la Figure 27 nous pouvons observer comment Éloïse* a complété la correction et l'explication données par Juliana**. Dans l'extrait suivant, nous présentons la discussion complète :

> **Étudiant :** « Je suis allé en vacances à Venise. J'ai[1] resté[2] trois semaines » (1re et 2e ligne du texte de la Figure 27)
>
> 1. **Juliana**** : Mauvais utilisation du verbe pour former le passé.
> **Éloïse*** : Rester s'emploie avec l'auxiliaire « être ».
> 2. **Juliana**** : Il manque une mot [sic] pour préciser où on a resté [sic]. Peut-être « là ».

Éloïse* : Avec le verbe rester au passé composé, on doit utiliser l'auxiliaire être et non l'auxiliaire avoir. (Je suis restée, ou On est resté).
Éloïse* : Pour reprendre le terme Venise, pour dire où elle est restée, elle pourrait utiliser le pronom « Y » : J'y suis restée trois semaines.
Adèle* : Oui, Éloïse. Merci.

Comme nous pouvons l'observer, dans le premier commentaire fait par Juliana**, elle a essayé de donner un indice à l'étudiant, mais ce n'était pas clair. En effet, elle dit « mauvais utilisation du verbe pour former le passé », mais elle n'a pas expliqué quelle était la mauvaise utilisation. Éloïse* a donc précisé que le verbe « rester » se formait avec l'auxiliaire être, et non avoir, aux temps composés. Dans le deuxième commentaire, Juliana** a signalé à l'étudiant qu'il fallait ajouter le complément de lieu, mais dans son commentaire elle-même a fait une erreur (« pour préciser ou on a resté »), alors Éloïse* lui a d'abord rappelé qu'au passé composé, le verbe « rester » utilise l'auxiliaire « être », et elle lui a ensuite dit que pour reprendre le terme Venise (le complément de lieu), l'étudiant pouvait utiliser le pronom « y ». De cette façon, la participante québécoise a non seulement corrigé le texte de l'étudiant, mais aussi sa coéquipière colombienne, pour éviter qu'elle continue de faire l'erreur.

Dans d'autres moments, Adèle* a aussi corrigé le français de sa coéquipière colombienne. Comme Juliana* avait dit « **une** mot mal écrit**e** » à plusieurs reprises, probablement parce qu'en espagnol le mot « palabra » est féminin. Adèle* l'a corrigée : « "mot " est masculin, alors il est mal "écrit"et non mal "écrite" ;) ». L'émoticon montre que la participante québécoise a voulu être gentille avec sa collègue pour éviter de la gêner, comme montré dans la Figure 28 :

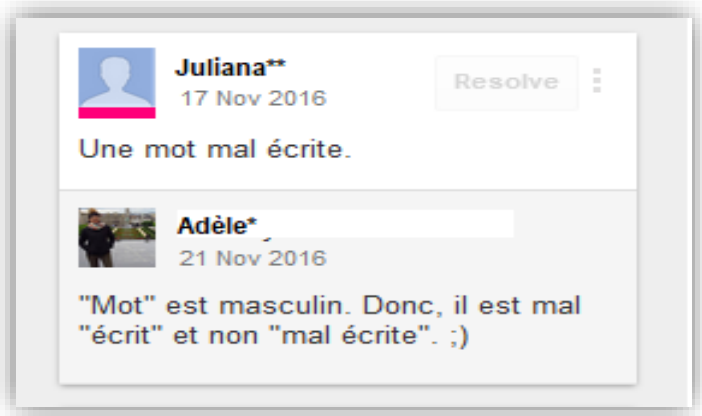


Figure 28 : *Groupe 6 : Corrections du français*

En général, dans ce texte, il y a eu beaucoup de dialogue. Les participantes québécoises ont réagi à presque toutes les corrections faites par les Colombiens et ont corrigé quelques erreurs que leurs homologues n'avaient pas remarquées. De même, Éloïse* et Adèle* ont donné des explications lorsqu'elles remarquaient que leurs coéquipiers étaient confondus. Par exemple, dans l'extrait suivant, Jonathan** a fait une rétroaction erronée et Éloïse lui a expliqué pourquoi cette dernière était erronée:

> **Texte d'étudiant :** « Tous les jours j'ai mangé pizzas et spaghettis, à cause de ça, j'ai grossi 2 kilos » (3e paragraphe, Figure 27)
> **Jonathan**** : « Tous les jours j'ai mangé des pizzas et des spaghettis ». Quand on ne dit pas la quantité on doit utiliser les partitifs.
> **Éloïse*** : Puisqu'on ne les compte pas (l'idée est de dire quel plat on a mangé et non la quantité), on ne le met pas au pluriel. Du spaghetti ne se compte pas, on ne peux [sic] pas dire: 1 spaghetti, 2 spaghettis, etc. On ne peut donc pas dire DES spaghettis. Mais on peut dire une pizza, deux pizzas, etc. Dans ce contexte, on utiliserait DE LA et DU : J'ai mangé de la pizza et du spaghetti.

À une autre occasion, où l'étudiant avait écrit « J'ai pris beaucoup des photos », Jonathan** a corrigé « beaucoup de » et a expliqué : « l'expression est « beaucoup de », c'est une phrase fixe » et Alice* lui a répondu : « Tous les indices de quantité sont suivi d'un « de » (ou d apostrophe) : un sac de, une boîte de, un peu de, etc. ». De plus, à quelques occasions, les participants colombiens ont fait des rétroactions correctives de trop ou des rétroactions erronées et la dyade québécoise a corrigé cela et a expliqué la correction. Ainsi, en collaborant à la correction du texte, la dyade québécoise a aidé les participants colombiens à comprendre quelques phénomènes linguistiques du français.

Par voie de conséquence, la tâche de correction d'un texte d'apprenant en collaboration avec des pairs internationaux, a permis aux participants, colombiens et québécois, de mettre en pratique leurs connaissances métalinguistiques faisant le pont entre la théorie et la pratique, et a permis également aux participants colombiens d'apprendre des explications données par leurs homologues québécoises. De surcroît, les participants colombiens ont utilisé la langue française dans un contexte réel et ont été corrigés par des locuteurs natifs de la langue. En somme, tous les participants de l'équipe 6 ont bénéficié de la réalisation de cette tâche.

Pour finir le projet de télécollaboration, nous avions proposé de réaliser une vidéo pour dire au revoir aux coéquipiers internationaux. Dans ce groupe, tous les participants ont

réalisé cette vidéo et ont remercié leurs coéquipiers d'avoir participé au projet. En effet, tous considéraient qu'ils avaient beaucoup appris pendant les six semaines de collaboration.

Éloïse* et Adèle* ont partagé leurs vidéos le 22 novembre, c'est-à-dire le mardi de la dernière semaine du projet de télécollaboration. Ces vidéos ont été partagées presque à la même heure (14 h 33 et 14 h 38), et les deux avaient une durée de moins d'une minute. Dans leurs messages, les participantes québécoises se sont montrées très souriantes et contentes d'avoir pris part au projet de télécollaboration proposé. Éloïse*, dans son message, a même utilisé l'espagnol, manifestant ainsi une connexion avec ses coéquipiers colombiens :

> Bonjour! Buenas tardes. J'espère que vous allez bien. Euhh, bon, puisque le projet est sur le point de finir, je tiens à vous dire que je suis heureuse d'avoir pu travailler avec vous et je suis contente d'avoir participé au projet parce que ça m'a beaucoup aidé à améliorer mes explications d'erreurs grammaticales et j'espère que ça a pu vous aider aussi. Donc, je trouve qu'il y a eu une belle coopération entre… entre les équipes et… c'est ça. Je suis contente d'avoir participé au projet y les deseo mucho exito en su carrera. Gracias! (Éloïse* : Transcription vidéo « Au revoir » partagée sur Wiggio le 22.11. 16 à 16 h 33).

Comme nous pouvons l'observer dans le message, Éloïse* a insisté sur le fait qu'elle était contente d'avoir participé au projet, car les activités proposées l'avaient aidée à améliorer ses explications des erreurs grammaticales. Il serait important de rappeler que dans la classe à Québec, la participation au projet n'était pas obligatoire, contrairement à la classe en Colombie, et, en dépit de cela, Éloïse* s'est montrée enthousiaste et motivée tout au long du projet de télécollaboration. Puisqu'elle a réalisé toutes les activités proposées et a discuté avec sa camarade de classe et ses coéquipières internationaux, à la fin du projet, elle a eu des sentiments positifs à l'égard de sa participation.

Adèle* aussi a exprimé des sentiments positifs à l'égard de sa participation au projet de télécollaboration, parce qu'elle trouvait que les exercices étaient intéressants et enrichissants, et elle a beaucoup aimé le travail collaboratif :

> Bonjour tout le monde! Je viens de voir le message d'Éloïse, puis comme elle je pense la même chose, je voudrais vous remercier de votre participation, puis, j'ai trouvé qu'on formait une belle équipe, de notre côté avec Éloïse, puis de votre côté aussi. J'ai beaucoup aimé travailler avec vous. Puis, j'ai trouvé que les exercices étaient très enrichissants, très intéressants. J'ai appris des choses. Je me suis rendu compte que c'était pas aussi facile que je pensais que c'est d'expliquer la grammaire française. J'ai encore beaucoup de chemin à parcourir

pour maîtriser ce qu'on a sous les doigts. Donc oui, voilà. Fait qu'au plaisir et puis euhhh je vous souhaite aussi la meilleure des chances pour le futur. Chao.

Il est intéressant de voir que dans cette équipe les deux participantes québécoises ont remercié leurs coéquipiers colombiens d'avoir participé au projet, car cela veut dire qu'elles ont appris non seulement en réalisant les tâches, mais aussi en discutant avec eux. De plus, Adèle* a avoué qu'après sa participation au projet elle est devenue plus consciente de la difficulté de donner une explication grammaticale.

Quant à la dyade colombienne, ils ont partagé la vidéo sur YouTube le 20 novembre, mais pas le lien sur Wiggio, comme il avait été demandé. Puisque nous avons remarqué cela, nous avons partagé le lien nous-même le 6 décembre, c'est-à-dire après la fin du projet de télécollaboration, mais avant la fin du cours à Québec (la session a fini le 16 décembre). Toutefois, dans l'entrevue de la fin du projet nous avons pu confirmer qu'Adèle* et Éloïse* avaient regardé la vidéo de leurs homologues colombiens.

C'était une vidéo différente des autres, parce qu'elle a été enregistrée au métro de Medellin, et plus particulièrement à la station du metrocable (téléférique), d'où il est possible de voir la ville de Medellin. Les participants colombiens ont donc voulu partager avec leurs coéquipières une partie de leur ville et de leur culture, même si cela n'avait pas été demandé dans le cadre de ce projet de télécollaboration. Voici la transcription de la vidéo réalisée par les participants colombiens :

Au revoir projet (message écrit au début de la vidéo).

Jonathan: Salut mes amies! On est ici à Medellin. Je suis avec Juliana, salut Juliana!
Juliana: Salut! Bien, nous sommes au système « Metrocable » à Medellin et nous sommes très tristes parce que le projet c'est fini.
Jonathan: Ouai!
(Ensuite, ils marchent vers le téléphérique pour l'aborder)
Jonathan: Juliana, tu vas-où?
Juliana: Viens, on monte le metrocable.
Jonathan: Ok
(Ils s'assoient)
Jonathan: Oh là là
(on voit une image de la station du metrocable).
Jonathan: Salut Éloïse, Adèle je vous remercie parce que j'ai beaucoup appris... euh je suis très content de notre coéquipiers québécois (sic) et... c'est fini. Mais, bienvenues en Colombie. Je sens que... je me suis rendu compte que je dois travailler un peu plus pour apprendre la grammaire et la syntaxe

(rires), et tout ce qui concerne la langue française. (Ensuite, la caméra s'oriente vers la fenêtre et montre la ville depuis le haut, puis on la tourne vers Juliana).
Juliana: bien, le projet c'est fini. Mais, nous vous remercions de votre collaboration. Nous avons beaucoup appris. Nous sommes très contents avec ce projet et nous croyons que vous serez des bons professeurs quand vous devenez (sic) professionnelles. Eh bien, je vous invite en Colombie. Je vous espère (sic) dans ce pays.
Jonathan: (sans se montrer à la caméra et en chuchotant) Il y a d'hommes sympas (rires).
Juliana: Ah oui, il a beaucoup des hommes sympas (rires).
(Le caméra s'adresse vers la fenêtre encore et puis vers Jonathan).

Jonathan: Ça c'est une bonne vue de notre ville. J'espère aller au Canada quelque jour, comme part de ce projet. J'espère aussi avoir votre Facebook peut-être pour notre amitié. Salut. Yo sé que también hablan español, así que bienvenidas a Colombia y que sigan practicando el español.
Juliana: sí, que les vaya muy bien. ¡Hasta luego! À bientôt.
Jonathan: À bientôt.[55]

Le fait que les participants colombiens aient enregistré leur vidéo à partir du téléférique montre qu'ils étaient vraiment motivés et qu'ils voulaient partager un peu de leur vie avec leurs coéquipières québécoises. Comme nous l'avons déjà signalé, pour terminer le projet, nous avions demandé une vidéo, mais dans la consigne il n'était pas spécifié où cette vidéo devait être enregistrée. De même, les participants colombiens ont dit « mes amies », montrant ainsi un lien de proximité avec leurs homologues, et à la fin de la vidéo Jonathan** a même demandé à ses coéquipières de partager le Facebook pour continuer l'amitié. Alors, le lien entre eux est allé au-delà du projet même. La preuve c'est qu'après la fin du projet, en 2017, Éloïse* a commenté la vidéo de ses coéquipiers sur YouTube, comme le montre la Figure 29 :

[55] La vidéo se trouve sur YouTube et elle est en libre accès : https://www.youtube.com/watch?v=qJkIDcoVSTE&lc=UgjRoZ-KRUduNHgCoAEC

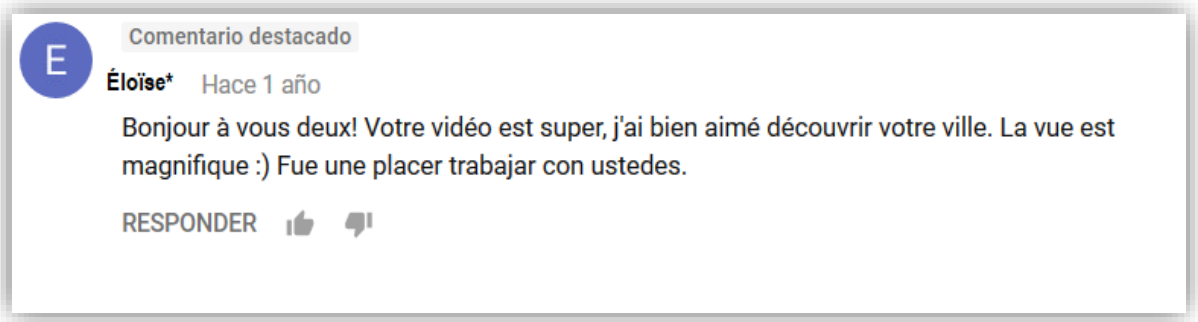


Figure 29 : *Groupe 6 : Commentaire sur YouTube à la vidéo de la dyade colombienne, Éloïse*

En plus de montrer leur ville et d'établir un lien d'amitié avec les participantes québécoises, Juliana** et Jonathan** ont dit que le projet leur avait permis d'apprendre à propos de la grammaire et de se rendre compte de l'importance de cette composante dans l'enseignement et l'apprentissage d'une L2. En effet, selon leurs messages, les quatre participants de l'équipe 6 semblaient contents d'avoir participé à ce projet et pensaient que les tâches réalisées en collaboration leur avaient permis de développer des habiletés qui leur seraient utiles dans leur future carrière. Comme nous l'avons montré dans la description des différentes tâches réalisées, ce groupe a montré de l'interaction et de la collaboration qui ont été soutenues par une forte présence sociale.

Dans la section 5.2.2, nous présenterons les cas de nouveau, mais cette fois-ci ils seront analysés sous l'angle de la théorie de l'Activité.

5.2.2. Études de cas : analyse sous l'angle de la Théorie de l'Activité

L'exercice interprétatif que nous venons de présenter nous a permis d'expliquer et de comprendre la dynamique de chacun des sous-groupes choisis pour l'étude de cas multiple. En effet, à l'aide de la description interprétative du processus de collaboration, nous avons été en mesure de montrer les différentes façons dont les groupes ont collaboré pour accomplir les tâches proposées dans le cadre du projet de télécollaboration. Or, afin d'analyser les apprentissages et les types d'interaction qui se sont présentés à l'intérieur de chaque équipe, nous nous appuierons maintenant sur la Théorie de l'Activité. Cette théorie nous permettra d'analyser les rapports qu'il y a eu à l'intérieur de chaque système d'activité, ainsi que les apprentissages qui sont survenus et, de cette façon, nous pourrons déterminer si le projet proposé a favorisé le développement de la conscience métalinguistique des futurs enseignants

de français L2 qui y ont participé. Nous analyserons les équipes en suivant le même ordre proposé avant: groupe 1 (5.2.2.1), groupe 10 (5.2.2.2), et groupe 6 (5.2.2.3).

5.2.2.1. Groupe 1 : des apprentissages individuels dans le cadre d'une communication échouée

À l'aide de la description interprétative du processus mené par le groupe 1, nous avons été en mesure de constater que le type d'interaction prédominante à l'intérieur de ce groupe a été la coordination, et que plusieurs tentatives de communication ont résulté dans des tensions. De même, il y a eu de nombreuses occasions de communication échouée ou *failed communication* (O'Dowd et Ritter, 2006) — dues à des tensions ou à des incompréhensions — et de communication ratée ou *missed communication* (Ware, 2005), lorsque les messages ou les questions n'ont pas obtenu de réponses.

Ces tensions ont empêché quelques participants d'atteindre l'objet de l'activité lequel était, au départ, le développement de la conscience métalinguistique de l'enseignant. Cependant, les participantes colombiennes du groupe 1 (G1) voyaient ce projet comme une occasion pour pratiquer la langue (le français) avec des LN, pour améliorer leur compréhension et production orale et pour se faire de nouveaux amis, comme il a été exprimé par les deux participantes lors de l'entrevue. Dans cet ordre d'idées, les participantes colombiennes n'ont pas complètement atteint l'objet de l'activité et, à la fin du projet de télécollaboration, elles étaient un peu déçues des résultats. La Figure 30 montre les principaux facteurs des tensions dans ce groupe :

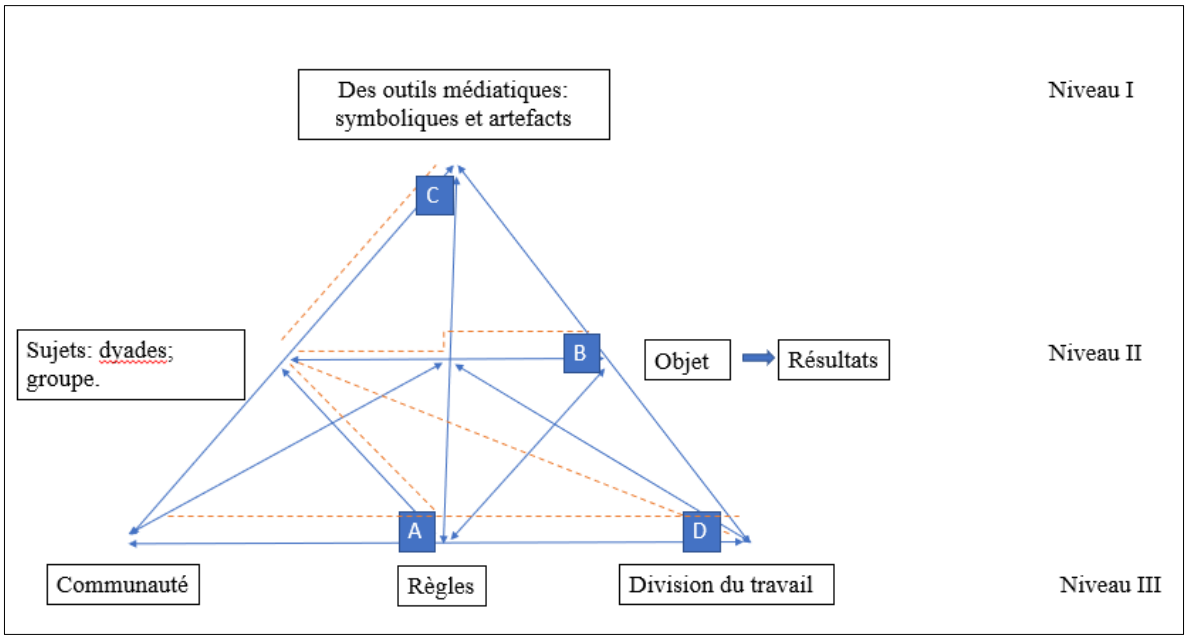


Figure 30 : *Des tensions survenues dans le système d'activité du G1*

Comme il peut être observé dans la Figure 30, quatre facteurs principaux seraient susceptibles d'expliquer l'émergence des tensions à l'intérieur du G1. Tout d'abord, nous avons identifié des tensions entre les sujets et les règles de l'activité (A). Comme nous l'avons signalé avant, il y avait les règles de la classe, mais aussi les règles de la télécollaboration. Ces dernières ont été expliquées dans les consignes données aux participants chaque semaine. Ainsi, l'une des règles était de « travailler en dyades », une autre était d'« utiliser les plateformes définies pour l'échange », et d'autres étaient plus particulières comme « faire une vidéo pour réfléchir à propos du travail réalisé » ou bien « commenter le travail des coéquipiers internationaux ». À cet égard, nous avons remarqué que les participants québécois n'ont pas travaillé en dyade, que les participantes colombiennes n'ont pas utilisé Google doc pendant les deux premières semaines du projet, qu'Aurélie* n'a pas fait de vidéo de réflexion et que plusieurs fois les participants, colombiens ou québécois, n'ont pas commenté le travail de leurs coéquipiers internationaux. Ainsi, plusieurs règles de la télécollaboration n'ont pas été respectées et cet état de fait a causé des tensions de différents types, comme nous l'avons expliqué dans la description du cas.

Par ailleurs, les règles de la communauté ont empêché les participants québécois de travailler ensemble pendant la classe, ce qui a produit des tensions entre eux et avec la dyade

colombienne, c'est-à-dire des tensions entre tous les sujets du système. En effet, comme nous l'avons signalé au chapitre de méthodologie, les conditions de participation au projet étaient différentes dans chaque cours et les participants québécois n'ont pas eu du temps pendant la classe pour travailler ensemble et discuter à propos des activités du projet, comme les Colombiens. Ainsi, la plupart d'entre eux ont communiqué par courriel et ont collaboré en ligne, mais évidemment cela dépendait de la volonté de chacun. Dans le groupe 1, les participants québécois n'ont jamais communiqué entre eux et, par conséquent, ils n'ont pas collaboré pour accomplir les tâches proposées.

En ce qui concerne la tension B, elle représente les tensions entre les sujets du groupe, c.-à-d. entre les sujets individuels et les dyades, ce qui n'a pas permis d'atteindre l'objet, tel que conçu par les participants. D'un côté, les étudiants québécois ne se sont pas mis d'accord pour la réalisation des tâches et chacun a fait une partie différente du travail, ce qui a fait penser aux participantes colombiennes qu'ils n'étaient pas vraiment intéressés au projet. D'un autre côté, chaque dyade avait des attentes différentes vis-à-vis du projet. En effet, les participantes colombiennes voulaient créer des liens d'amitié et apprendre à travers la collaboration, alors que les participants québécois voulaient mettre en pratique leurs connaissances et compétences professionnelles, et voyaient leurs coéquipières comme « leurs apprenants » et non pas comme des coéquipiers du même niveau[56].

Enfin, une autre tension entre les sujets -qui ne leur a permis d'atteindre l'objet de l'activité- est liée au niveau de compétence interculturelle des participantes colombiennes (O'Dowd et Ritter, 2006). Comme nous l'avons expliqué avant, les participantes colombiennes n'ont pas été d'accord avec deux corrections ou explications de Thomas, car d'après elles, il parlait une variété « non-standard » du français. Probablement que les participantes colombiennes n'avaient pas de mauvaises intentions en produisant leurs commentaires à l'égard du français québécois, mais en raison du contexte socioculturel dans lequel évoluait Thomas*, ce dernier l'a pris très mal. En effet, le français et la variété québécoise sont des sujets très sensibles dans la société québécoise, mais les participantes colombiennes n'étaient pas familières avec ceux-ci.

[56] Dans une vidéo de réflexion, Thomas* a dit « mes apprenants » et Aurélie* a insisté plusieurs fois qu'elle n'avait rien appris de ses coéquipières colombiennes, mais qu'elle avait pu mettre en pratique ce qu'elle savait déjà.

Pour ce qui est de la tension C (sujets-outils médiateurs), il y a eu des ruptures entre les sujets et les artefacts technologiques médiateurs, notamment Google Docs. Comme nous l'avons exposé, les participantes colombiennes n'ont pas utilisé cette plateforme au départ et ont travaillé sur Word. Puis, Thomas*, bien qu'il ait travaillé sur Google Docs pour partager son travail, il a téléchargé ce dernier sur Word. Ainsi, il était très difficile de commenter le travail réalisé par les coéquipiers et il a fallu partager plusieurs versions du même document, ce qui a produit des tensions. De plus, nous avons identifié des tensions entre les sujets et la langue, en tant qu'outil symbolique qui médiatisait la communication, parce que les participantes colombiennes avaient des problèmes de compréhension orale et des difficultés à exprimer leurs idées en français. Pour cette raison, elles ont eu de la difficulté à comprendre le message de Thomas* et, en raison de leur difficulté avec le français écrit, il est probable qu'elles ne sachent pas très bien comment exprimer leurs idées et pouvaient sembler impolies aux yeux des participants québécois.

Enfin, en ce qui concerne la tension D (sujets-division du travail), nous avons remarqué qu'il y avait des différences entre la division du travail à l'intérieur de la dyade colombienne et la division du travail à l'intérieur de la dyade québécoise. En effet, ces derniers n'ont pas communiqué entre eux pendant tout le projet et alors la division du travail a été implicite : si l'un d'entre eux remarquait que son camarade de classe n'avait pas accompli une tâche, alors il la faisait. Néanmoins, comme nous l'avons déjà signalé, cela a été interprété par les participantes colombiennes comme un manque d'intérêt de leurs coéquipiers québécois à l'égard du projet. Par contre, la dyade colombienne a toujours travaillé en équipe, et cela a été évident dans les vidéos, où elles figuraient toujours ensemble.

Malgré ces tensions (A, B, C, D), nous avons trouvé qu'il y a eu des apprentissages grâce à la médiation des outils (artefacts et outils symboliques) à l'intérieur de chaque système (dyade). En effet, pour la réalisation des tâches proposées, chaque étudiant ou dyade a conduit des opérations médiatisées par les outils, ce qui, dans l'ensemble, leur a permis de s'engager dans l'activité. Des outils médiateurs comme les livres de grammaire, l'Internet, et la médiation de la communauté (dans le cas de la classe colombienne) ont permis aux participants d'apprendre à propos de quelques sujets grammaticaux. De même, pendant la réalisation du travail de la troisième semaine (classement des erreurs), le travail individuel réalisé par Thomas* pendant les deux premières semaines est devenu aussi un outil médiateur

de l'activité dans la mesure où les participantes colombiennes l'ont utilisé pour accomplir leur tâche.

Par ailleurs, la médiation de la langue, en tant qu'outil symbolique lors des réflexions, a permis aux participants de traduire leurs impressions en mots et ainsi développer leur conscience à propos de leurs propres connaissances grammaticales. De plus, les réflexions ont permis aux participants d'exprimer leurs idées, leurs pensées et leurs évaluations de l'activité et ainsi ils ont été en mesure de comprendre le sens de l'activité et les résultats chez eux. La médiation de la langue a également permis aux participants de communiquer entre eux et d'avoir quelques discussions, quoiqu'elles aient été limitées à cause des tensions entre les sujets et les outils médiateurs.

Ainsi, il est possible d'affirmer que le projet a permis à tous les membres de l'équipe de développer leur conscience métalinguistique à différents niveaux. Thomas*, par exemple, a dû chercher de l'information afin de donner des explications métalinguistiques dans la première tâche du projet, ce qui lui a permis d'apprendre des notions et d'en réviser d'autres. De plus, en regardant les commentaires de ses collègues, il a pu remarquer une erreur qu'il ne voyait pas facilement. Aurélie*, même avec sa participation un peu limitée, a mis en pratique ses connaissances grammaticales acquises pendant sa formation, surtout dans la tâche trois, où elle a donné davantage d'explications et a aidé, à son tour, ses collègues colombiennes à comprendre certaines notions grammaticales et syntaxiques. Enfin, Lorena* et Veronica* ont bénéficié de la collaboration parce qu'elles ont appris des explications données par leurs collègues québécois et ont mis en pratique aussi leurs propres connaissances grammaticales et métalinguistiques. Ainsi, même avec les tensions, nous pouvons affirmer que le projet a été positif pour tous les membres de l'équipe.

5.2.2.2. Groupe 10 : de la coordination plutôt que de la (télé) collaboration

Comme nous l'avons déjà expliqué, dans le groupe 10 (G10) il y a eu une ambiance propre à la collaboration, parce que tous les participants ont été gentils, chaque système a bien travaillé et tous les participants ont accompli les tâches demandées dans le cadre du projet, c.-à-d., il y a eu une bonne coordination. Cependant, comme dans le groupe 1, l'objet de l'activité n'a pas été atteint par tous les participants. En effet, à la fin du projet Santiago** a exprimé quelques sentiments négatifs à l'égard de la télécollaboration parce qu'il avait l'impression que ses coéquipières internationales n'étaient pas vraiment engagées dans

l'activité. Pour bien comprendre les raisons qui ont causé les tensions à l'intérieur de ce groupe, nous analyserons leur système d'activité. Dans la Figure 31, nous montrons une représentation graphique de ce système avec les tensions qui se sont présentées.

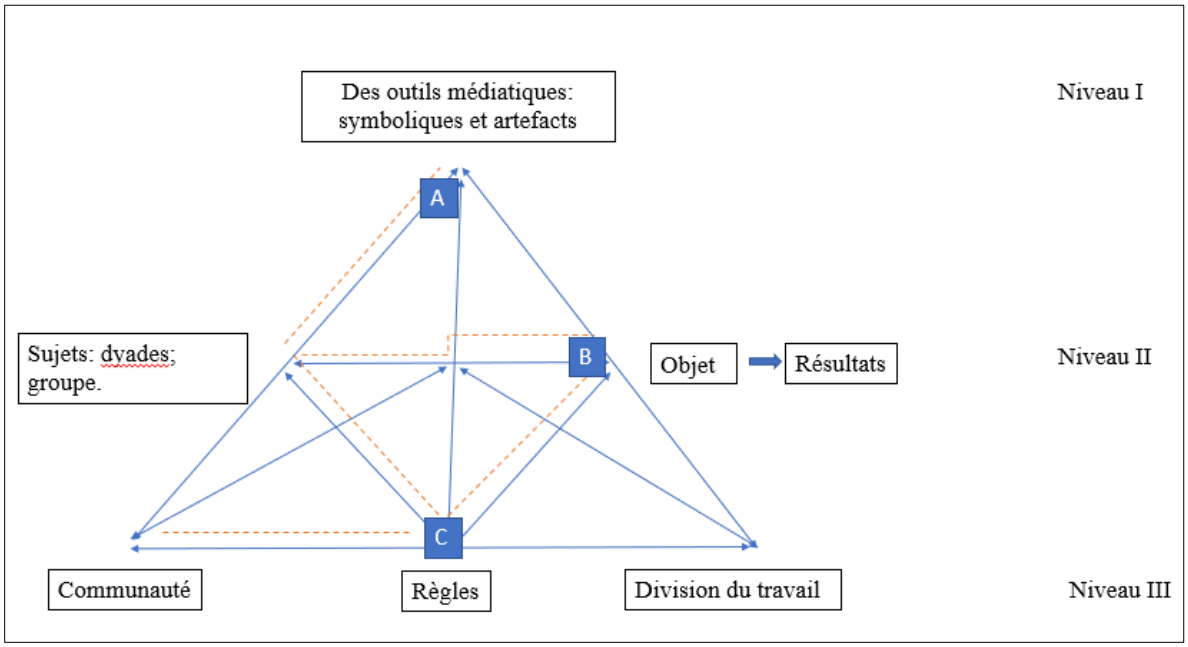


Figure 31 : *Des tensions survenues dans le système d'activité du G10*

Comme il peut être observé dans la Figure 31, dans ce groupe il y a eu moins de tensions que dans le G1, mais, en tout cas, ces tensions ont empêché Santiago** d'atteindre l'objet de l'activité et ont empêché tous les participants d'aller au-delà de ce qui avait été demandé. Tout d'abord, nous avons identifié une tension entre les sujets et les artefacts médiateurs (A). En effet, pendant la première semaine du projet, Santiago* n'a pas été capable de téléverser sa vidéo de présentation sur Wiggio et il a dû chercher des solutions afin d'accomplir la tâche, ce qui lui a permis de surmonter la tension. Puis, pendant la réalisation de la tâche d'identification, analyse et correction d'erreurs, la dyade colombienne n'a pas utilisé Google Docs, comme il avait été demandé dans la consigne (règles), mais a partagé un document Word, ce qui a limité l'interactivité du système. Ce document est devenu lui-même un « outil médiateur », tel que désigné par Blin (2012) parce que les participantes québécoises l'ont lu et commenté, mais tout le processus a produit des tensions. En effet, les commentaires ne pouvaient pas être vus en temps réel et il fallait attendre la version corrigée de chacun. De plus, des problèmes avec la plateforme *Wiggio* ont produit des tensions à l'intérieur du système lors de la cinquième semaine, quand une tâche réalisée

par les participants colombiens est disparue de la plateforme Wiggio, donnant lieu à des malentendus.

En ce qui concerne la tension B, lors de la deuxième et troisième semaine, les participantes québécoises n'ont pas respecté la consigne (règle) de partager une vidéo avec leurs coéquipiers internationaux et, au lieu de cela, elles ont partagé des réflexions écrites sur Word. Ces documents sont devenus à leur tour des outils médiateurs qui ont favorisé la réflexion chez les participants colombiens, mais ces derniers auraient préféré des vidéos pour voir leurs coéquipières. De cette façon, puisque les Québécoises ne se sont pas assujetties aux règles de la télécollaboration (réalisation des vidéos), cela a produit des tensions avec la dyade colombienne entravant la portée de l'objet (tension B : sujets-règles-objet). En effet, la médiation d'un texte est bien différente de la médiation d'une vidéo, qui rend plus proche la présence des partenaires distants.

En ce qui concerne la tension C (sujets-règles), il semble que les règles de la classe chez les Québécois ont produit des tensions. Par exemple, pendant la première semaine du projet, il était évident que les participantes québécoises n'avaient pas communiqué entre elles, parce qu'Alice* a modifié le document commencé par sa camarade de classe, mais elle croyait que c'était le document de ses coéquipiers colombiens. De plus, les participants n'ont pas respecté les règles de ce projet de télécollaboration (par exemple, partage des vidéos de réflexion) et cela a produit des tensions à l'intérieur du système. Par conséquent, les tensions ont été principalement liées à des facteurs au niveau de la classe, notamment à la préparation à l'échange.

Toutefois, quelques-unes de ces tensions ont pu être surmontées avec succès. Par exemple, la dyade québécoise a pu maintenir une communication fluide qui leur a permis de se coordonner et d'accomplir toutes les tâches ensemble, malgré le manque de temps pendant la classe. Évidemment, cette bonne coordination à l'intérieur de la dyade québécoise a facilité des apprentissages dans le système d'activité au complet. De plus, à la fin du projet les participants ont pu utiliser sans problème la plateforme Google Docs, ce qui a favorisé l'interactivité. De même, la dernière tension causée par la disparition d'une tâche sur Wiggio a été surmontée grâce à l'intervention de la modératrice du projet.

Ainsi, pendant les deux dernières semaines du projet, il y a eu un très bon travail de coopération et de communication entre les deux dyades. Puisque tous les participants se sont

servis de Google Docs, ils ont été en mesure de voir les commentaires de leurs coéquipiers en temps réel et cela a favorisé l'interactivité. De cette façon, les participants ont pu discuter à propos de quelques cas problématiques et ont appris les uns des autres dans un contexte communicatif réel. En outre, tout comme Blin (2012), nous avons trouvé que la médiation de la tâche et des activités réalisées par chaque dyade -qui sont devenues aussi des « outils médiateurs » - ont fourni un environnement de communication authentique. De même, comme Müller-Hartmann (2012), nous avons constaté que les participants ont réalisé des tâches du monde réel qui ont impliqué les apprenants dans des négociations significatives. Enfin, la médiation du langage a permis aux participants de rendre explicites leurs pensées et ainsi devenir plus conscients de leurs connaissances, de leurs forces et de leurs faiblesses en tant que futurs enseignants de FL2, LN et LNN. D'après Blin (2012), lors d'un projet de télécollaboration il peut y avoir des apprentissages individuels et systémiques qui se produisent lors de la poursuite d'un objet significatif pendant l'activité. L'analyse que nous avons conduite nous a permis de constater les propos de cette auteure.

En général, comme nous avons pu le remarquer dans les messages d'au revoir, tous les participants ont trouvé les activités enrichissantes dans la mesure où ils ont appris des tâches et de leurs collègues internationaux. Cependant, selon nos analyses, le type d'interaction privilégié pendant les premiers quatre premières semaines du projet a été la coordination. En revanche, pendant les deux dernières semaines, les deux dyades ont utilisé avec succès la plateforme Google Docs, facilitant l'interactivité, la communication et la collaboration.

5.2.2.3. Groupe 6 : communication, partage et discussion. Une télécollaboration réussie

Dans le dernier groupe analysé, soit le groupe 6 (G6), il y a eu une très bonne coordination, de la coopération, du partage et de la discussion. De fait, nous n'avons repéré aucune tension qui ait empêché d'atteindre l'objet de l'activité. Tout au contraire, apparemment tous les participants ont atteint l'objet de l'activité de télécollaboration parce que, dans les vidéos finales, ils se sont montrés très contents et ont manifesté avoir beaucoup appris pendant le projet proposé. De surcroît, pendant les six semaines du projet, tous les participants ont été très engagés, ont accompli toutes les tâches proposées et, en général, ont respecté les règles du projet. Par ailleurs, les règles internes de leur cours n'ont pas empêché les participantes québécoises de se mettre d'accord pour faire la division du travail et

accomplir les tâches proposées. Dans cet ordre d'idées, dans la présente discussion, nous n'allons pas présenter les tensions du groupe, mais plutôt le processus d'apprentissage expansif en nous référant aux travaux d'Engeström (2001) et de Rantavuori, Engeström, et Lipponen (2016) sur le sujet.

Comme nous l'avons présenté dans la description du cas, dans ce groupe, il y a eu une motivation très forte depuis le début du projet et cette motivation correspond justement à celle décrite par les théories d'apprentissage contextualisé selon lesquelles « la motivation à apprendre découle de la participation dans des pratiques collaboratives culturellement valorisées et dans lesquelles quelque chose d'utile est appris » (Engeström, 2001, p. 141, notre traduction). Ce groupe a montré une motivation de ce type depuis la première semaine du projet et, au fur et à mesure que les participants réalisaient les activités, ils les trouvaient intéressantes et enrichissantes parce qu'ils apprenaient quelque chose d'utile, ce qui les a aidés à maintenir la motivation pendant tout le projet. En effet, toutes les tâches proposées présentaient une série de problèmes qu'il fallait résoudre en équipe et tous les participants ont manifesté avoir appris pendant la réalisation de ces activités. Cela veut dire que les apprentissages du groupe ont été construits pendant la réalisation des tâches, c'est-à-dire pendant l'engagement dans l'activité.

De surcroît, il a été intéressant de constater qu'il y a eu une division du travail très équilibrée, ce qui a empêché l'apparition de tensions à l'intérieur de chacune des dyades et du système d'activité au complet. Ainsi, les participants ont pris une responsabilité conjointe de tout le processus. Bien sûr, quelques contradictions sont apparues pendant la réalisation des activités, mais ces contradictions ont été résolues à travers la communication et la négociation, menant à la construction d'une ZDP du système.

Comme nous l'avons présenté dans la description du cas, dans le G6, les participants colombiens ont posé des questions directes à leurs coéquipières québécoises depuis la première semaine du projet. Par exemple, pendant les deux premières semaines, les participantes québécoises ont corrigé l'analyse des phrases proposée par la dyade colombienne et par la suite, Juliana** a commencé à poser des questions concernant ses connaissances actuelles de la grammaire du français. Ainsi, dans les phrases 7 (C'est moi qui <u>a</u> fait le travail) et 12 (La foule criait pour encourager <u>leur</u> chanteur préféré) Juliana** a confronté ses connaissances préalables avec celles de ses homologues québécoises. En effet,

elle croyait que ces deux phrases étaient correctes parce qu'elle a fait des transferts négatifs de l'espagnol (phrase 7) et de l'anglais (phrase 12). Cependant, après avoir lu les corrections de ses homologues québécoises, elle a commencé à remettre en question ses connaissances actuelles.

Ce questionnement de la dyade colombienne s'est maintenu tout au long du projet, donnant lieu à des discussions très intéressantes à l'intérieur du système, ce qui a facilité l'émergence de nouvelles orientations dans l'activité. Selon Engeström (2001), la nouvelle orientation de l'activité constitue le deuxième pas vers l'apprentissage expansif. De plus, dans ce groupe tous les participants ont utilisé des médiations pour manifester de la transparence dans le résultat de l'activité (Müller-Hartmann, 2012). Par exemple, ils ont partagé des liens vers des sites Web pour montrer qu'ils avaient fait la recherche et que leurs opinions n'étaient pas capricieuses. Selon Engeström (2001) et Blin, (2012), y aurait une relation dialectique entre l'activité collective et les actions individuelles, conduisant à l'apprentissage expansif du système, alors nos résultats rejoignent les observations de ces auteurs.

En outre, dans ce groupe, il y a eu des déviations par rapport aux procédures expliquées dans les consignes du projet qui ont mené à des transformations dans la pratique communicative et collaborative du système d'activité, à travers l'utilisation des nouveaux outils. Par exemple, dans ce groupe, presque toutes les vidéos ont été déposées sur YouTube, et à la fin du projet Éloïse a commenté la vidéo directement sur la plateforme YouTube et non sur Wiggio (l'outil que nous avions choisi pour communiquer), ce qui a changé la modalité de communication. De même, dans la première tâche d'analyse de la liste d'erreurs, les opérations réalisées par les individus et les dyades ont transformé la pratique collaborative, parce que tous les participants ont travaillé sur un seul et même document, bien qu'il ait été demandé à chaque dyade de travailler dans un document différent et après de le partager avec leurs coéquipiers. D'après Blin (2012), Müller-Hartmann (2012) et Rantavouri, Engeström et Liponen (2016), il est possible de transformer l'objet d'apprentissage de l'activité, ce qui constituerait une preuve de l'apprentissage expansif. En effet, dans notre cas, l'objet initial d'apprentissage était le développement de la conscience métalinguistique des enseignants, mais petit à petit cet objet s'est transformé aussi en réflexion sur l'identité du professeur de L2, LN et LNN, en amitié, etc. De cette façon, ce groupe a transformé l'objet

d'apprentissage de l'activité et tout cela agit comme preuve de la présence d'apprentissage expansif dans ce système d'activité.

Puis, la troisième action stratégique vers l'apprentissage expansif est la modélisation qui consiste à trouver une nouvelle solution, une nouvelle instrumentation ou un nouveau patron d'activité. Dans le G6, nous avons vu comment les participants colombiens ont réutilisé les explications données par leurs coéquipières québécoises, ce qui leur a permis de consolider des nouvelles pratiques montrant que le cycle d'apprentissage expansif a été complété. La Figure 32 montre le cycle d'apprentissage expansif, tel que décrit par Engeström (2001) :

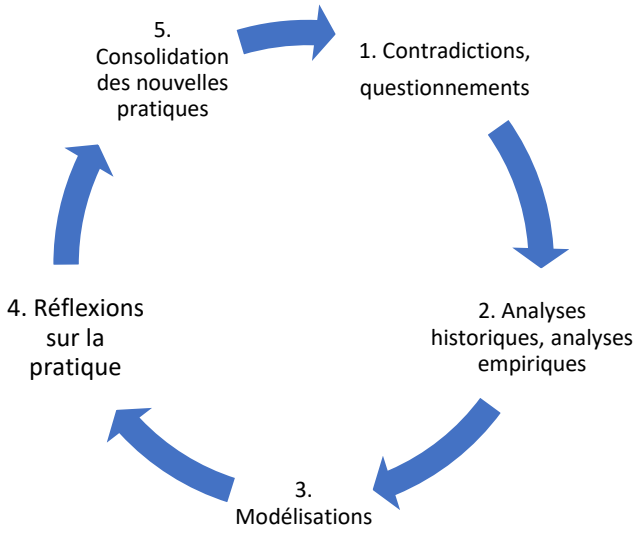


Figure 32 : *Cycle d'apprentissage expansif. Adapté d'Engeström, 2001, p. 152*

Enfin, il faudrait dire que, de la même façon, dans les deux autres groupes, la médiation du langage a permis aux participants de réfléchir à propos de leur processus et des apprentissages qu'ils ont construits pendant l'engagement dans l'activité. Par ailleurs, il a été intéressant de noter que dans ce groupe il y a eu une médiation non seulement du français, mais aussi de l'espagnol, en tant que langues partagées par les deux systèmes d'activité en interaction. Ainsi, la médiation du français et de l'espagnol a permis aux participants de construire des connaissances lors de la réalisation des tâches proposées et pendant l'engagement dans les activités entreprises par eux-mêmes.

Ainsi, tout au long de la réalisation des tâches proposées dans le cadre du projet, ce groupe a manifesté de la motivation, de la curiosité et de l'intérêt pour autrui. En général, il

y a eu un véritable travail collaboratif, car tous les participants de l'équipe ont commenté le travail de l'autre, ont interagi, et cela leur a permis de négocier les savoirs et de modifier des connaissances manifestement erronées (par exemple, à propos de la syntaxe, chez les futurs enseignants colombiens). Tous les participants ont dû chercher sur des sites de référence afin de compléter les tâches proposées et ont pu réutiliser des connaissances préalables, ce qui a facilité l'établissement de liens entre la théorie et la pratique.

En outre, il y a eu une présence sociale forte de tous les participants pendant les six semaines et, bien évidemment, cela n'aurait pas été possible sans la motivation des participants à prendre part au projet. Selon nous, cette motivation s'est maintenue tout au long des six semaines du projet, grâce à la présence sociale de tous les participants. De plus, comme nous l'avons déjà signalé, dans les deux dyades il y a eu une division équitable du travail, de manière à ce que personne ne domine dans la dyade et chaque dyade a fait ce qu'il fallait.

Un facteur que nous considérons important pour la motivation est la confiance en soi et le désir d'apprendre. Du côté colombien, Juliana** et Jonathan** ont été parmi les quatre participants colombiens qui disaient mieux maîtriser le français que l'anglais[57], alors ils avaient déjà une bonne perception de leurs connaissances du français, ce qui leur a permis de s'exprimer avec assurance. En effet, ils ont réagi aux corrections et aux commentaires de leurs coéquipières québécoises, ont cherché dans des sites des référence pour négocier les savoirs avec leurs homologues et n'ont pas eu peur de manifester leur désaccord à certains moments, même s'ils se trompaient. Juliana**, quant à elle, avait déjà une certaine expérience en enseignement du français (dans l'entrevue elle nous a raconté qu'elle enseignait le français à des étudiants débutants) et dans le test de connaissances métalinguistiques, elle a obtenu le meilleur score du groupe colombien. Ces deux participants avaient donc une bonne perception de leurs connaissances en français et avaient envie de s'améliorer. Cette motivation s'est maintenue pendant les six semaines du projet, parce qu'elle a trouvé écho du côté québécois. En effet, les deux participantes québécoises connaissaient l'espagnol et avaient envie d'améliorer leurs connaissances grammaticales en français. Au fur et à mesure que le projet avançait, elles se sont rendu compte que leurs connaissances en espagnol étaient utiles dans le cadre des activités proposées et que les

[57] Voir Tableau I, Chapitre IV.

activités leur permettaient d'apprendre de choses nouvelles. Cela semble indiquer que la motivation et la conception des tâches sont des éléments clés pour une télécollaboration réussie.

5.2.4. Synthèse des résultats pour la question Nº2

Pour répondre à notre deuxième question de recherche, soit, *Examiné sous l'angle de la Théorie de l'Activité, le projet de télécollaboration proposé favorise-t-il le développement de la conscience métalinguistique de l'enseignant chez les participants ? Si oui, de quelle façon?* nous avons étudié trois cas, c'est-à-dire trois groupes internationaux ayant participé au projet de télécollaboration proposé et ensuite nous les avons analysés à la lumière de la Théorie de l'Activité. Nous voulions savoir si la collaboration avec des futurs enseignants de français, LN ou LNN, favoriserait le développement de la conscience métalinguistique de l'enseignant chez les participants. Selon nos analyses, tous les participants des groupes analysés ont développé leur conscience métalinguistique à un certain niveau, en fonction de trois facteurs principaux : 1. Leur propre implication et celle de leurs collègues nationaux et internationaux dans les activités du projet. 2. La dynamique du groupe et 3. L'utilisation et l'appropriation des outils technologiques proposés.

Quant à nos objectifs spécifiques, nous voulions 1) Observer le degré d'implication des participants au projet de télécollaboration; 2). Étudier en profondeur trois sous-groupes et analyser les interactions qu'il y a eu à l'intérieur de chacun, afin de trouver les façons dont ce projet pourrait aider les participants à développer leur conscience métalinguistique de l'enseignant, dans ses dimensions déclarative et procédurale, et 3) Examiner les facteurs qui ont facilité ou entravé la communication et la collaboration à l'intérieur des équipes analysées.

Relativement à notre premier objectif, la description de chaque cas et son analyse à la lumière de la TA, nous a permis de remarquer que les participants ont manifesté différents niveaux d'implication au projet selon leur propre objet d'apprentissage, c.-à-d. leurs motivations initiales, et la transformation de cet objet tout au long du projet. Il faut souligner qu'il y a eu un rapport très fort entre l'objet initial d'apprentissage (motivation) et la présence sociale des participants. Ainsi, le niveau d'implication de chaque participant, qui a été déterminant dans le niveau de développement de sa conscience métalinguistique de l'enseignant, dépendait de facteurs individuels et contextuels. Parmi les facteurs individuels,

nous pouvons compter les motivations à discuter avec des pairs d'un autre pays, des connaissances technologiques et de l'intérêt pour la technologie en soi, des connaissances culturelles et de l'intérêt pour la culture et la langue cible, etc., et parmi les facteurs contextuels, se trouvent la conception de la tâche, la procédure de jumelage, la dynamique des groupes locaux et la préparation à l'échange.

Par rapport à notre deuxième objectif, nous avons étudié en profondeur trois sous-groupes et nous avons analysé leurs interactions afin de trouver les façons dont ce projet aurait pu aider les participants, futurs enseignants de français L2, LN et LNN, à développer leur conscience métalinguistique. Conséquemment, nous avons observé différents types d'interaction selon les caractéristiques du groupe : dans le groupe 1, le type d'interaction privilégié a été la coordination, parce que chaque participant a fait une partie de la tâche sans qu'il y ait eu une véritable coopération ou collaboration dans l'ensemble du groupe. Pour ce qui est du groupe 10, le type d'interaction privilégié a été d'abord la coordination et puis la coopération, en passant par des tensions qui ont mené à une expansion dans le processus. Quant au groupe 10, le type d'interaction privilégié a été la coopération et puis la communication et la collaboration grâce à une forte présence sociale.

Toutefois, malgré le type d'interaction, nous avons pu constater que tous les participants ont appris dans ce projet. Par exemple, pour la réalisation des tâches, les participants ont été obligés de chercher dans des sources externes (en ligne ou papier) pour compléter les tâches demandées, et la présence virtuelle des homologues internationaux leur fournissait certainement un public réel et une motivation pour compléter les activités proposées. De plus, les activités d'identification, d'analyse et de correction des erreurs, en soi, représentaient une occasion d'apprendre à propos de certains phénomènes linguistiques et d'établir un pont entre la théorie et la pratique. Dans tous les cas, les Colombiens (LNN) ont bénéficié des explications fournies par leurs coéquipiers québécois (LN) et ont connu un contexte de communication réel avec des interlocuteurs LN de la langue cible. De la même façon, les participants québécois (LN) ont été en contact avec des apprenants de la langue, avec qui ils ont pu pratiquer comment donner des explications grammaticales adaptées au contexte et ont pu apprendre aussi des explications données par leurs coéquipiers internationaux. Par ailleurs, cela leur a fourni l'occasion de voir la façon dont un locuteur non natif analyse la langue. En outre, ces activités ont permis aux futurs enseignants de L2,

LN et LNN ayant participé à cette étude, de devenir plus conscients de leurs propres connaissances grammaticales, ainsi que des avantages ou inconvénients d'être un enseignant de L2, LN ou LNN.

Par rapport aux facteurs qui auront facilité ou entravé la communication et la collaboration à l'intérieur des équipes analysées, nous avons trouvé des facteurs individuels et contextuels, et que l'utilisation des outils médiateurs, à savoir des outils technologiques, a été décisive dans la dynamique que ces groupes ont développée. Dans le groupe 1, ce sont principalement des tensions d'ordre individuel qui se sont présentées. Ainsi, une faible motivation chez quelques participants, des problèmes langagiers chez les participantes colombiennes et des tensions culturelles, ont empêché l'émergence d'un véritable travail collaboratif. Dans le groupe 10, ce sont des facteurs contextuels, comme le manque de préparation à la tâche et à l'utilisation des plateformes qui ont produit des tensions et une communication superficielle au début de l'échange, ce qui a été interprété comme de la coordination plutôt que de la coopération pour la réalisation des tâches proposées. Toutefois, pendant les deux dernières semaines de travail, les participants ont réussi à communiquer et à coopérer entre eux, ce qui a facilité des apprentissages dans le système au complet. En revanche, dans le groupe 6, une motivation forte chez la plupart des participantes et une présence sociale importante ont empêché l'apparition des tensions et ont facilité l'interaction et la collaboration. Ainsi, la télécollaboration aurait eu un impact considérable, mais variable, dans le développement de la conscience métalinguistique de l'enseignant chez les participants étudiés

5.3. Réponse à la question de recherche Nº 3 : Perceptions des participants à l'égard du projet de télécollaboration proposé

Afin de connaître les perceptions des participants à l'égard des objectifs et des résultats du projet de télécollaboration, nous avons fait remplir un questionnaire à tous les participants et nous avons conduit une entrevue semi-structurée auprès de quatre participants à Québec et de cinq participants en Colombie lorsque le projet était terminé.

Comme il a été mentionné dans le chapitre de méthodologie, le questionnaire de perception était composé de treize questions à choix multiples et de deux questions ouvertes. Parmi les treize questions à choix multiple, les deux premières portaient sur la réalisation des activités et les motivations respectivement, et ensuite, 11 énoncés ont été présentés et les

participants pouvaient se situer sur une échelle de Likert à quatre options allant de « fortement d'accord » à « fortement en désaccord ». Ils devaient aussi fournir une justification après certains de ces énoncés. Pour identifier les participants dans les réponses ouvertes au questionnaire, nous avons utilisé le code G (pour le groupe 1, 2, 3, etc.), LN (pour les participants québécois) et LNN (pour les participants colombiens) et P (pour le participant de la dyade nationale, soit 1 ou 2). Ainsi, G1LNP1 serait l'un des participants de la dyade québécoise du groupe 1. Relativement à l'entrevue semi-structurée, elle visait à interroger les participants, davantage en profondeur, sur leurs motivations à prendre part au projet et sur leurs perceptions à l'égard des objectifs et des résultats de ce projet de télécollaboration.

Pour ce qui est des réponses à l'entrevue, nous utiliserons des pseudonymes. Comme l'entrevue et le questionnaire ont été réalisés dans la langue maternelle des participants (notamment en français ou en espagnol) pour éviter le manque de réponses en raison de problèmes de langue, surtout dans le cas des futurs enseignants hispanophones, lorsque nous rapporterons les réponses des participants colombiens, celles-ci seront traduites en français et la transcription originale sera présentée dans une note en bas de page.

Dans cet ordre d'idées, nous présenterons les résultats de l'analyse du questionnaire de perception (réponses quantitatives et qualitatives) et ces résultats seront complétés à l'aide des données obtenues lors de l'entrevue. Ces données ont été regroupées en quatre sections : Engagement des participants à l'égard du projet de télécollaboration et leurs motivations. (5.3.1), Apprentissages rapportés par les participants et impact du projet de télécollaboration (5.3.2), Facteurs contextuels ayant influencé la réalisation des tâches (5.3.3) et Perceptions à l'égard des vidéos et du projet de télécollaboration en général (5.3.4). Nous terminerons cette section avec une synthèse de la réponse à la question Nº 3 (5.3.5).

5.3.1. Engagement des participants à l'égard du projet de télécollaboration et leurs motivations

Comme nous venons de le signaler, la première question du questionnaire de perception portait sur la réalisation des activités : *Avez-vous complété les activités proposées dans le projet de télécollaboration ?* Cette question a été posée parce que les activités n'étaient pas obligatoires pour les deux groupes. En effet, le groupe des participants en Colombie devait compléter toutes les tâches parce qu'ils recevaient une note chaque semaine, mais la participation au projet était optionnelle pour le groupe de participants québécois et

ceux qui ont décidé de participe ont reçu des points supplémentaires dans leur note finale. En général, les réponses à cette question ont montré qu'à l'exception d'un étudiant de chaque classe, tous les participants ont réalisé toutes ou la plupart des activités proposées. Dans le Tableau XXVIII sont rassemblées les réponses à cette question.

Tableau XXVIII : *Réponse à la question « Avez-vous complété les activités proposées dans le projet de télécollaboration ? »*

Participants	J'ai réalisé toutes les activités proposées.	J'ai réalisé la plupart des activités proposées.	J'ai réalisé quelques-unes des activités proposées.	Je n'ai réalisé aucune activité.
Futurs enseignants de français au Québec (LN) (N=16)	10 (62,5 %)	5 (31,3 %)	1 (6,3 %)	0 (0 %)
Futurs enseignants de français en Colombie (LNN) (N=19)	14 (73,7 %)	4 (21,1 %)	1 (5,3 %)	0 (0 %)

D'après les données présentées au tableau XXVIII, même si la participation au projet était optionnelle pour le groupe de LN, la distribution de participation a été presque la même pour les deux groupes.

Par l'entremise de la deuxième question, nous avons voulu interroger les participants sur leur implication au projet. Nous leur avons demandé de cocher les lettres qui se rapprochaient le plus de leur situation *: A. je me suis bien impliqué, parce que les activités me semblaient intéressantes. B. Je me suis impliqué, car j'aimais l'idée de discuter avec des collègues internationaux. C. J'ai participé aux activités parce que mon professeur me l'a demandé. D. Je ne me suis pas impliqué, parce que les activités me semblaient ennuyeuses et E. Je ne me suis pas impliqué, parce que les activités me semblaient difficiles.* Nos analyses ont montré que la plupart des étudiants ont participé à l'activité en raison de leur envie de discuter avec des collègues internationaux (B) ou parce que les activités semblaient très intéressantes (A). En effet, 8 participants québécois (50 %), et 16 Colombiens (82 %) ont encerclé l'option B, mais ces derniers ont encerclé cette option seule ou accompagnée de l'option A ou C. De la même façon, 6 participants québécois (38 %) et 8 Colombiens (42 %) ont encerclé l'option A (seule ou accompagnée de l'option B ou C). Seuls deux futurs enseignants à Québec (13 %) et trois en Colombie (15,7 %) ont dit avoir participé au projet parce que le professeur le leur avait demandé (C), mais les Colombiens l'ont combiné avec les options A ou B. Un seul participant colombien (5,3 %) a indiqué qu'il n'a pas participé

parce que les activités lui semblaient difficiles (E). Aucun participant n'a dit ne pas s'être impliqué parce que les activités semblaient ennuyeuses (D). La figure 33 montre la distribution des réponses à cette question.

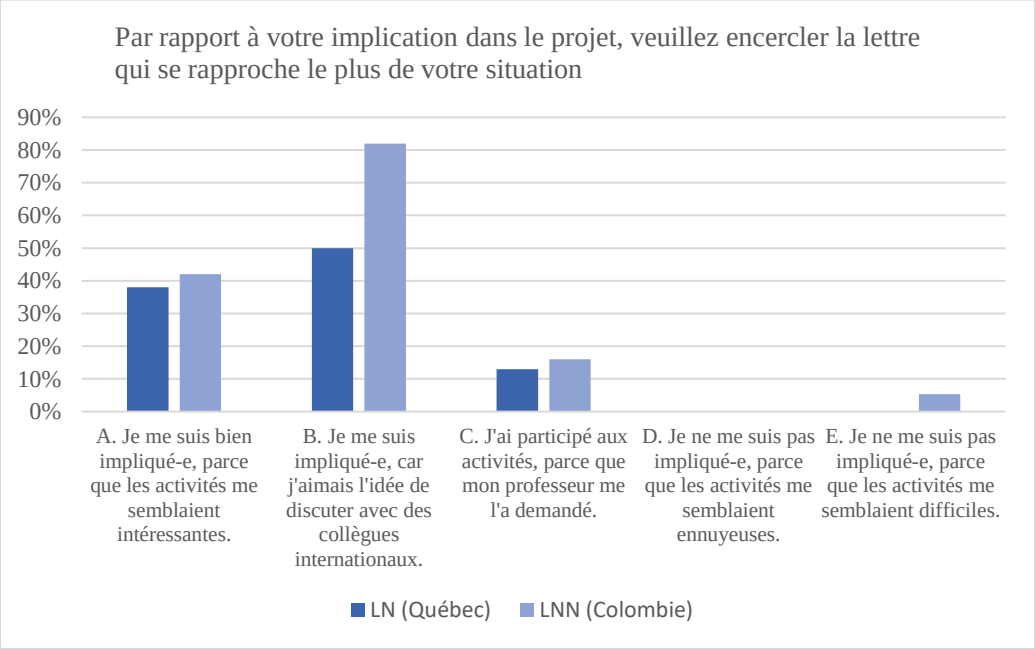


Figure 33 : *Motivations des étudiants pour participer au projet de télécollaboration*

D'après ces résultats, nous pouvons conclure que la motivation principale des participants pour prendre part au projet de télécollaboration n'était pas la note ou le fait de répondre à la demande de leur professeur, mais plutôt la possibilité de discuter avec des collègues internationaux. En effet, certains participants ont parlé de ce sujet lors de l'entrevue. À titre d'exemple, une participante en Colombie a dit que sa motivation principale était d'interagir avec des LN parce qu'elle n'en avait jamais eu l'occasion au cours de sa formation : « C'était une belle expérience, c'était intéressant parce que moi, je n'avais jamais eu l'occasion d'interagir avec un locuteur natif de français.[58] » (Veronica, G1LNN, entrevue). De même, sa camarade colombienne croyait que l'interaction avec des LN pouvait l'aider à améliorer sa production orale : « Au début, je me suis dit "c'est très bien parce que nous

[58] "[…] fue una experiencia como bacana, fue algo interesante porque nunca, por lo menos yo, nunca había tenido interacción con ningún nativo" (Verónica, G1, entrevue).

allons parler avec les collègues, et les vidéos, cela va nous permettre d'améliorer la production orale[59]" ». (Lorena, G1LNN, entrevue).

Pour ce qui est des participants québécois, l'un d'entre eux, en entrevue, a aussi dit qu'il s'était intéressé au projet parce qu'il trouvait intéressant l'idée de discuter avec des futurs enseignants de français LNN, qui étaient à la fois des apprenants de la langue, car cela pouvait l'aider à comprendre le processus d'apprentissage d'une langue et à développer des habiletés et des attitudes pour l'enseignement :

> C'était très intéressant, moi ça m'intéressait beaucoup de travailler avec des futurs professeurs de français d'un peu partout, surtout que c'était de gens de Medellin où j'étais déjà allé il y a longtemps, et le projet me semblait pertinent parce que ces personnes-là étaient des apprenants et c'est des enseignants alors je me suis dit ça pourrait probablement m'aider pour comprendre leur processus d'apprentissage de la langue, puis, en même temps, m'aider à développer des compétences, des attitudes comme professeur. C'était pour moi une petite expérience complémentaire, si on veut, à la formation de l'enseignement. C'est un peu comme ça que je l'ai vu. (Benjamin, G5LN, entrevue).

Ainsi, en général, la motivation des participants québécois et colombiens était de discuter avec des collègues internationaux, car ils pensaient que cette discussion pouvait être favorable à leur formation en tant qu'enseignants de français, langue seconde ou étrangère. De même, plusieurs participants ont décidé de prendre part aux activités parce qu'elles semblaient intéressantes.

5.3.2. Impact du projet et apprentissages chez les participants

Par le biais de la deuxième partie du questionnaire (questions 3 à 13) nous cherchions à explorer la perception des participants à l'égard des objectifs et des résultats du projet proposé. Comme il a été rappelé dans l'introduction à cette question, les participants avaient 11 énoncés et ils pouvaient se situer sur une échelle à quatre options. Afin de comparer les perceptions des deux groupes, nous avons attribué des valeurs à chaque option. Ainsi, 4 = « fortement d'accord » ; 3 = « plutôt d'accord » ; 2 = « plutôt en désaccord » et 1 = « fortement en désaccord ». Dans cette section, nous présenterons et expliquerons la

[59] "[...] al principio yo decía «muy bueno porque vamos a hablar con los compañeros y con los videos, porque nos va a ayudar mucho a la producción oral»" (Lorena, G1, entrevue).

distribution des réponses aux quatre premiers énoncés (questions 3 à 6 du questionnaire), selon le groupe, et nous expliquerons ces résultats à l'aide des données qualitatives.

Tableau XXIX : *Apprentissages et influence du projet dans la formation des futurs enseignants de FL2*

Énoncés	Nombre de réponses par option								Moyenne/ *P* valeur	
	Fortement en désaccord (1)		En désaccord (2)		Plutôt d'accord (3)		Fortement d'accord (4)		LN	LNN
	LN	LNN	LN	LNN	LN	LNN	LN	LNN		
1. Ce projet m'a aidé à améliorer mes capacités à repérer, analyser et corriger des erreurs d'apprenants de FLE/FLS.			3 (18,8 %)		10 (62,5 %)	15 (78,9 %)	3 (18,8 %)	4 (21,1 %)	3	3,2
									P=0.1412	
2. Ce projet m'a aidé à me familiariser avec quelques erreurs fréquentes d'étudiants de FLE/FLS.	1 (6,3 %)		2 (12,5 %)	1 (5,3 %)	6 (37,5 %)	10 (52,6 %)	7 (43,8 %)	8 (42,1 %)	3,18	3,36
									P= 0,540 1	
3. Ce projet a contribué en quelque sorte à ma formation en tant qu'enseignant de FLE/FLS.			3 (18,8 %)		7 (43,8 %)	12 (63,2 %)	6 (37,5)	7 (36,8 %)	3,19	3,37
									P= 0,125 5	
4. Travailler avec de futurs enseignants de FLE/FLS locuteurs natifs ou non-natifs m'a permis d'apprendre des choses que je n'aurais pas apprises dans la classe ou par moi-même.	1 (6,3 %)	1 (5,3 %)	2 (12,5 %)	6 (31,6 %)	11 (68,8 %)	10 (52,6 %)	2 (12,5 %)	2 (10,5 %)	2,88	2,68
									P= 0,614 1	

**Note : les espaces vides signifient qu'aucun participant n'a choisi l'option.*

Comme il peut être observé dans la dernière colonne du Tableau XXIX, les résultats des analyses statistiques (*chi carré*) n'ont montré aucune différence significative dans les perceptions des deux groupes face à ces quatre énoncés. D'après ces résultats, la plupart des participants, colombiens et canadiens, ont été plutôt d'accord avec les idées présentées dans les trois premiers énoncés, parce que la moyenne est au-dessus de 3 pour les deux groupes. Ainsi, la plupart des participants ont considéré que le projet de télécollaboration les a aidés à améliorer leurs capacités à repérer, analyser et corriger des erreurs d'apprenants de FLS/FLE ; leur a permis de se familiariser avec quelques erreurs fréquentes d'étudiants de FLS/FLE et il a contribué en quelque sorte à leur formation en tant que futurs enseignants de FLS/FLE.

Cependant, à l'égard de l'utilité de la collaboration avec des futurs enseignants de français, LN ou LNN (énoncé 4), il y a eu plus de variabilité dans les réponses et la moyenne a été au-dessous de 3. Même si la majorité des participants a été d'accord ou fortement d'accord avec la déclaration « *Travailler avec de futurs enseignants de FLE/FLS, locuteurs natifs ou non-natifs, m'a permis d'apprendre des choses que je n'aurais pas apprises dans la classe ou par moi-même* », sept participants colombiens (soit 36,9 %) n'ont pas été d'accord avec l'énoncé. Ce désaccord pourrait être expliqué à l'aide des commentaires des

deux participants qui ont donné une justification à leur réponse. Selon l'un d'entre eux, « Avec des bons enseignants, de la volonté et du désir d'apprendre, on peut apprendre n'importe quoi, sans avoir besoin d'un professeur étranger[60] » (Questionnaire de perception [QP], G2LNNP1) et l'autre a signalé, « Mes coéquipiers internationaux ont parlé de la différence entre la grammaire traditionnelle et la nouvelle grammaire. Ils ont signalé quelques erreurs. Ces deux trucs ont été nouveaux pour moi, mais j'aurais pu les apprendre dans une classe de grammaire ou par moi-même[61] » (QP, G7LNNP1). Ainsi, les participants ne disent pas qu'ils n'ont pas appris de leurs homologues québécois ou pendant la collaboration avec eux, mais plutôt que ce qu'ils ont appris aurait pu être exploré dans un cours ou par eux-mêmes dans un autre contexte.

Toutefois, les participants, colombiens et québécois, qui ont été d'accord ou fortement d'accord avec l'idée exprimée dans l'énoncé 4, ont beaucoup apprécié la collaboration avec des coéquipiers LN ou LNN respectivement. Dans les sections suivantes, nous présenterons les apprentissages rapportés par les participants québécois (5.3.2.1) et ceux rapportés par les participants colombiens (5.3.2.2).

5.3.2.1. Apprentissages rapportés par les futurs enseignants de français, locuteurs natifs de français à Québec

Comme il a été présenté au Tableau XXIX, treize participants québécois sur seize, soit le 81 %, ont évalué positivement la collaboration avec des LNN (onze ont été plutôt d'accord et deux fortement d'accord avec l'idée exprimée dans l'énoncé 4). En effet, l'analyse de leurs réponses a montré que la collaboration avec des pairs LNN leur a permis de s'entraîner à donner des explications grammaticales et de discuter de différents points de vue vis-à-vis de la correction et de l'explication d'erreurs. Selon deux participantes québécoises, elles éprouvaient des problèmes lorsqu'elles devaient expliquer grammaticalement une erreur, mais les activités proposées et le travail collaboratif leur ont permis de gagner plus d'assurance. Alice, par exemple, nous a expliqué qu'elle avait trouvé difficile le test d'habiletés métalinguistiques et puis, pendant le projet, elle ne se sentait pas capable de donner des explications à certaines erreurs :

[60] "Desde que uno cuente con buenos profesores, disposición y ganas de aprender se puede alcanzar cualquier conocimiento, sin necesidad de un profesor extranjero" (QP, G2LNNP1).

[61] "Los compañeros hablaron de la diferencia entre gramática tradicional y la nueva gramática. Señalaron algunos errores. Ambas cosas fueron nuevas para mí, pero podría haberme dado cuenta en una clase de gramática o estudiando por mi parte también" (QP, G7LNNP1).

> Euh, au début j'étais un petit peu stressé parce que j'avais fait justement le... j'avais rempli le questionnaire, puis j'avais trouvé ça difficile… donc là j'ai anticipé un peu ce qui allait venir (rires)... à un certain moment je dirais même que je me suis sentie incompétente… un petit peu un marque de confiance en soi, parce qu'il y avait certaines erreurs que j'avais vraiment pas… je savais qu'il y avait une erreur… un francophone sait qu'une certaine phrase ne se dit pas de cette façon-là, mais je savais pas comment l'expliquer, puis malgré certaines recherches, il y en a que j'étais pas certaine de ma réponse. Je me sentais un peu incompétente « Mais, ben… voyons, t'sais je suis une francophone, j'enseigne au primaire, puis, je vais enseigner à des apprenants de langue seconde, puis j'ai de la difficulté à les expliquer » ... je me sentais un peu… t'sais, un peu incompétente. (Alice, G10LN, entrevue).

Adèle, pour sa part, se sentait un peu dépassée par les problèmes grammaticaux et a dû faire plusieurs recherches pour pouvoir donner une explication juste aux problèmes présentés dans les différentes tâches :

> Bien, [j'étais] quelques fois un peu dépassée par les problèmes grammaticaux... j'ai fait beaucoup de recherches parce que c'était un peu difficile, mais j'imagine que pour les colombiens c'était encore plus difficile, étant donné qu'ils ne sont pas natifs francophones. Mais, en général, j'ai bien aimé réaliser les activités que tu nous proposais (Adèle, G6LN, entrevue).

Cependant, plusieurs participants ont dit, dans leurs justifications au questionnaire de perception ou même pendant l'entrevue, que le fait de discuter avec des pairs internationaux et d'avoir à chercher de l'information pour pouvoir expliquer les erreurs dans le cadre du projet, leur a fait gagner de l'assurance tout en améliorant leurs capacités à expliquer, du point de vue grammatical, des erreurs produites par des apprenants de français L2, comme l'exprime Alice :

> Mais euh, le fait aussi de voir les explications de nos collègues en Colombie, ben, là, je me suis rendu compte que, bon, premièrement mes explications étaient peut-être trop complexes, puis, c'est ça, j'ai commencé à faire beaucoup plus de recherches dans les dictionnaires... […] l'Office de la langue québécoise ou la banque de dépannage […] j'étais allée la consulter beaucoup pour les erreurs, puis aussi dans des grammaires de base là, que j'utilise avec mes élèves en enseignement primaire (rires). Des fois, je me suis dit t'sais « j'allais vérifier dans ces grammaires-là, qui sont plus simplifiées » … Pour essayer de donner une explication, justement, qui est plus claire (Alice, G10LN, entrevue).

Cette même participante, après avoir reconnu sa difficulté à expliquer des erreurs grammaticales, a avoué que le travail collaboratif avec des coéquipiers LNN du français lui a permis de voir des erreurs concrètes et d'apprendre à les expliquer d'une façon compréhensible pour l'apprenant :

> […] ça m'a justement permis d'être en mesure de voir les erreurs concrètes que les apprenants pouvaient faire, puis d'essayer dans la mesure du possible de les corriger de façon à ce qu'ils puissent comprendre. C'est cette partie-là que j'ai trouvé la plus difficile, parce que j'avais de la difficulté de fois à les verbaliser, puis à l'expliquer d'une façon simple. Je me suis rendu compte que des fois je les expliquais plus d'un point de vue d'une francophone, plutôt que de... j'avais l'impression que c'était pas assez simplifié pour des apprenants, peut-être […] c'était très enrichissant. (Alice, G10LN, entrevue).

En effet, pendant le projet les participants ont été encouragés à chercher des explications grammaticales, ce qui leur a permis d'apprendre à chercher sur des sites de référence et d'apprendre des règles grammaticales et des nouvelles façons de les expliquer. De plus, ceux qui ne connaissaient pas les plateformes technologiques utilisées ont appris à les utiliser, comme l'a expliqué Adèle :

> [J'ai appris à] rechercher des explications grammaticales dans des sites de référence, puis, des documents de référence, euh, Wiggio aussi, je connaissais pas, je trouvais ça intéressant une plateforme pour partager des travaux, puis euh, les règles en tant que telles, des façons d'expliquer, puis, d'expliquer la grammaire […] (Adèle, G6LN, entrevue).

De plus, la collaboration avec des pairs LNN a permis aux participants francophones de voir différentes façons de concevoir la langue et de corriger les erreurs. Par exemple, Suzie, du groupe 4, a avoué que ses collègues colombiens avaient vu des erreurs qu'elle n'aurait pas repéré par elle-même, et qu'elle a pu apprendre d'eux :

> Pour vrai j'ai aimé ça parce que... ça... le fait de travailler avec des gens que c'est pas leur langue maternelle, j'ai trouvé ça vraiment intéressant parce que je voyais qu'ils corrigeaient pas les erreurs de la même façon, puis souvent, j'ai pas d'exemples en tête-là, mais je sais qu'il y avait des erreurs que moi, j'aurais pas vu vraiment rapidement parce que sûrement que c'est quelque chose que j'ai de la misère avec, fait qu'ils savaient vraiment beaucoup. Fait que je trouvé ça intéressant pour ça et, puis ça, j'ai appris quelques petits trucs par rapport à eux. Ça m'a fait aussi voir des exercices de grammaire que j'aurais pas faits sinon, fait que personnellement ça m'a forcé à trouver des réponses à des

> questions que jusqu'à maintenant j'avais pas eu à trouver des réponses... ça a été un bon challenge pour ça. (Suzie, G4LN, entrevue).

Comme il peut être observé dans cet extrait d'entrevue, Suzie a mis en valeur les connaissances de ses partenaires colombiens et a reconnu qu'ils savaient des choses qu'elle ne connaissait pas. Dans un autre extrait, elle l'a expliqué davantage et a manifesté que la collaboration avec les Colombiens lui a permis d'ouvrir ses horizons en matière de connaissances grammaticales et de se comparer avec quelqu'un dont le français n'est pas sa langue maternelle :

> […] ça m'a vraiment permis de me mettre un peu en comparaison avec quelqu'un dont c'est pas la langue maternelle, je dirais, de voir un peu comment, ben, qu'il y a d'autres choses que ce que je sais qui existe, qu'il y a autre chose que ce que j'apprends qui existent aussi ; ça m'a permis de, un peu, d'ouvrir mes horizons, de voir « ah il y a d'autre chose », fait que ça m'a permis de... je me suis posé des questions que j'ai pu rechercher un peu (Suzie, G4LN, entrevue).

De même, la discussion avec des partenaires colombiens, locuteurs non-natifs de français, a permis à quelques futurs enseignants de français L2 au Québec de réfléchir plus profondément à la cause de l'erreur et sur la meilleure façon de l'expliquer, comme le souligne Éloïse : « On voit parfois les choses d'une façon très différente et on a l'impression que nos explications sont claires, mais ce n'est pas toujours le cas, dépendamment de la perception de l'autre personne. La grammaire de la L1 peut influencer » (Éloïse, G6LN, questionnaire de perception). Benjamin a aussi évoqué ce sujet : « La perception de l'origine de certaines erreurs variait souvent avec ma collègue native et mes collègues non-natifs ce qui nous poussait vers une réflexion plus poussée du processus d'apprentissage » (Benjamin, G5LN, questionnaire de perception). En effet, Benjamin a trouvé très intéressant de voir comment ses coéquipières colombiennes corrigeaient les erreurs, de voir ce qui était une erreur pour elles et ce qui leur était facile ou difficile, parce qu'au Québec il y a beaucoup d'hispanophones qui apprennent le français et cette connaissance va lui être utile dans l'avenir :

> […] j'ai trouvé ça intéressant de voir la perception des erreurs de chacune des personnes. On le fait parfois ici entre collègues québécois et c'est certain qu'on a souvent une vision assez similaire, mais là le fait d'avoir des personnes d'un autre pays qui veulent devenir professeurs de français, j'ai trouvé ça intéressant

> de voir un peu qu'est-ce qui était considéré comme une erreur, comment elle été considérée ou qu'est-ce qu'ils détectaient plus facilement ou pas. Surtout, c'est très intéressant parce qu'on a beaucoup d'hispanophones ici qui apprennent le français, donc moi j'ai trouvé ça particulièrement pertinent d'avoir des collègues colombiennes, donc c'est ce que j'ai vraiment apprécié. Puis, c'est toujours une bonne pratique de faire ces erreurs-là. (Benjamin, G5LN, entrevue)

Cette possibilité d'observer la langue du point de vue d'un LNN a été très valorisée par plusieurs participants parce que dans le futur ils vont travailler avec des apprenants de français de différentes origines linguistiques. Par exemple, une participante québécoise a dit « J'ai appris de quelle façon ils pensent lorsqu'ils corrigent des textes » (QP, G5LNP2) et une autre a signalé avoir appris à propos des problèmes d'interlangue qui peuvent apparaître chez des apprenants hispanophones : « [j'ai appris] De voir des erreurs de traduction selon la L1 des locuteurs. Ex : "j'attend [sic] que vous allez bien" [sic], plutôt que "j'espère que vous allez bien !" (Mia, G10LN, QP).

De plus, les deux participantes québécoises du groupe 4 ont dit que la collaboration avec des pairs LNN leur a permis de connaître une façon d'enseigner les verbes qui utilisent l'auxiliaire *être* au passé composé. En effet, Suzie a dit :

> […] ben, une fois ils avaient à justifier leur commentaire de l'auxiliaire être en disant que c'était un verbe de la maison, puis là on a dit "Ah, c'est quoi ça ?" (rires). Puis, là ils ont montré la maison d'être, puis c'est une belle façon d'apprendre les verbes avec cet auxiliaire-là. Puis c'est quand même plaisant, je connaissais pas ça » (Suzie, G4LN, entrevue).

Sa camarade de classe, Andréa, a aussi parlé sur ce sujet dans le questionnaire de perception « Je n'avais jamais entendu parler de "la maison du verbe *être*"... C'est une façon originale d'enseigner quels verbes utiliser avec l'auxiliaire *être*. Je suis contente d'avoir appris ce truc de mes collègues internationaux ! » (QP, G4LNP1).

Enfin, la collaboration avec de futurs enseignants de français LNN a favorisé, chez les futurs enseignants LN, une prise de conscience à l'égard de leurs connaissances, comme l'exprime Adèle :

> Ben, moi, ça me fait prendre conscience que j'avais beaucoup de choses à apprendre en grammaire. Prendre conscience qu'on a jamais fini d'apprendre non plus, que c'est très complexe la grammaire française, puis, pour les collègues hispanophones je trouvais que ça dû être aussi enrichissant pour eux

> de collaborer avec des francophones. J'aurais… si je pensais dans la situation opposée, j'aurais vraiment aimé… parce que j'ai étudié en enseignement d'espagnol, à la base, donc j'aurais vraiment aimé avoir le même genre de projet, mais vers l'espagnol (Adèle, G6LN, entrevue).

Comme il a été possible de constater dans des extraits d'entrevue et dans les réponses au questionnaire, la collaboration avec des partenaires colombiens a permis aux futurs enseignants de français, langue seconde, francophones natifs, de s'entraîner à donner des explications grammaticales. Ils ont également pu discuter de différents points de vue vis-à-vis de la correction et de l'explication d'erreurs, ce qui leur a permis de voir la langue du point de vue d'un LNN. En effet, cette « autre » manière de considérer la langue peut devenir un « atout » puisque dans le futur, ces futurs enseignants de FL2 devront travailler avec des apprenants de français de différentes origines linguistiques et la conception de la langue du point de vue du LNN peut favoriser l'empathie avec leurs futurs élèves allophones. De surcroît, dans le cadre des tâches proposées, les participants québécois devaient chercher des explications métalinguistiques, ce qui a stimulé des nouveaux apprentissages grammaticaux et pédagogiques. Enfin, lors des discussions elles-mêmes, ces futurs enseignants ont pu apprendre des manières simplifiées d'expliquer certains contenus grammaticaux et ont pris conscience de leurs propres connaissances grammaticales.

5.3.2.2. Apprentissages rapportés par les futurs enseignants de français LNN en Colombie

Selon les résultats rapportés au Tableau XXIX, la majorité des participants colombiens ont été d'accord avec l'idée exprimée dans les énoncées 1, 2 et 3. Cela veut dire que le projet les a aidés à améliorer leurs capacités à repérer, analyser et corriger des erreurs d'apprenants de FLS/FLE ; à se familiariser avec quelques erreurs fréquentes d'étudiants de FLS/FLE et le projet a contribué en quelque sorte à leur formation en tant que futurs enseignants de FLS/FLE. Alors, ils ont appris tout cela tout au long de leur participation au projet de télécollaboration. Cependant, à l'égard de l'énoncé 4, qui les questionnait à propos des apprentissages grâce à la collaboration avec des pairs LN ou LNN, sept participants colombiens, soit 36,9 %, ont été en désaccord ou fortement en désaccord. En revanche, plus de la moitié d'entre eux, soit 63,1 %, pensent que la collaboration avec des partenaires LN de français à Québec leur a permis d'apprendre des choses qu'ils n'auraient pas apprises par eux-mêmes ou dans une classe.

Lors de l'analyse des réponses ouvertes du questionnaire et des entrevues, nous avons remarqué que la discussion avec des partenaires LN a permis à quelques participants colombiens d'apprendre des explications données par leurs partenaires internationaux, de réfléchir à propos de leur identité en tant qu'enseignants locuteurs non-natifs de la langue et de prendre conscience de leurs propres connaissances linguistiques et métalinguistiques, ainsi que de leurs lacunes.

Ainsi, Veronica a expliqué qu'en lisant les explications données par ses partenaires québécois (LN), elle a appris à propos de certains phénomènes liés à la structure du français :

> […] Par exemple, il y a eu des erreurs qu'ils ont expliquées et on se disait « mais, ces gens sait beaucoup de la langue » parce qu'ils l'expliquaient. Ce n'était pas « bon, il faut apprendre par cœur ces verbes… ces verbes ont un « à » parce que… et ces autres n'ont pas de « à » parce que… et bon, on l'apprend par cœur… mais dans un exercice Thomas* a expliqué, il faut mettre la préposition « à » après ce verbe parce que… je ne me rappelle pas très bien de l'explication, mais, il l'a donnée ! Ce n'était pas simplement « parce qu'il faut l'apprendre par cœur », mais qu'il y avait une raison et il la donnait, alors c'était très bien parce qu'on voit qu'ils savent vraiment beaucoup[62]. (Veronica, G1LNN, entrevue).

En effet, cette étudiante a beaucoup apprécié les explications métalinguistiques données par ses partenaires québécois, car elles lui ont permis de comprendre le pourquoi de certaines règles grammaticales. Dans le questionnaire de perception, elle a insisté sur cela : « J'ai appris que les règles de grammaire ont une raison et si on connaît cette raison, il serait plus facile de les apprendre[63] » (QP, G1LNNP1).

Lorena, sa camarade de classe, a aussi rapporté avoir appris la différence entre les catégories grammaticales et les fonctions grammaticales. De plus, elle a compris que pour donner une bonne explication, il faut dire le pourquoi, ce qui va faciliter l'apprentissage de la langue :

---

[62] […] Por ejemplo, hubieron (sic) muchos errores que ellos explicaban y que uno decía "Uy, esta gente sabe mucho de la lengua", porque la explicaban... o sea... no… no como lo que a uno le dicen "Bueno apréndanse que los verbos... que está lista de verbos van a tener una "à" porque sí, y éstos no van a tener una "à"" Y bueno, uno se lo aprende de memoria, pero en una de las cosas, por ejemplo, Thomas* escribió "a este verbo se le pone una "à" porque…" No me acuerdo bien de la explicación, pero él la daba. No era simplemente porque apréndasela de memoria. Como que hay una razón, y él la explicaba, entonces fue muy bacano porque realmente se ve que saben mucho. (Verónica, G1, entrevue).

[63] Aprendí que muchas reglas tienen una razón de ser que las explica y que, al saberlo, facilitaría memorizarlas (questionnaire de perception, G1LNNP1).

> Ah, oui ! [J'ai appris] qu'il y a les catégories d'un côté, et d'un autre côté il y a les fonctions. J'ai appris aussi à donner une bonne explication… il ne suffit pas de dire « il faut que tu changes qui pour que », mais quelle est l'explication réelle de cela ? (Lorena, G1, entrevue)[64]

En outre, puisque la plupart des tâches étaient en lien avec l'identification, la correction et l'explication d'erreurs, les participants colombiens ont remarqué qu'ils ne voyaient pas facilement les erreurs parce que parfois ils faisaient eux-mêmes ces erreurs-là : « Parfois, les erreurs deviennent "normales", mécaniques, et comme nous ne sommes pas des locuteurs natifs de la langue, nous ne les remarquons pas (du moins pas facilement). Cependant, les locuteurs natifs les remarquent immédiatement. C'est intéressant[65]. » (Juliana, G6LNN, QP). Un exemple concret de cette situation a été donné par cette même étudiante pendant l'entrevue. En effet, elle a reconnu que la discussion avec ses partenaires internationaux lui a permis de se rappeler des choses qu'elle avait déjà oubliées, et a pu ainsi corriger des erreurs fossilisées :

> […] en fait, il y a quelques [sujets grammaticaux] dont je me suis rappelée. Je me suis dit « mon Dieu, je ne peux pas le croire, quelle honte, je l'ai vu en premier semestre et je ne me rappelle plus ». Puis, je me suis dit « mais, c'est vrai ? ». Par exemple, dans l'une des phrases on disait « c'est moi qui a fait » et elles ont corrigé « c'est moi qui ai fait » et je me suis dit « mais, j'étais sûre… pendant toute la carrière j'ai dit « c'est moi qui a fait ». Mon Dieu, si je ne me rendais pas compte, pourquoi mes professeurs n'ont pas corrigé cela ? Alors avec ce genre de choses on se dit « c'est vrai que l'expérience est bien différente lorsqu'on est avec un locuteur natif[66]. » (Juliana, G6LNN, entrevue).

À l'égard de l'identité de l'enseignant de français LNN, une participante a mentionné que le défi d'enseigner une langue étrangère est beaucoup plus grand chez les enseignants locuteurs non natifs : « […] les LN (ou certains d'entre eux) se sentent toujours mieux placés

---

[64] ¡Ay sí! como lo de la parte de que una cosa son las categorías y otra cosa son las funciones... de dar una buena explicación… bueno, no es que cambia "qui" por "que", sino como que ¿cuál es la explicación real de eso? (Lorena, G1LNN, entrevue).

[65] Hay ocasiones en que los errores se vuelven «normales», mecánicos, y como no somos hablantes nativos de la lengua, no los notamos (al menos no fácilmente). Sin embargo, los nativos los notan inmediatamente. Es interesante (Juliana, G6LNN, QP).

[66] […]de hecho hay unas que recordé. Yo dije "Ay Dios mío, no lo puedo creer... ¡qué pena! lo vi en primer semestre y ya no me acuerdo...me corcharon a estas alturas…" y hay otras que yo dije "Uy de verdad". Por ejemplo, en una de las frases decía "C'est moi qui a fait" y ellas corrigieron "C'est moi qui ai fait" y yo dije "pero, yo juraba... yo toda la carrera he dicho "c'est moi qui a fait". Dios mío, los profesores por qué no me corrigieron eso si es que yo no me daba cuenta. Entonces, esas cositas... uno dice "de verdad que sí es muy diferente la experiencia cuando estás con nativos" (Juliana, G6, entrevue)

que nous, donc nous devons être plus exigeants avec nous-mêmes, car il s'agit d'un défi plus grand pour nous que pour eux[67]. » (Veronica, G1LNN, QP). Juliana, du groupe 6, a reconnu qu'être un enseignant locuteur natif de la langue cible peut avoir certains avantages, mais le LN doit, lui aussi, étudier la langue de façon formelle pour pouvoir l'enseigner :

> Plutôt que d'apprendre de nouvelles choses, le projet m'a permis de réfléchir. Ici en Colombie il y a un débat à propos de la loi du bilinguisme puisqu'on veut, ou on veut non… on l'a déjà fait, faire venir des enseignants étrangers, locuteurs natifs de la langue cible. Et alors nous, les personnes formées en enseignement de langues, on a protesté pour cela. Mais, maintenant je pense que c'est une bonne stratégie. Après avoir participé au projet, je pense qu'il s'agit d'une bonne stratégie à condition que les professeurs arrivants aient aussi étudié la langue. C'est-à-dire, c'est n'est pas parce qu'on parle une langue que l'on peut l'enseigner. Si l'enseignant locuteur natif connaît sa langue, l'a étudiée, il est certainement meilleur professeur que n'importe qui. (Juliana, G6LNN, entrevue)[68].

En général, le débat cité par Juliana se présente parce que certains enseignants et futurs enseignants de langues en Colombie croient que les LN ne connaissaient pas leur langue (en tant que système) et que, par conséquent, ils ne sont pas capables de l'enseigner. Cependant, après les discussions avec ses homologues internationaux, Juliana a commencé à remettre en question cette idée-là, parce qu'elle s'est rendu compte qu'un enseignant LN qui connaît sa langue, du point de vue structurel, peut être un très bon enseignant.

Finalement, les discussions internationales ont facilité une prise de conscience à propos du niveau langagier des participants, tel qu'illustré par l'opinion de Lorena : « Tu te rends compte qu'il y a beaucoup de choses qui te manquent pour devenir un bon enseignant de français[69] » (Lorena, G1LNN, entrevue). Sa camarade de classe, Veronica, est aussi devenue plus consciente de ses lacunes en grammaire du français :

---

[67] […] los nativos (o algunos) se sienten siempre mejor posicionados que nosotros, por lo que debemos ser más exigentes con nosotros mismos pues esto es un desafío más grande para nosotros que para ellos. (Verónica, G1LNN, questionnaire de perception).

[68] Bueno, más que aprender, reflexionar. Acá se da mucho una discusión, acá en Colombia por la ley de bilingüismo, que quieren, que quieren no, que ya trajeron de hecho profesores nativos. Y entonces nosotros, los licenciados en inglés y en francés y en otras lenguas, hemos brincado por eso. Entonces yo pienso que sí es una buena estrategia. Después de esto, yo pienso que sí, que sí es una buena estrategia siempre y cuando los profesores también estudien la lengua. O sea, no por el hecho de que uno hable la lengua, la puede enseñar. Pero alguien que sea nativo y que además conozca su lengua, que la haya estudiado, es obviamente mejor profesor que cualquiera (Juliana, G6LNN, entrevue)

[69] […] es como que te das cuenta de que hay muchas cosas que te faltan para llegar a ser un buen profesor de francés. (Lorena, G1LNN, entrevue).

> Oui, j'ai appris beaucoup de choses. Par exemple, j'ai appris que j'ai beaucoup de lacunes, mais parfois on n'en est pas conscient. Par exemple, je croyais que j'utilisais bien « l'imparfait », mais non. Ils [mes coéquipiers internationaux] ont donné une explication qui m'a laissée plus confondue, alors je sais que je dois étudier plus, parce que je ne sais pas vraiment quand est-ce qu'il faut utiliser le « passé composé » et quand « l'imparfait ». De même, je dois réviser l'usage de « qui » et « que » maintenant je sais que je les utilise pas bien, et j'étais sûre que je le savais ! C'est-à-dire, il y a beaucoup de choses que je croyais que je savais et en réalité non, je les utilisais mal[70]. (Veronica, G1LNN, entrevue)

Cela veut dire que les futurs enseignants colombiens sont devenus plus conscients de leurs faiblesses et que cette conscience peut les amener à corriger leurs propres erreurs. En général, les futurs enseignants de français, locuteurs non-natifs en Colombie, ont gagné des connaissances linguistiques au niveau de l'usager, c.-à-d. pour produire la langue correctement, et au niveau de l'enseignant, parce qu'ils ont appris de leurs coéquipiers internationaux à donner une bonne explication grammaticale. De plus, ils sont devenus plus conscients de leur propre niveau langagier et se sont rendu compte qu'ils n'identifiaient pas facilement certaines erreurs qu'ils faisaient eux-mêmes. La discussion avec leurs partenaires internationaux leur a également permis de réfléchir sur ce que c'est que d'être un enseignant LN ou LNN de la langue.

En général, d'après les réponses données par les participants à l'égard des apprentissages, ce projet de télécollaboration a eu un impact positif dans leur formation en tant qu'enseignants de français, langue seconde ou étrangère. En effet, les LN ont amélioré leur capacité à analyser des erreurs et à donner des explications métalinguistiques. Pour ce qui est des LNN, ils ont pu améliorer leur capacité à repérer des erreurs qu'ils ne voyaient pas avant et ont acquis des outils pour comprendre les erreurs et les expliquer.

Dans la section suivante, nous analyserons les facteurs contextuels ayant influencé la réalisation des tâches.

---

[70] Sí, yo aprendí muchas cosas. Por ejemplo, yo aprendí que tengo un montón de falencias, sino que uno a veces uno no es consciente. Por ejemplo, yo, yo pensaba que yo utilizaba bien lo de "l'imparfait", pero no. Ellos dieron como una explicación que me dejó más confundida, entonces yo ya ahora ya sé que tengo que estudiar mejor porque realmente no estoy usando bien cuando es el "passé composé" y cuando es el "imparfait". También lo del "qui" y lo del "que", no lo estoy usando bien y estaba segura... o sea... hubo muchas cosas de las que creía que ya me sabía bien y en realidad no, que las estaba como usando mal. (Veronica, G1LNN, entrevue)

5.3.3. Facteurs contextuels ayant influencé la réalisation des tâches

Dans le questionnaire de perception, nous avons interrogé les participants à propos de quelques facteurs contextuels qui ont pu influencer la réalisation des tâches dans le cadre du projet de télécollaboration. Ainsi, nous avons posé des questions sur : (1) l'utilisation des sources externes pour compléter les tâches (énoncé 5) (2) l'influence de la langue maternelle dans le repérage, l'analyse et la correction d'erreurs (énoncé 6) (3) l'influence du contenu travaillé dans les cours respectifs sur leur travail dans le projet de télécollaboration (énoncé 7) (4) l'influence du professeur et des camarades de classe sur la performance individuelle au projet (énoncé 8) et enfin (5) le rôle des outils de communication choisis dans la communication à l'intérieur des équipes. Le Tableau XXX présente la distribution des réponses à ces questions.

Tableau XXX : *Facteurs contextuels ayant influencé la réalisation des tâches*

Énoncés	**Nombre de réponses par option**								**Moyenne/ *P* valeur**	
	Fortement en désaccord (1)		En désaccord (2)		Plutôt d'accord (3)		Fortement d'accord (4)		LN	LNN
	LN	LNN	LN	LNN	LN	LNN	LN	LNN		
5. Pour la réalisation des tâches, j'ai eu recours à des textes de référence (c.-à-d. grammaires, dictionnaires, etc.) à des livres de texte, à mon professeur ou à Internet.			2 (12,5 %)	1 (5,3 %)	7 (43,8 %)	9 (47,4 %)	7 (43,8 %)	9 (47,4 %)	3,31	3,42
									p= 0,748 1	
6. La langue maternelle de l'enseignant joue un rôle important dans le repérage, l'analyse et la correction des erreurs d'apprenants de FLS/FLE.			1 (6,3 %)	4 (21,1 %)	5 (31,3 %)	10 (52,6 %)	10 (62,5 %)	5 (26,3 %)	3,56	3,05
									p= 0,085 8	
7. Le contenu ou le matériel travaillé dans notre classe a eu une influence sur mon travail dans le projet de télécollaboration.	3 (18,8 %)	1 (5,3 %)	10 (62,5 %)	6 (31,6 %)	3 (18,8 %)	9 (47,3 %)		3 (15,8 %)	2	2,73
									p= 0,050 3*	
8. Mon professeur et mes camarades de classe ont eu une influence sur ma performance dans le projet.	4 (25 %)		5 (31,3 %)	2 (10,5 %)	6 (37,5 %)	11 (57,9 %)	1 (6,3 %)	6 (31,6 %)	2,25	3,21
									p= 0,017 4*	
9. Les outils de communication choisis ont facilité la communication.	1 (6,3 %)	1 (5,3 %)	1 (6,3 %)	6 (31,6 %)	10 (62,6 %)	11 (57,9 %)	4 (25 %)	1 (5,3 %)	3,05	2,6
									p= 0,157 7	

En ce qui concerne l'utilisation de ressources externes (livres, dictionnaires, Internet, etc.) pour la réalisation des tâches, les résultats présentés au Tableau XXX montrent que les participants colombiens (LNN) et québécois (LN) ont été plutôt d'accord avec l'idée exprimée dans l'énoncé 5. En effet, la moyenne du groupe des participants colombiens a été de 3,42 et celle des participants québécois de 3,31, et la comparaison des moyennes n'a pas montré de différence statistiquement significative (p=0.75). Ainsi, nous pouvons conclure que pour la réalisation des tâches du projet, la plupart des participants des deux groupes ont consulté des sources externes.

En ce qui a trait à l'influence de la langue maternelle dans la réalisation des tâches de repérage, d'analyse et de correction d'erreurs (énoncé 6), nous avons trouvé que la plupart des participants, colombiens et québécois, étaient d'accord avec l'idée présentée dans l'énoncé. De fait, les participants québécois ont eu une moyenne de 3,56, plus proche de « fortement d'accord », alors que la moyenne des participants colombiens a été de 3,05, plus proche de « plutôt d'accord ». Cependant, la comparaison des deux moyennes n'a pas montré de différence statistiquement significative dans les perceptions des deux groupes vis-à-vis de l'influence de la langue maternelle (p=0.08). Ainsi, les deux groupes ont considéré que la langue maternelle avait joué un rôle important dans la réalisation des tâches du projet.

Relativement à l'influence du contenu ou du matériel travaillé dans les classes respectives sur le travail réalisé dans le cadre du projet de télécollaboration (énoncé 7), plus de la moitié des participants colombiens ont montré leur accord avec l'idée exprimée dans l'énoncé (47,3 % ont été « plutôt d'accord » et 15,8 % ont été « fortement d'accord »). En effet, la moyenne de leurs réponses a été de 2,75, c.-à-d. plus proche de « plutôt d'accord ». En revanche, la plupart des participants québécois ont été en désaccord avec l'idée exprimée dans l'énoncé : 62,5 % ont été « en désaccord » et 18,8 % ont été « fortement en désaccord » et la moyenne du groupe a été de 2,0, ce qui signifie qu'ils ont été en général plutôt en désaccord. La comparaison des moyennes des deux groupes à l'aide du test statistique (*chi carré*) montre une différence statistiquement significative entre les deux groupes (p=0.05). Par voie de conséquence, nous pouvons affirmer que les participants québécois ne pensent pas que le contenu ou le matériel travaillé dans leur cours ait influencé leur performance au projet, alors qu'en général, les participants colombiens pensent le contraire, c.-à-d. que les contenus ou matériels travaillés dans leur cours ont influencé, d'une certaine manière, leur performance au projet de télécollaboration.

De plus, à propos de l'influence des camarades de classe et du professeur dans la réalisation des tâches (énoncé 8), chaque groupe a eu une perception différente. En effet, un peu plus de la moitié des participants québécois n'a pas été d'accord avec l'idée exprimée dans l'énoncé : 31,3 % ont été « en désaccord » et 25 % ont été « fortement en désaccord ». Par contre, presque 90 % des participants colombiens ont été d'accord avec l'affirmation de l'énoncé : 31,6 % ont été « fortement d'accord » et 57,9 % ont été « plutôt d'accord ». Conséquemment, les participants québécois ont été principalement en désaccord avec l'idée

exprimée dans l'énoncé, avec une moyenne de 2,25, et les participants colombiens ont été principalement d'accord avec l'affirmation, avec une moyenne de 3,21. La comparaison statistique de ces deux moyennes révèle une différence significative dans la perception des deux groupes (p=0.02). Ainsi donc, le professeur et les camarades de classe ont influencé la participation des futurs enseignants colombiens dans le projet de télécollaboration, mais n'ont pas trop influencé la performance des futurs enseignants québécois.

Enfin, à l'égard du rôle des outils de communication choisis (énoncé 9), les participants colombiens et québécois ont eu des perceptions semblables : la moyenne du groupe des participants québécois a été de 3,05 et celle des participants colombiens a été de 2,6, suggérant que les deux groupes ont été plutôt d'accord avec l'idée exprimée dans l'énoncé. En effet, la comparaison des moyennes n'a pas révélé de différence significative du point de vue statistique (p=0.15). Toutefois, en jugeant par la moyenne du groupe, il semblerait que les participants colombiens aient été moins contents des outils de communication choisis.

Dans les sections suivantes, nous analyserons les données qualitatives de chacun de ces sujets pour pouvoir tenter d'expliquer les résultats quantitatifs que nous venons de présenter.

5.3.3.1. Consultation de sources

Selon les réponses données à l'énoncé numéro cinq, la majorité des participants québécois et colombiens ont utilisé des ressources externes (87,6 % et 94,7 % respectivement) et la comparaison des moyennes des deux groupes (LN : 3,31 et LNN 3,42) n'a pas été statistiquement significative. Toutefois, en ce qui concerne le type d'aide utilisé, nous avons trouvé quelques différences dans les deux groupes. En effet, la plupart des participants LNN en Colombie ont dit avoir utilisé des dictionnaires, Internet (en général), et avoir posé des questions à leur professeur ou à leurs collègues de classe, comme l'a résumé un étudiant « Camarades de classe, Internet, professeur[71] » (QP, G9LNNP2) et seulement un participant en Colombie a rapporté avoir utilisé des ressources spécialisées en grammaire du

[71] Compañeros, internet, profesor (questionnaire de perception, G9LNNP2).

FLE : « Grammaire progressive du français/professeur/wordreference/Bon patron/d'autres livres de grammaire.[72] » (QP, G7LNNP1).

En revanche, la majorité des futurs enseignants de français à Québec (LN) ont rapporté avoir consulté des livres ou des sites spécialisés en grammaire du FL2, comme cela est illustré par les réponses suivantes : « la banque de dépannage linguistique sur Internet[73], ou allôprof[74], ainsi que le volume la nouvelle grammaire en contexte[75] qui est utilisée dans le cours de « problèmes de grammaire et enseignement du français langue seconde » (QP[76], G6LNP2) ; « Le document du Ministère de l'Éducation du Québec pour la correction de l'épreuve uniforme de secondaire 5. (Pour avoir plus d'exemples concernant le code de correction) » (QP, G10LNP2) ; « À la nouvelle grammaire en contexte et à la boîte à outils » (QP, G5LNP2) ou « Usito et la boîte à outils sont les principales sources que j'ai consultées » (QP, G4LNP2). Bien que les étudiants à Québec aient eu recours à Internet aussi, les sites consultés étaient spécialisés en grammaire et son enseignement, comme l'a expliqué Adèle :

> Oui (rires). C'est vraiment sur Internet qu'on peut tout trouver aujourd'hui... j'aime beaucoup le site de l'Office québécois de la langue française, je les ai partagés avec ma coéquipière, la banque de dépannage linguistique, puis… mais sinon, on peut tout trouver assez facilement sur des bons sites de référence en ligne. J'ai pas consulté aucun ouvrage papier. (Adèle, G6LN, entrevue).

Comme nous l'avons signalé dans la section 5.3.2, la consultation de sources de référence et la recherche d'information en général ont permis aux futurs enseignants d'apprendre à propos de la grammaire du français et son enseignement ; par exemple, Adèle a abordé ce fait lors de l'entrevue :

> Oui bien sûr... vraiment [en consultant, j'ai appris] beaucoup de choses, puis, j'ai appelé ma mère aussi plusieurs fois parce qu'elle est professeur de français langue seconde (rires) quand j'avais des questions pointues, je l'appelais, puis elle m'aidait à trouver des pistes (Adèle, G6LN, entrevue).

---

[72] Grammaire progressive du français/profesor/wordreference/Bon patron/ otros libros de gramática. (Questionnaire de perception, G7LNNP1).
[73] http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/
[74] http://www.alloprof.qc.ca/
[75] Bertrand-Savard, S; Cayouette, M-M; Minet, C; Beaulieu, S. (2013). La nouvelle grammaire en contexte. Québec: Les éditions CEC.
[76] Questionnaire de perception.

En effet, comme il a été expliqué par plusieurs étudiants, la recherche d'information a facilité des apprentissages « situés » ou en « contexte » parce que, pour réaliser les activités il fallait chercher des informations concrètes afin d'expliquer certains phénomènes à leurs homologues internationaux. Par exemple, Alice, du groupe 10, a dit qu'elle consultait des sources pour comprendre le phénomène, mais pour expliquer à ses coéquipiers elle utilisait ses propres mots et adaptait les explications pour les rendre plus compréhensibles : « […] ben, dépendamment de quelles ressources que j'allais consulter, j'ai essayé justement de les synthétiser, de les mettre dans mes mots... après ça des cas de les vulgariser pour que ça soit clair (Alice, G10LN, entrevue). Suzie, du groupe 4, a également dit que la consultation des sources lui a permis d'apprendre des règles de grammaire : "[en consultant, j'ai appris] Beaucoup de règles de grammaire que j'étais pas capable d'expliquer par moi-même, mettons dire pourquoi c'est bien ou c'est bon, là je le sais" (Suzie, G4, entrevue).

Toutefois, il y a eu des étudiants qui n'ont pas voulu chercher des explications dans des grammaires parce qu'ils voulaient justement mettre en pratique la théorie apprise pendant leur formation. Ainsi, Benjamin a expliqué :

> Non, je ne crois pas avoir consulté. Peut-être un dictionnaire à un moment donné, mais j'ai essayé de non. Ce qui m'a causé le plus de problèmes c'était la catégorisation des erreurs. Ça, je me souviens que j'ai dû fouiller un peu parce que là, je me demandais comment je classe cette erreur-là. Mais, sinon non, j'ai essayé d'utiliser le moins possible de ressources et vraiment y aller avec ce que je connaissais pour justement confronter mes connaissances directes avec celles des autres. (Benjamin, G5LN, entrevue).

Ainsi, en ce qui concerne l'utilisation de ressources externes, les participants québécois ont utilisé plusieurs ressources externes (en ligne et en papier), ce qui leur a permis d'apprendre certains contenus grammaticaux qu'ils n'avaient pas eu à explorer avant. De plus, certains d'entre eux ont voulu mettre en pratique ce qu'ils savaient déjà, sans chercher ailleurs, ce qui a favorisé le lien entre la théorie et la pratique.

Pour ce qui est des participants colombiens, la plupart d'entre eux ont reporté avoir utilisé Internet ou des dictionnaires, mais ils n'ont pas approfondi sur cela.

5.3.3.2. Influence de la langue maternelle dans la réalisation des tâches

En ce qui a trait à l'influence de la langue maternelle dans la réalisation des tâches de repérage, analyse et correction d'erreurs, les résultats du Tableau XXX indiquent que le 93,8 % des participants québécois et 78,9 % des participants colombiens étaient d'accord ou fortement d'accord avec l'énoncé, et il n'y a pas eu de différence statistiquement significative dans les perceptions des deux groupes vis-à-vis de ce sujet.

Selon l'analyse des données qualitatives, de façon générale, les deux groupes pensent que les LN ont plus de facilité à repérer et corriger les erreurs. Par exemple, un participant LN a expliqué : "Nous avons repérer (sic)/corriger (sic) plusieurs erreurs que nos collègues colombiennes n'avaient pas détectées" (QP, G5LNP1) et un autre a dit "Je crois qu'il a été facile de repérer les erreurs, mais ce fût difficile de les expliquer" (QP, G10LNP1). En effet, une étudiante a signalé que "C'est plus instinctif pour les locuteurs natifs" (QP, G6LNP1). Cependant, tant les participants québécois que les Colombiens sont d'avis qu'afin de donner de bonnes explications, les LN et les LNN doivent étudier la langue en tant que système, comme illustré par les deux extraits suivants :

> Il est certain que le fait d'être francophone lorsque nous enseignons le français est d'une grande aide pour le repérage d'erreur. Par contre, pour un natif qui n'a jamais appris les règles, il est difficile d'expliquer pourquoi ceci est un erreur [sic]. Les enseignants non-natifs vont souvent avoir de meilleures explications étant donné qu'ils ont dû apprendre la règle » (QP, G5LNP2).

> Je pense que les professeurs locuteurs natifs ont plus de facilité à identifier les erreurs, car « ça sonne mal », comme en espagnol pour nous. Cependant, cela ne veut pas dire qu'ils sachent ou puissent donner une bonne explication aux erreurs. Pour cela il faut étudier la langue, aussi bien les locuteurs natifs que les locuteurs non-natifs[77]. (QP, G6LNNP1).

Une participante québécoise a également signalé que les LNN peuvent avoir de la difficulté à repérer des erreurs qu'ils font eux-mêmes, mais qu'ils peuvent avoir plus de facilité à expliquer des erreurs parce qu'ils ont appris la langue :

> Je m'en rends compte moi-même en corrigeant des textes en anglais (ma langue seconde) ... On risque d'avoir de la difficulté à repérer des erreurs qu'on fait soi-même. Par contre, je pense que les locuteurs non-natifs ont plus de facilité

[77] Pienso que los profesores nativos pueden identificar más fácilmente los errores puesto que "les suena mal", tal como el español para nosotros. Sin embargo, eso no quiere decir que sepan o puedan dar una explicación eficaz a los mismos, para eso hace falta estudiar la lengua, tanto nativos como no nativos".

> à donner des explications, car les règles ne sont pas automatiques pour eux (contrairement aux locuteurs natifs). Ils ont déjà réfléchi à la langue, aux erreurs possibles et à leurs explications (QP, G4LNP1).

Alors, d'après cette participante de l'équipe 4, la langue maternelle jouerait un rôle important. En effet, si le professeur est locuteur natif de français, il peut avoir plus de facilité à repérer les erreurs, mais une certaine difficulté à les expliquer s'il n'a pas étudié judicieusement la langue. Par contre, les locuteurs non-natifs qui partagent la langue maternelle de leurs apprenants, auraient quelques difficultés à repérer des erreurs qu'ils peuvent faire eux-mêmes, mais auraient plus de facilité à expliquer des erreurs d'interlangue, comme l'a expliqué Jonathan, du groupe 6, dans le questionnaire de perception :

> Lorsqu'on apprend une langue seconde, on entre dans le territoire de l'interlangue. Ainsi, la langue maternelle aurait un impact très important puisqu'elle est la cause de la plupart des erreurs, mais, en même temps, elle est la plateforme nécessaire pour apprendre la langue seconde. Une fois acquise la langue seconde, l'interlangue disparaît. Cependant, quelques erreurs fossilisées peuvent rester.[78] (QP, G6LNNP2).

Les participants colombiens et québécois ont aussi considéré que le fait que l'enseignant parle la même langue maternelle que ses apprenants, peut faciliter l'analyse de l'erreur et l'explication, comme signalé par ces deux participants LN et LNN :

> L'enseignant peut donner des explications selon sa compréhension. Si l'apprenant n'a pas la même L1, peut-être qu'il ne comprend pas pour des raisons différentes. Peut-être qu'il ne comprend pas l'explication, ou bien que c'est sa L1 qui le mélange (sic). L'enseignant, s'il ne connaît pas la langue de l'apprenant, ne peut pas savoir cela. Aussi, si l'enseignant a la même langue maternelle que les apprenants, cela l'aide énormément à donner des explications claires puisqu'il a déjà passé par là et il se souvient de son apprentissage de la langue enseignée. Il peut adapter ses explications aux besoins des apprenants (QP, G6LNP2).

> […] par exemple, j'ai eu plus de facilité à identifier les erreurs qui viennent de l'espagnol, mais dans un moment donné quelqu'un a dit qu'une erreur provenait de l'anglais et, bien que j'étudie aussi l'anglais, je ne comprenais pas la logique de celui qui avait fait l'erreur. Je crois qu'il est plus facile

[78] Cuando uno aprende una segunda lengua entra obligatoriamente en un campo llamado interlenguaje, en el cual la lengua materna posee gran impacto ya que es la causa de la mayoría de los errores al aprender una segunda lengua, pero a la vez es la plataforma necesaria para aprender la segunda lengua. Una vez se adquiere la segunda lengua, el interlenguaje desaparece. Sin embargo, pueden quedar ciertos errores fosilizados. (Jonathan, G6LNN, QP).

d'enseigner une langue étrangère à ceux qui partagent la langue de l'apprenant [79] (QP, G1LNNP1).

Par exemple, dans le dernier exercice proposé dans le cadre du projet de télécollaboration, soit la correction d'une copie d'apprenant de FLE/FLS, les participants québécois devaient corriger l'expression « par éducation » dans la phrase « j'ai reçu du poisson *par éducation*, mais j'ai détesté ». En général, les participants québécois n'ont pas compris la nature de l'erreur et ont proposé de changer l'expression par « pour goûter ». Par contre, les participants colombiens ont immédiatement compris qu'il s'agissait d'une interférence de l'espagnol colombien où il est commun d'utiliser l'expression « por educación » qui signifie « par politesse », et dans le questionnaire, une participante colombienne a parlé de cela :

> Il y a quelques expressions qui peuvent être difficiles à traduire parce qu'elles n'ont pas la même connotation partout. Un cas concret est l'expression « por educación », nous, on l'utilise pour dire « pour courtoisie » ou « par politesse ». Ce serait un type d'erreur par interférence très facile à voir pour quelqu'un qui parle espagnol[80]. (QP, G8LNNP2).

Dans cet ordre d'idées, selon les participants, québécois et colombiens, la langue maternelle a joué un rôle très important dans la réalisation des tâches proposées dans le cadre du projet de télécollaboration, et elle va jouer un rôle très important dans leur travail en tant qu'enseignants de français L2, locuteurs natifs et locuteurs non-natifs.

5.3.3.3. Influence du matériel travaillé en classe.

D'après les résultats présentés au Tableau XXX, plus de la moitié des participants colombiens (63,1 %) pensent que le contenu ou le matériel travaillé en classe ont eu une influence sur leur performance au projet de télécollaboration (énoncé 7), mais seulement 18,8 % des participants québécois partagent cette opinion.

---

[79] […] por ejemplo los errores que vienen del español me fueron más fáciles de comprender, pero en un momento alguien dijo que un error había sido tomado del inglés y, a pesar de que también estudio inglés, no comprendía a simple vista la lógica de quien cometió el error. Creo que es más fácil enseñar una lengua extranjera a quienes hablan tu misma lengua.

[80] Hay algunas expresiones que son un poco complicadas a traducir porque no tienen la misma connotación en todas partes. Un caso específico es la expresión "por educación". Nosotros la utilizamos para decir "por cortesía" o "por respeto". Éste sería un tipo de error por interferencia claramente visible para alguien que habla español (questionnaire de perception, G8LNNP2).

Selon la majorité des participants colombiens, les corrections que leur enseignant apportait à leurs productions écrites les aidaient à identifier, à leur tour, des erreurs présentes dans les tâches proposées, comme le démontre la réponse suivante : « Bien sûr, le professeur corrigeait nos erreurs et cela nous aidait à corriger celles des autres aussi[81] » (QP, G10LNNP2). Plusieurs d'entre eux ont également souligné qu'en classe ils faisaient des exercices qui favorisaient l'identification, l'analyse et la compréhension des erreurs et que les contenus linguistiques travaillés en classe favorisaient la connaissance de la langue, comme l'a signalé un participant de l'équipe 4 : « En classe on a fait des exercices qui favorisaient l'identification, l'analyse et la compréhension des erreurs. De plus, les contenus linguistiques favorisaient la connaissance de la langue[82] » (QP, G4LNNP2). Toutefois, plusieurs participants colombiens (38,9 %) n'ont pas été d'accord avec l'idée présentée dans l'énoncé 7, car bien qu'il s'agît d'un cours de didactique, ils ne travaillaient pas particulièrement sur la grammaire, comme l'a signalé un participant de l'équipe 7 : « Dans cette classe de didactique on ne travaille pas particulièrement des contenus grammaticaux.[83] » (QP, G7LNNP1).

Pour ce qui est des participants québécois, la plupart d'entre eux ne pensent pas que le contenu ou le matériel travaillé en classe ait influencé leur performance dans le projet de télécollaboration, parce que le cours était plus centré sur la didactique du français pour des apprenants adultes que sur des contenus grammaticaux ou de didactique de la grammaire, comme l'a signalé une participante du groupe 6 dans le questionnaire de perception :

> Le contenu travaillé dans la classe portait plutôt sur l'enseignement devant une classe, ce qui n'était pas le cas dans le projet de télécollaboration. Cependant, un autre cours universitaire était vraiment en lien avec le projet. C'est le cours « problèmes de grammaire et enseignement d'une L2 », dans lequel nous avons appris à donner des explications grammaticales claires et nous nous sommes familiarisés avec les règles du français (QP, G6NSP2).

Ainsi, bien que le contenu travaillé dans le cours où le projet a été inséré ne fût pas en lien direct avec les tâches proposées, les participants québécois ont pu mettre en pratique

[81] Por su puesto, ya que el profesor nos colaboraba a corregir nuestros errores. Esto nos ayuda a corregir los de otros también. (QP, G10LNNP2)
[82] En clase se hicieron ejercicios que favorecieron la identificación de errores, su análisis y comprensión. Además de los contenidos lingüísticos que favorecen el conocimiento de la lengua (QP, G4LNNP2).
[83] «En esta clase de didáctica no trabajamos particularmente sobre gramática (QP, G7LNNP1).

les contenus travaillés dans un autre cours universitaire, et plusieurs participants ont été d'accord avec cela, comme le montrent les extraits choisis suivants : « Pas cette classe, mais le cours de Problèmes de grammaire était utile pour ce projet. » (QP, G7LNP2) ou « C'est plutôt la matière de mon cours de grammaire qui m'a été très utile pour corriger et expliquer les erreurs (DID-2966) » (QP, G4LNP1), et ainsi de suite.

Les réponses ouvertes au questionnaire de perception nous permettent de conclure que le matériel travaillé en classe a eu une certaine influence dans le travail réalisé par les participants colombiens, mais qu'il n'a pas joué de rôle chez les participants québécois. Toutefois, ces derniers ont pu mettre en pratique des connaissances théoriques acquises dans un autre cours universitaire. Cela veut dire que les tâches proposées ont favorisé le lien entre la théorie et la pratique dans les deux groupes.

5.3.3.4. Influence du professeur et des camarades de classe

À propos de l'influence des camarades de classe et du professeur dans la réalisation des tâches (énoncé 8 du questionnaire de perception), chaque groupe a eu une perception différente. Comme nous l'avons montré au Tableau XXX, les Québécois (LN) ont été plutôt en désaccord avec l'énoncé (2,25), alors que les Colombiens (LNN) ont été plutôt d'accord avec lui (3,21) et en comparant ces moyennes la différence est statistiquement significative (p=0,017). Afin de comprendre cette différence, nous avons analysé les justifications données dans le questionnaire et les entrevues.

Pour ce qui est de l'influence du professeur, les participants québécois ont signalé que le rôle de leur professeur s'est limité à présenter le projet et à donner des points aux personnes qui y avaient participé, comme l'a exprimé Benjamin : « Ben, il nous a présenté le projet. C'est certain que sans lui, on ne serait pas là, mais c'était assez flou côté organisation là... » (Benjamin, G5LN, entrevue). Une autre participante a également dit :

> Pas vraiment, mais il nous a crédité des travaux pour ça, ça a fait qu'on a pu le faire. On a eu le temps de le faire et sinon il nous laissait aussi un petit temps en classe pour le faire aussi, puis il nous rappelait aussi de le faire (Suzie, G4LN, entrevue).

Mais, en général, comme l'a signalé Adèle : « Il n'a pas pris beaucoup de place » (Adèle, G6LN, entrevue). Alice, du groupe 10, a aussi dit que leur professeur faisait des rappels en classe, mais qu'en général il n'a pas voulu trop interférer :

> Euh, il a vraiment mis ça entre tes mains là, je dirais (rires) […] Il a pas été nécessairement présent. Parfois, il faisait un rappel en classe pour nous dire de ne pas oublier le projet, mais c'est pas mal tout, je dirais... ouais, il a pas voulu s'en mêler […] » (Alice, G10LN, entrevue).

Ainsi, le professeur de la classe des LN n'a pas eu une influence directe sur la participation de ses étudiants. Évidemment, il a alloué un peu de temps de sa classe pour la réalisation du projet et a crédité les travaux réalisés par ses étudiants dans le cadre de la télécollaboration, ce qui a permis aux participants québécois de réaliser les tâches, mais en général il a laissé ses étudiants travailler de façon autonome dans le projet et n'a pas voulu interférer avec le travail de la chercheuse.

Par contre, le professeur de la classe des futurs enseignants en Colombie a été très présent dans ce projet. En effet, le projet était inséré dans son cours et il a donné à ses étudiants 2 h hebdomadaires pour compléter les tâches relatives au projet, comme le témoigne Jonathan :

> Le prof… il nous a donné l'espace… bien sûr, l'espace de sa classe. Puis, toute une journée à la semaine… il y en a deux… Puis, il nous a donné toute une journée pour être dans la salle [d'informatique]. Il a été là… très attentif et a répondu à nos questions. Par exemple « Monsieur, telle chose » et il était là tout le temps… il y a quelque chose… « Ah OK, elle a déjà envoyé la tâche » … il était là tout le temps en nous encourageant[84]. (Jonathan, G6LNN, entrevue).

Pendant les deux heures que le professeur en Colombie a laissées à ses étudiants pour travailler au projet, il les a aidés en répondant à leurs questions sur des sujets grammaticaux, comme l'explique Lorena : « Oui […] il y avait toujours une question, alors si notre professeur était là, nous lui demandions et il nous donnait une bonne explication[85] » (Lorena, G1LNN, entrevue). De fait, une autre participante colombienne a dit que leur professeur les a beaucoup aidés dans la réalisation des tâches, parce qu'il leur expliquait des phénomènes qu'ils devaient expliquer à leur tour :

> L'expérience qu'il a pour enseigner. Parce qu'il y avait des choses qu'on ne savait pas et il disait « regarde, on expliquerait cela de cette façon » et lorsqu'il

[84] El profe nos.…nos dio el espacio, obviamente...de su… de su clase. Pues, todo un día a la semana... Son dos. Nos dio todo un día para estar en la sala. Estuvo ahí atento respondiendo a nuestras preguntas. O sea, "profe, tal cosa" y él estaba ahí todo el tiempo. Hay esto y lo otro... "aaa bueno, ella ya mandó la tarea" y estaba ahí siempre encima animándonos (Jonathan, G6, entrevue).

[85] Sí [...] siempre había como una pregunta, entonces si el profesor estaba ahí, nosotros le preguntábamos y él nos daba una buena explicación. (Lorena, G1, entrevue).

> nous expliquait, on se disait « OK, il vient de me l'expliquer de cette façon, alors je vais le mettre comme ça, je l'expliquerais comme ça moi aussi[86]. » (Veronica, G1, entrevue).

Le professeur colombien a donc joué un rôle de modèle linguistique et de modèle d'enseignement. De plus, il motivait ses étudiants à réaliser les tâches proposées. En général, il était prêt à répondre aux questions de ses étudiants, s'il y en avait, et il nous demandait un rapport hebdomadaire du travail réalisé par ses étudiants, afin de donner une note chaque semaine. La note était une autre motivation importante pour le groupe de LNN, comme l'explique Juliana :

> Eh bien, puisqu'il a dit que c'était une partie de la note, cela influence déjà beaucoup. Donc, mettons que… je ne vais pas dire moi, parce que j'aurais travaillé dans le projet même si c'était pas parti du contenu du cours ou de la note… mais bien sûr, cela exerce une influence importante. Parce que plusieurs se disent « Ben, si je ne travaille pas, alors il n'y a pas de note ». Alors, cela fait que ce soit une chose importante aussi[87]. (Juliana, G6, entrevue).

À l'égard de l'influence des camarades de classe, il semble qu'ils ont joué un rôle plus important chez les participants colombiens que chez les participants québécois. En effet, selon plusieurs participants colombiens, leurs camarades de classe avaient influencé leur performance au projet, car le travail en équipe était une motivation en soi-même, comme l'a expliqué un participant du groupe 3 : « La motivation et le travail en équipe nous ont propulsés à bien travailler et ainsi atteindre le but du projet[88] » (QP, G3LNNP1). De même, les participants colombiens se sont entraidés lors de l'accomplissement des tâches, comme illustré par les deux extraits suivants : « Parce que nous nous sommes tous aidés les uns les autres et avons partagé des cours en groupe »[89] (QP, G2LNNP1), ou bien, ils [mes camarades]

---

[86] La experiencia que él tiene para enseñar. Porque uno muchas cosas no las sabía y él decía "pues vea, esto lo explicaríamos así, de esta manera", o al explicárselo a uno, entonces ya uno decía, "Ay, él me lo acabó de explicar así, entonces yo lo voy a poner así, así también explicaría yo"» (Verónica, G1, entrevue).

[87] Pues, desde que él dijo que eso era parte de la nota, pues ya eso influye bastante. Entonces digamos que, pues no voy a decir que yo porque igual yo lo hubiera hecho así no hubiese sido parte del contenido del curso, o de las notas, pero claro que influye. Porque entonces muchos dicen "No, pues si no lo hago, entonces no hay nota". Entonces se vuelve importante también por eso. (Juliana, G6, entrevue).

[88] […] la motivación y el trabajo en conjunto nos impulsaban a trabajar bien y cumplir con el propósito del proyecto (QP, G3LNNP1)

[89] Porque entre todos nos ayudamos y se compartieron clases grupales. (QP, G2LNNP1).

ont été un appui lorsqu'il y avait des lacunes qui se présentaient tout au long du chemin ou pendant le déroulement du projet[90] ». (QP, G4LNNP2).

Par contre, les participants québécois ont dit qu'ils ont travaillé de façon autonome et que leurs camarades de classe n'ont pas exercé d'influence sur leur participation au projet, comme illustré par la réponse suivante : « J'ai effectué les tâches par moi-même, sans me soucier de ce que les autres dans la classe faisaient. » (QP, G6LNP2). De la même façon, un autre étudiant a dit : « J'ai travaillé selon mes intérêts et mes capacités. » (QP, G1LNP1) et seulement une participante québécoise a dit que ses collègues avaient influencé sa performance parce que, quand elle voyait que ses collègues participaient, elle voulait participer aussi : « Quand je voyais que les autres étudiants participaient, je voulais participer à mon tour... nous nous sommes influencés » (QP, G5LNP2).

Toutefois, l'analyse des entrevues et des réponses ouvertes au questionnaire de perception nous a permis de conclure que plus que les camarades de classe, ce sont les partenaires de dyade qui ont joué un rôle très important dans la réalisation des tâches, et ce, tant chez les participants québécois (LN) que chez les participants colombiens (LNN). En effet, les participants québécois ont dit que leurs coéquipiers de dyade les avaient influencés de façon positive, car ils les motivaient à faire les tâches proposées, comme le témoignent les extraits suivants : « Sans ma coéquipière, j'aurais eu de la difficulté à me motiver » (QP, G8LNP2), « Ma coéquipière et moi, nous nous sommes entraidées. Toutefois, je me débrouillais par moi-même pour réaliser les tâches » (QP, G7LNP2), « Ma collègue Mia et moi prenions le projet à cœur, car il nous permettait d'analyser des erreurs qui pourraient être produites par des apprenants de langue seconde. Nous souhaitions devenir meilleures dans la correction des erreurs pour notre futur métier » (QP, G10LNP1).

Un cas intéressant a été celui d'une étudiante québécoise, Suzie*, qui était d'abord dans un groupe où sa coéquipière québécoise ne participait pas puis s'est retirée du projet. Puisque Suzie était la seule québécoise dans l'équipe, elle n'était pas sûre de vouloir participer. Lors de l'entrevue, quand nous l'avons interrogé à propos de l'influence de ses camarades de classe, elle a dit : « à part peut-être les deux personnes au début avec qui j'étais, qui ont décidé de ne pas faire le projet, j'étais comme "ah, est-ce que le fais, est-ce que je le

[90] Ellos son un apoyo en cuanto a las lagunas de conocimiento que se presentan en el camino y a lo largo del proyecto (QP, G4LNNP2)

fais pas…" (Suzie, G4LN, entrevue). Cependant, dès qu'une autre participante québécoise a été intégrée à l'équipe et que Suzie a vu qu'elle participait activement, elle a eu envie de participer aussi :

> Oui, dans le fond au début j'étais dans une équipe, mais puisque les deux personnes québécoises ont laissé et ils faisaient pas... j'étais un peu confuse, finalement j'étais changé d'équipe, j'ai été mise avec Andréa* donc là on a commencé, j'ai vu qu'elle seule avait déjà commencé à faire les trucs, fait que j'ai commencé à participer avec elle puis, on s'en parlait beaucoup les deux ensemble. À part ça, la dyade qu'on avait en Colombie participait beaucoup aussi fait que ça c'était vraiment plaisant parce que ça nous rappelait toujours de faire le travail qu'on devait faire, fait que... c'est pas mal ça... (Suzie, G4LN, entrevue).

Nous avons demandé à cette participante pourquoi elle n'avait pas participé pendant les deux premières semaines du projet et elle a répondu :

> Parce que j'étais toute seule, puis que j'étais vraiment à la grosse partie de mon stage fait que j'avais pas beaucoup de temps, puis c'était dans les premières semaines qu'il y a [le professeur] qui nous a pas donné du temps en classe pour le faire, mais à partir du moment que j'ai été jumelé avec Andréa* on a toute clenché les deux (Suzie, G4LN, entrevue).

Le cas de Suzie est représentatif de l'importance d'avoir un coéquipier national, mais, en général, presque tous les participants ont parlé de cela, comme le montre cet extrait d'entrevue d'Adèle :

> Oui, ben, Éloïse* a été aussi intéressée que moi, puis, a montré beaucoup de… comment dire... ponctualité… mais euh, elle a travaillé bien chaque semaine, a fait toujours les tâches qu'elle avait à faire, puis, on séparait les tâches et on se communiquait bien. Donc euh, vraiment j'aurais pas pu espérer une meilleure coéquipière ». (Adèle*, G6, entrevue).

De même, le/la coéquipier(ère) de dyade colombien(ne) a joué un rôle dans la motivation des participants parce qu'il/elle aidait le participant lorsqu'il ne savait pas quelque chose ou l'aidait à réaliser les activités, comme l'expliquent les participants suivants : « Parce que le professeur, et, dans mon cas, ma coéquipière colombienne, m'ont aidés avec des explications que je ne connaissais pas[91] (QP, G1LNNP2), "La bonne attitude de ma

[91] [le professeur et mes collègues de classe ont joué un rôle] Porque el profesor y, en mi caso, mi compañera me ayudaron mucho con explicaciones de las cuales no sabía.» (QP, G1LNNP2).

coéquipière colombienne et son sens de responsabilité ont aidé à ma performance dans le projet[92]". (QP, G10LNNP1) et "Lorsqu'on travaille avec d'autres personnes, le sens de la responsabilité doit être encore plus grand[93]". (QP, G7LNNP1)

Ainsi, le professeur à Québec n'a pas beaucoup influencé le travail réalisé par ses étudiants dans le cadre du projet, parce qu'il les a laissés travailler de façon autonome. Par contre, le professeur colombien a été très présent : il a beaucoup motivé ses étudiants, leur a donné une note hebdomadaire pour garantir leur participation et a été prêt à répondre aux questions à propos de la grammaire du français. En ce qui concerne l'influence des camarades de classe, selon les participants colombiens, leurs camarades de classe les motivaient à participer et les aidaient au besoin, alors que selon les participants québécois, leurs camarades de classe n'ont pas exercé beaucoup d'influence. Toutefois, d'après les explications données par les participants colombiens et québécois, il semble que le fait d'avoir un coéquipier national a influencé de façon positive la participation des futurs enseignants de français, LN et LNN, au projet de télécollaboration. En effet, nous pouvons conclure qu'avoir un sens de la communauté et un partenaire national avec qui partager les tâches devient un facteur majeur dans la motivation des participants pour prendre part au projet.

5.3.3.5. Opinions à l'égard des outils de communication choisis

Le dernier facteur contextuel que nous avons considéré pour l'analyse a été celui des outils de communication choisis dans le cadre de ce projet de télécollaboration. Nous voulions savoir notamment si ces outils avaient été efficaces et avaient facilité la communication et la collaboration à l'intérieur des équipes. À cet égard, les deux groupes de participants, colombien et québécois, ont été d'accord sur le fait que les outils de communication choisis avaient facilité la communication. Ainsi, la moyenne du groupe québécois a été de 3,05, et celle du groupe colombien a été de 2,6, montrant que les deux groupes de participants ont été "plutôt d'accord" avec l'idée exprimée dans l'énoncé 9, et la comparaison statistique des moyennes ne montre pas de différences significatives (p=0,15) entre les deux groupes. Toutefois, sept participants colombiens (36,9 %) n'ont pas été d'accord avec l'idée exprimée dans l'énoncé 9.

[92] La buena actitud de mi compañera y su sentido de responsabilidad ayudaron en mi desempeño en el proyecto. (QP, G10LNNP1).
[93] Cuando se trabajaba con otros, el sentido de responsabilidad debe ser aún mayor» (QP, G7LNNP1).

Tout d'abord, les participants colombiens qui ont été d'accord avec l'idée exprimée dans l'énoncé 9 ont beaucoup apprécié la facilité d'utilisation des outils choisis. Par exemple, un étudiant a dit : "Je pense que ces outils nous permettaient de partager ce qui était sollicité dans le projet, ainsi que travailler en ligne sans avoir à attendre que les collègues finissent leur partie[94]" (QP, G3LNNP1) et un autre étudiant a ajouté "Au début, la plateforme choisie a présenté quelques erreurs, mais après ça, elle a été très facile à utiliser[95]" (QP, G9LNNP1). De même, quelques étudiants colombiens ont comparé la plateforme *Wiggio* à un réseau social qui leur permettait de communiquer avec leurs homologues au Québec, tel qu'illustré par la réponse suivante : "Le réseau social Wiggio nous a permis d'être en contact avec nos collègues de Québec[96]" (QP, G8LNNP1). Quelques étudiants ont également affirmé que ces outils facilitaient la communication, malgré des petits problèmes qui se sont présentés. Par exemple, une étudiante a mentionné le problème suivant : "Je suis d'accord quoiqu'il ait eu de petites difficultés avec l'Internet et les équipes de l'Université. Dans des nombreux cas, on ne pouvait pas enregistrer les vidéos directement dans la plateforme suggérée[97]" (QP, G7LNNP2).

Justement, en raison des problèmes avec l'enregistrement des vidéos, plusieurs étudiants ont affirmé que Google doc était une plateforme excellente, mais que Wiggio présentait des difficultés, tel qu'expliqué par un participant de l'équipe 3 : "Par rapport au Google Drive. C'était une belle façon de travailler en équipe. Par contre, Wiggio était une plateforme lente qui ne permettait pas beaucoup d'interaction et limitait le temps des vidéos[98]". (QP, G3LNNP2). En effet, quelques étudiants colombiens ont connu des problèmes au moment d'enregistrer les vidéos ou de les partager, soit parce que la plateforme *Wiggio* limitait la durée des vidéos à une minute, soit parce qu'elle n'acceptait pas le format de vidéo utilisé par les participants, comme l'a signalé un autre participant de l'équipe 2 : "La page Wiggio ne travaille pas très bien. Parfois, on ne pouvait pas l'ouvrir et je n'ai pu

[94] [Pienso que estas herramientas nos] permitían compartir lo solicitado en el proyecto y trabajar en línea sin tener que esperar a que otro compañero hiciera sus aportes (QP, G3LNNP1).
[95]Al inicio, la plataforma utilizada presentó algunos errores, pero luego fue muy fácil utilizarla (QP, G9LNNP1).
[96] La red social Wiggio nos permitió estar en contacto con los compañeros de Quebec. (QP, G8LNNP1).
[97] Estoy de acuerdo, aunque hubo pequeñas dificultades con las navegaciones y los equipos de la universidad. En muchos casos, los videos no podían ser grabados directamente en la plataforma sugerida. (QP, G7LNNP2).
[98] En cuanto al Drive, sí. Fue una buena manera de trabajar en equipo. Wiggio fue una plataforma lenta en la que no había mucha interacción y limitaba mucho el tiempo de los videos (QP, G3LNNP2).

jamais télécharger les vidéos. Je devais les télécharger dans d'autres pages et partager le lien[99]" (QP, G2LNNP2).

Pour leur part, les participants québécois (LN) ont beaucoup valorisé la facilité à utiliser Wiggio, quoiqu'il y ait eu aussi quelques problèmes avec les vidéos, comme l'illustre la réponse suivante : "La plateforme était assez facile à utiliser même si nous n'étions pas familiers avec elle. Il y avait quelques fonctions (vidéo/audio) qui ne fonctionnaient pas correctement, mais la communication demeurait assez facile." (QP, G5LNP1). Une autre participante a commenté : "La plateforme Wiggio était très utile et facile à utiliser et j'étais déjà familière avec Google Drive. Pour ce qui est des vidéos à faire, c'était un peu plus compliqué pour moi puisque je n'ai pas de caméra sur mon ordinateur." (QP, G6LNP2). En effet, selon les commentaires analysés il semblerait que les participants québécois ont eu moins de problèmes avec la plateforme Wiggio et, pour cette raison, ils l'ont mise plus en valeur, comme l'illustrent les réponses suivantes : "Il était facile de discuter et de partager nos tâches à l'aide du site Wiggio." (QP, G7LNP2), "Wiggo est une plateforme intéressante." (QP, G6LNP1) et Benjamin a parlé de la facilité d'utilisation, mais a reconnu qu'il y avait des problèmes avec la fonction des vidéos :

> Euh, le Wiggio, ben, il était intéressant... ça a pris un petit moment pour le comprendre au début là, du coin fonctionnel pour les vidéos j'ai toujours eu de la difficulté à le faire fonctionner, mais sinon, j'ai trouvé intéressant. Euh, Google doc, je l'ai bien aimé pour ce qui était de rajouter des commentaires, mais à un moment donné ça fait beaucoup de commentaires qu'on met dans les marges et là on se perdait un peu. (Benjamin*, G5LN, entrevue).

De plus, les participants québécois ont beaucoup aimé les documents partagés sur Google drive, parce qu'ils permettaient de collaborer en temps réel malgré la distance, comme le témoigne une participante du groupe 10 : "Le logiciel Google drive a été facilitant pour le partage et la réalisation des travaux, car nous y avions accès en tout temps et de n'importe quel ordinateur." (QP, G10LNP1). De même, les deux participantes québécoises de l'équipe 4 ont dit que Google Docs avait facilité le travail collaboratif : "C'était facile de mettre des commentaires dans Google Docs et ça facilitait le travail de collaboration" (QP ; G4LNP1) et "J'ai eu de la difficulté à comprendre le fonctionnement de Wiggio au départ,

[99] La página Wiggio no trabaja muy bien. A veces, no abría y nunca pude subir los videos. Me tocaba subirlos en otras páginas y compartir el link (QP, G2LNNP2).

mais cet outil de communication fut utile. De plus, les Google Docs sont toujours pertinents et faciles d'utilisation" (QP, G4LNP2). Une autre participante québécoise a même signalé que "Google drive est vraiment un 'must' pour ce projet. Pour ce qui est de Wiggio, je trouve que ça va bien." (QP, G5LNP2).

Pendant les entrevues, quelques participants ont aussi exprimé leur satisfaction avec l'utilisation des outils de communication choisis, comme l'illustre cet extrait d'entrevue d'Adèle :

> Super ! oui, je connaissais pas Google doc. Au début je savais pas comment enregistrer, je vous ai écrit un courriel à ce sujet-là, mais de voir que ça s'enregistre automatiquement, puis que tu peux… que tu vois le nom de l'utilisateur qui laisse son commentaire aussi... c'est vraiment… ben, le seul problème que j'ai eu c'est les vidéos d'une minute. Puis, comme au travail j'avais pas de logiciel d'enregistrement des vidéos, il fallait que je me limite à celui sur Wiggio d'une minute. Ça a été un peu restrictif, mais à part de ça, c'est super. (Adèle*, G6LN, entrevue).

Quelques participants ont dit avoir utilisé Google Docs dans d'autres contextes académiques et, à cause de cela, ils n'ont pas eu de problème pendant le projet de télécollaboration, tel qu'expliqué par Suzie :

> Google doc, ça va super bien. C'est toujours avec ça que je travaille, je prends me notes de cours avec d'autres personnes avec ça, j'aime vraiment ça. Et Wiggio, j'avais jamais utilisé ça avant... c'était bien, ça permettait de déposer différents items, puis c'était un peu comme un, un peu comme un *wall* Facebook finalement. Dans le début j'étais pas sûre de comment ça fonctionnait, mais finalement ça a été vraiment facile d'utilisation donc, ça a été bien fait. (Suzie, G4, entrevue).

Pour ce qui est de Wiggio, le fait d'avoir des alertes dans le courriel a été apprécié, quoique d'après quelques participants la plateforme fût trop rigide pour communiquer, comme l'a affirmé Alice :

> Wiggio… je sais pas… en fait on avait des alertes qui allaient dans nos courriels… donc ça, ça a aidé pour aller voir "Bon, nos amis colombiens ont mis quelque chose, on va aller voir tout de suite"... mais on dirait que c'est pas assez direct... je ne sais pas comment dire ça… » (Alice*, G10, entrevue).

En général, l'analyse des réponses ouvertes du questionnaire de perception et des entrevues nous permet d'affirmer que les participants ont apprécié les plateformes choisies,

mais ils ont préféré Google Docs, parce qu'elle ne présentait pas de problèmes. De plus, certains étudiants auraient préféré des outils de communication plus interactifs qui permettent de communiquer en temps réel, comme le montrent les extraits suivants : « J'aurais préféré une plateforme de télécommunication plus interactive (Ex : Discord, Skype, etc.) » (QP, G1LNP1).

> Il me semble que la plateforme Wiggio est très rigide et ennuyeuse. Je trouve que… qu'elle ne va pas au rythme d'aujourd'hui (rires). Alors quelque chose de plus dynamique, il me semble. Mais je pense que l'interaction en direct aiderait beaucoup[100]. (Jonathan, G6LNN, entrevue).

En effet, tous les participants interviewés ont exprimé ce désir, ce dont nous tiendrons compte dans les suggestions que nous présenterons plus tard.

Dans l'ensemble, les justifications fournies à la réponse aux énoncés 5 à 9 du questionnaire de perception montrent que plusieurs facteurs contextuels ont influencé la réalisation des tâches. La recherche d'information dans des sources externes, la langue maternelle du futur enseignant, le professeur et les collègues de classe, le contenu ou matériel, et les outils de communication, entre autres, ont joué un rôle important dans les apprentissages rapportés comme dans la motivation des participants à prendre part au projet. Dans la section suivante, nous présenterons les aspects positifs et négatifs du projet, tels que rapportés par les participants, ainsi que quelques suggestions pour des projets futurs.

5.3.4. Perceptions à l'égard des vidéos et du projet de télécollaboration en général

Afin de comprendre la perception des participants à l'égard des vidéos et du projet de télécollaboration en général, nous avons analysé les entrevues conduites auprès de quatre participants québécois et de cinq participants colombiens, ainsi que les réponses aux énoncés 10 et 11 (questions 12 et 13 du questionnaire) et les réponses aux questions 14 et 15 (questions ouvertes) du questionnaire de perception. Au Tableau XXXI, il est possible d'observer les perceptions à l'égard des vidéos (énoncé 10) et à l'égard d'une nouvelle participation à ce type d'échanges (énoncé 11).

[100] […] me parece que la plataforma Wiggio es muy rígida y aburrida. Me parece muy... pues, que no va como a la onda de nosotros ahora (risas). Entonces algo más dinámico, me parece a mí […] Pero yo creo que la interacción en vivo ayudaría mucho[100]. (Jonathan, G6LNN, entrevue)

Tableau XXXI : *Réponses aux énoncés 10 et 11 du questionnaire de perception*

Énoncés	Nombre de réponses par option								Moyenne/ *P* valeur	
	Fortement en désaccord (1)		En désaccord (2)		Plutôt d'accord (3)		Fortement d'accord (4)		LN	LNN
	LN	LNN	LN	LNN	LN	LNN	LN	LNN		
10. Le fait de voir mes coéquipiers internationaux dans des vidéos a facilité la cohésion de l'équipe.		3 (15,8 %)	6 (37,5 %)	6 (31,6 %)	7 (43,8 %)	7 (36,8 %)	3 (18,8 %)	3 (15,8 %)	2,81	2,52
									P= 0,429 6	
11. J'aimerais participer de nouveau à ce type de discussions.			3 (18,8 %)		10 (62,5 %)	7 (36,8 %)	3 (18,8 %)	12 (63,2 %)	3	3,63
									P= 0,012 7*	

En ce qui concerne les perceptions à l'égard des vidéos (énoncé 10), il n'est pas possible de conclure qu'elles aient facilité la cohésion des équipes. De fait, la moyenne des participants colombiens à cet énoncé a été 2,52, et celle des participants québécois a été de 2,81, c.-à-d. que la moyenne des deux groupes a été au-dessous de « plutôt d'accord » (3), et en les comparant il n'y a pas eu de différence statistiquement significative. Toutefois, il y a eu beaucoup de variabilité de perceptions face à cet énoncé : trois participants à Québec et trois en Colombie ont été complètement d'accord, sept à Québec et sept en Colombie ont été plutôt d'accord, six à Québec et six en Colombie ont été plutôt en désaccord et trois en Colombie ont été complètement en désaccord. Il semble que ces différences ont un lien avec les équipes auxquelles les étudiants ont participé, mais afin de confirmer cette conjecture, il sera nécessaire d'analyser les données qualitatives obtenues à travers les réponses ouvertes au questionnaire de perception.

Quant à l'énoncé 11, la totalité des participants colombiens et treize participants québécois (81,2 %) ont été d'accord avec l'affirmation « *j'aimerais participer de nouveau à ce type de discussions* ». En comparant les moyennes obtenues par chaque groupe, il semble que les participants québécois ont été plutôt d'accord avec l'énoncé avec une moyenne de 3, alors que les participants colombiens ont été fortement d'accord avec lui, avec une moyenne de 3,63, et selon les analyses statistiques (*chi square),* il s'agit d'une différence statistiquement significative (p= 0.01). De ce fait, il pourrait être affirmé que le groupe de futurs enseignants en Colombie serait plus favorable à participer à ce type d'échanges que le groupe québécois, quoique ce dernier soit aussi favorable à y prendre part. Dans les sections suivantes, nous analyserons les données qualitatives au sujet du rôle des vidéos (5.3.4.1) et la perception générale que les participants ont de ce projet de télécollaboration (5.3.4.2).

5.3.4.1. Rôle des vidéos

Comme l'ont montré les résultats présentés au Tableau XXXI, il y a eu beaucoup de variabilité dans les perceptions à l'égard du rôle des vidéos dans la cohésion des équipes. Selon nous, cette variabilité pourrait être en lien avec le groupe auquel le répondant a participé, mais pour confirmer cette présomption il serait nécessaire d'analyser les données qualitatives, à savoir les entrevues et les réponses à la question numéro 14 du questionnaire de perception : *que pensez-vous des vidéos réflexives ? (Ont-elles favorisé la réflexion et la compréhension des phénomènes de la collaboration ? Ont-elles contribué à la cohésion de l'équipe ? Pourquoi ? Pour vous, c'était facile, difficile ou amusant de les réaliser ? Avez-vous aimé le fait de voir les vidéos de vos coéquipiers ? etc.).*

Tout d'abord, il faudrait préciser que les participants colombiens qui ont été complètement en désaccord avec l'énoncé 10 sont ceux qui n'ont pas vu leurs collègues québécois en vidéo. Puisque les activités étaient optionnelles pour les participants québécois, quelques-uns d'entre eux n'ont pas voulu partager des vidéos avec leurs coéquipiers colombiens et, probablement pour cette raison, les vidéos n'ont pas contribué à la cohésion des équipes. Sur ce sujet, un participant colombien a affirmé que les vidéos lui ont permis de réfléchir, avec sa camarade colombienne, à propos de leurs expériences dans le projet et qu'il a été amusant de les réaliser, mais, puisque leurs coéquipières québécoises n'ont pas voulu partager de vidéos, celles-ci n'ont joué aucun rôle dans la cohésion de l'équipe :

> Quant à ma partenaire colombienne et moi, je crois que les vidéos nous ont permis d'analyser, de réfléchir et de raconter notre expérience, ce qui a été positif ; de plus, il a été amusant de les réaliser. Mais, vu que nos coéquipières québécoises n'ont pas voulu partager de vidéos, le travail a été inéquitable et nous n'avons pas réussi à avoir une interaction avec elles.[101] (QP, G3LNNP1).

L'autre participante colombienne dans cette équipe a eu une perception identique à l'égard des vidéos : « Il a été intéressant de faire les vidéos. Dommage qu'il n'y ait pas eu une participation active des deux côtés. Le travail n'a pas été équitable et il était évident le manque d'intérêt de la part de quelques Québécois.[102] » (QP, G3LNNP2) Dans ce groupe, les

[101] En cuanto a mi compañera y yo, creo que sí nos favoreció el hecho de analizar, reflexionar y contar nuestra experiencia; fue divertido también de parte nuestra. Pero en vista de que las compañeras en Quebec no quisieron compartir video alguno, el trabajo no fue equitativo y no pudimos llegar a una interacción con ellas» (QP, G3LNNP1

[102] Fue muy interesante la elaboración de los videos. Lástima que no hubo una participación activa de parte y parte, no fue equitativo el trabajo y se notó la falta de interés de parte de algunos quebequenses.

deux participants colombiens étaient très motivés au début du projet, mais puisque leurs coéquipières internationales n'ont pas voulu partager de vidéo, ils se sont découragés et ont décidé de faire juste ce qu'il fallait pour recevoir leur note, comme l'a relaté Catalina lors de l'entrevue :

> J'ai beaucoup, aimé le projet, mais j'avais de grandes attentes quand il a commencé, parce que je me figurais beaucoup de choses. J'ai pensé, OK, il va y avoir une interaction, alors on va se rapprocher d'une personne de là-bas, une personne dont le français est la langue maternelle qui, de plus, est une variété du français, alors on va apprendre des choses […], mais nous avons dû travailler avec des gens de là-bas qui ne voulaient pas travailler… des gens qui ne montraient aucun intérêt à avoir une interaction avec nous, aucun intérêt à participer, alors… c'était comme… je le remarquais, ce n'est pas nécessaire de voir la réaction de l'autre personne… c'est l'assiduité de la participation. Par exemple, M. Renan nous disait « Hey, plus d'interaction » alors dans un moment donné j'ai pas aimé cela parce que je crois que ce n'était pas ma tâche d'insister et de dire « venez, parlez avec moi », s'ils avaient décidé de participer au projet eux aussi, et on croyait que c'était des deux côtés. Alors, nous avons fait notre partie, on est arrivé à un point où on faisait ce qu'il fallait, si on avait quelque chose, on le partageait, même si elles ne nous répondaient pas. Alors, dans ce sens, cela m'a déplu[103]. (Catalina*, G3LNN, entrevue).

Dans un autre groupe, une situation pareille est survenue. C'était un groupe où il y avait une seule participante québécoise qui a bien complété les tâches, mais qui n'a pas établi d'interaction avec ses homologues colombiens, alors l'un d'entre eux a dit : « En premier lieu, je ne peux pas dire si les vidéos faites par mes coéquipiers m'ont aidé ou pas, parce qu'ils n'ont jamais partagé des vidéos dans la plateforme, et ils ne se sont même pas présentés par message. Cette situation décourage, alors quand on nous a donné l'opportunité d'écrire

[103] A mí me gustó, me gustó mucho, pero yo tenía muchísimas expectativas cuando empezó el proyecto porque yo me imaginaba un montón de cosas. Yo pensé, bueno, va a haber una interacción, cierto, entonces ya va a hacer uno un acercamiento con una persona que es de allá, que lo habla como una lengua materna, que, a parte, es una variación del francés, entonces uno va a aprender otras cosas […], pero a nosotros nos tocaron dos personas allá que no querían, que no se les notaba como el interés de tener ninguna interacción, como de participar en sí, entonces fue como muy... Sí y era como muy... ellos... yo notaba... era como... o sea, no es necesario ver la reacción de la otra persona... es como la intensidad para participar y, por ejemplo, Renan nos decía mucho, "Hey, más interacción", entonces como que en cierta parte a mí no me gustó porque... yo no tengo por qué estar diciéndoles "vengan hablen, vengan..." si ellos decidieron participar también en el proyecto... entonces se supone que era de parte y parte. Entonces nosotros cumplíamos, ya llegamos a un punto en que hacíamos lo que teníamos que hacer, si teníamos algo lo poníamos más allá de que lo respondieran o no. Y entonces en ese sentido si me pareció como maluco. (Catalina, G3, entrevue)

au lieu de faire une vidéo, nous avons préféré d'écrire[104]. » (QP, G9LNNP1), et l'autre participant colombien de cette équipe a eu la même perception : « L'interaction a été complètement par écrit. Nos coéquipiers internationaux n'ont pas fait de vidéo[105]. » (QP, G9LNNP2)

Dans ces deux groupes (3 et 9), les participants québécois (LN) ont participé au Google doc et ont répondu à quelques questions posées par leurs coéquipiers colombiens, mais n'ont pas partagé des vidéos et n'ont pas interagi sur Wiggio non plus. En effet, quelques participants québécois ont signalé qu'ils n'aimaient pas être filmés, comme on peut le constater dans les deux extraits suivants : « Personnellement, je n'ai pas fait de vidéo, car je n'aime pas être filmée. Je crois qu'elles sont profitables par contre. » (QP, G8LNP2), ou bien :

> J'ai apprécié de voir les vidéos des participants. Pour ma part, je préférais simplement discuter à l'aide du site. Toutefois, je ne crois pas que cela a favorisé la réflexion et la compréhension des phénomènes de la collaboration. Le but étant de partager nos réflexions et nos corrections par rapport à des erreurs d'apprenants, il était pour moi plus difficile de les réaliser. Cela était tout de même très intéressant de voir les autres participants (QP, G7LNP2).

Le fait que quelques participants québécois n'aient pas partagé de vidéo a été un élément décourageant pour les participants colombiens qui avaient envie d'écouter et de voir leurs partenaires francophones natifs. Par exemple, un participant colombien a beaucoup apprécié la seule vidéo partagée par sa coéquipière québécoise, parce qu'il a pu l'écouter : « Sandrine nous a envoyé seulement une vidéo, mais j'ai beaucoup aimé l'écouter puisque c'est une façon d'améliorer la prononciation (il me manque beaucoup[106]) (QP, G2LNNP1).

Les Colombiens qui n'ont pas été d'accord avec cet énoncé sont ceux qui n'ont pas reçu de vidéos de leurs collègues québécois, ou bien ont ressenti une communication limitée puisque les Québécois ne faisaient pas des vidéos chaque fois que cela était demandé, comme l'explique un participant du groupe 10 :

---

[104] Primero que todo, no puedo decir si los videos hechos por mis compañeros me ayudaron o no porque nunca subieron videos a la plataforma, ni se presentaron por un mensaje. Esta situación desmotiva y por ende cuando se nos daba la oportunidad de hacer texto en lugar de video, preferimos escribir (QP, G9LNNP1).

[105] La interacción fue netamente por escrito. Los videos por parte de los compañeros no fueron realizados. (QP, G9LNNP2).

[106] Sandrine* solo nos envió un video, pero me gustó mucho escucharla, ya que es una forma de uno poder mejorar la pronunciación (Me falta mucho) (QP, G2LNNP1).

> En fait, pour nos coéquipiers québécois apparemment c'était une activité optionnelle, puisqu'au lieu d'une vidéo, ils partageaient des réflexions écrites, et même si cela nous a aidés à connaître leur point de vue, n'a pas aidé à notre compréhension ou développement avec eux[107]. (QP, G10LNNP1)

D'ailleurs, une participante québécoise a avoué n'avoir pas eu de temps pour réaliser des vidéos ou pour visionner celles de ses coéquipiers internationaux, comme il peut être observé dans l'extrait suivant :

> Honnêtement, je n'ai pas eu le temps de faire ces vidéos ni de visionner les vidéos de mes coéquipiers. Pour moi, ça aurait été plus simple de le faire par écrit (mais je comprends l'utilité des vidéos pour entendre des locuteurs natifs ou non-natifs). (QP, G4LNP1)

Évidemment, les Québécois qui n'ont pas partagé de vidéo avec leurs coéquipiers colombiens n'ont pas considéré que les vidéos ont favorisé la cohésion des équipes (énoncé 10 du questionnaire de perception).

D'autres participants, colombiens et québécois, ont considéré que les vidéos étaient des éléments positifs, car ils facilitaient la réflexion et la reconnaissance des coéquipiers internationaux, mais en même temps ils considéraient que le projet était trop court pour arriver à une cohésion réelle, comme on peut le constater dans les extraits suivants : « Ils ont favorisé la réflexion et la compréhension. Très peu de temps pour une véritable cohésion. Je ne suis pas familier avec la réalisation des vidéos, mais j'ai aimé ça[108] ». (QP, G7LNNP1), « Pas vraiment [ils n'ont pas contribué à la cohésion]. Par contre c'était bien de pouvoir mettre un visage sur les noms. C'était plus personnel » (QP, G8LNP1). Une participante québécoise a même affirmé qu'au début c'était gênant de faire les vidéos, mais avec le temps elle a trouvé que c'était très utile pour la réflexion et pour reconnaître ses collègues :

> Au début, je trouvais le fait de faire des vidéos, gênant. Par contre, avec le temps, j'ai commencé à apprécier. J'aimais aussi voir les vidéos des autres participants. Les vidéos nécessitaient beaucoup de temps de préparation, mais c'était très utile pour la réflexion. Je ne trouve pas que ça a participé à la cohésion de l'équipe. En fait, je trouve qu'il n'y avait pas tant d'interaction entre nous, autre que pour les réflexions et les travaux. (QP, G5LNP2).

---

[107] En verdad, para nuestros compañeros quebequences al parecer fue una actividad opcional, ya que en reemplazo de un video subieron reflexiones escritas, incluso si eso nos ayudó a conocer su punto de vista, no ayudó tanto a nuestro entendimiento o desarrollo con ellos. (QP, G10LNNP1).

[108] Sí favorecieron la reflexión y la comprensión. Muy poco tiempo para una verdadera cohesión. No estoy familiarizada con el hecho de hacer videos, pero me gustó (QP, G7LNNP1).

Par ailleurs, les participants colombiens qui ont reçu des vidéos de leurs coéquipiers québécois ont eu des perceptions très positives à l'égard du rôle de celles-ci sur la cohésion des équipes, comme il peut être observé dans les deux extraits suivants : « Évidemment, elles [les vidéos] ont aidé à améliorer le rapport avec nos partenaires québécois, et on a pu connaître leurs opinions et exprimer les nôtres[109]. » (QP, G5LNNP1)

> Il a été amusant, parce qu'on voulait faire quelque chose de spontané, sans trop préparer. Bien sûr que cela a aidé à la compréhension de ce qui a été pour eux de travailler avec nous en corrigeant les mêmes erreurs. J'ai beaucoup aimé voir nos coéquipières du Canada lorsqu'elles nous racontaient leur expérience[110] » (QP, G10LNNP2).

D'une façon générale, les participants colombiens ont cherché diverses occasions pour enregistrer leurs vidéos et ont essayé de montrer une partie de leur université, de leur ville et de leur culture, comme l'a mentionné un participant de l'équipe 6 :

> J'ai beaucoup aimé faire les vidéos avec ma coéquipière colombienne. On a bien aimé la recherche de nouveaux scénarios et on s'est bien amusés. Voir nos coéquipières a été très agréable et cela a beaucoup aidé à la cohésion de l'équipe. De plus, elles sont très sympathiques[111] :) (QP, G6LNNP2).

Dans ce groupe, l'autre participante colombienne a aussi considéré que les vidéos lui ont permis de connaître ses coéquipières québécoises et que cela a produit une ambiance agréable, détendue, avec plus de confiance, comme le montre la réponse suivante :

> Il est intéressant de voir avec qui on travaille et, évidemment, cela permet de créer plus de confiance, une ambiance moins tendue, puisqu'on n'est pas prêt à être corrigé, mais je pense que dans ce projet le fait d'être corrigé a été agréable, intéressant et même, amusant, parce que, grâce à la rétroaction dans les vidéos,

[109] Claro que aportaron más a la relación con los compañeros y pudimos conocer sus opiniones y expresar las nuestras (QP, G5LNNP1)

[110] Fue divertido realizarlos ya que lo que buscábamos era que fuera algo espontáneo, sin preparar. Por supuesto que estos ayudaron a la comprensión de lo que fue para ellos trabajar con nosotros y corregir los mismos errores que nosotros. Me gustó mucho el hecho de ver a nuestros compañeros de Canadá hablar y contarnos acerca de su experiencia. (G10LNNP2)

[111] Me gustó mucho realizar los videos con mi compañera colombiana. Disfrutamos tratando de escoger diferentes escenarios y nos divertimos mucho. Ver a nuestras compañeras fue agradable y ayudó mucho a la cohesión del equipo, además que son muy simpáticas :). (QP, G6LNNP2).

> on réfléchit à propos de notre propre processus d'apprentissage[112] (QP, G6LNNP1).

De plus, d'après leurs réponses dans le questionnaire de perception, les deux participantes québécoises de ce groupe ont eu une perception très positive à l'égard des vidéos. Ainsi, l'une d'entre elles a dit : « Je m'y suis reprise à plusieurs fois, mais dans l'ensemble j'ai beaucoup aimé visionner les vidéos réalisés par mes coéquipiers ». (QP, G6LNP1). De plus, les vidéos ont permis non seulement de connaître leurs collègues internationaux, mais aussi de mener une réflexion à propos du travail fait et des apprentissages, comme le témoigne l'autre participante québécoise de cette équipe :

> J'ai aimé les vidéos réflexives et elles m'ont aidée à prendre conscience du travail que je faisais, de son but et de mes améliorations au long du travail. C'est plus « vrai » de voir des vidéos des coéquipiers internationaux et beaucoup plus intéressant, car ça permet de connaître un peu plus les gens avec qui l'on travaille. (QP, G6LNP2).

Alice, de l'équipe 10, a avoué qu'elle aurait aimé faire plus de vidéos, car elle n'en avait fait que deux, pour se présenter et pour dire au revoir. Cependant, après avoir réfléchi sur l'importance des vidéos, elle a pensé qu'il aurait été mieux d'en faire plus, même si elle n'avait pas assez de temps :

> Les vidéos, je trouve que c'est intéressant [...], mais […] j'ai refait plusieurs fois... On dirait que j'avais peur de pas m'exprimer correctement, puis je voulais que ça soit clair, justement, pour mes collègues… je les ai refaites plusieurs fois... mais, après ça, je me suis dit « mais pourquoi ? t'sais, il faut que ça soit justement spontané » puis, pas nécessairement de m'empêcher d'utiliser les vidéos pour ça... j'aurais aimé les utiliser plus. Parce que je trouve que de vive voix c'est encore mieux. Parce que, malgré qu'écrit […] c'est sûr que ça permet de se corriger, de de refaire nos phrases, d'être en mesure, justement, que ça soit plus clair... mais en même temps, quand on est dans le spontané c'est différent... fait que j'aurais aimé que ça soit plus moitié-moitié. Oui, ça aurait été différent, ça aurait été plus dynamique aussi, j'ai l'impression… mais là, comment concilier les horaires ? (Alice, G10LN, entrevue).

En principe, ceux qui ont réalisé les vidéos et ont vu celles de leurs coéquipiers ont

[112] Es interesante poder ver con quienes se está trabajando, y evidentemente crea más confianza, un ambiente menos tenso dado a que no somos muy prestos a que nos corrijan, pero creo que en este proyecto el hecho de ser corregido se hizo ameno, interesante y hasta divertido dado a que, gracias a la retroalimentación en esos videos, uno también reflexiona acerca de su proceso de aprendizaje. (QP, G6LNNP1).

eu une perception positive d'elles, comme Suzie l'a mentionné : « J'ai trouvé ça drôle, en fait, j'ai trouvé ça plaisant de les voir, ça m'a fait... euh ça mettait un visage sur eux, un visage et une voix, ça nous permettait de rendre ça plus réel et, j'ai bien aimé » (Susie, G4, entrevue). Toutefois, pour certains participants, même si les vidéos ont permis de connaître les coéquipiers et d'établir un certain contact, ce contact était en quelque sorte limité, comme l'a signalé Benjamin :

> Euh les vidéos étaient intéressants, j'ai eu beaucoup de difficulté à les faire... des problèmes techniques, je crois (rires), mais j'ai trouvé ça intéressant, ben, c'était le contact qu'on avait avec justement les autres personnes, moi j'ai trouvé intéressant d'aller chercher ce contact-là, d'aller chercher qu'est-ce que les autres pensaient euh on n'avait pas vraiment l'occasion de discuter de ces réflexions-là, mais j'ai trouvé que les vidéos étaient déjà un premier, un premier début autant pour se présenter, autant pour réfléchir de notre perception des choses à chacun. » (Benjamin, G5LN, entrevue).

En effet, plusieurs participants ont manifesté avoir voulu un contact en direct pour discuter et établir une communication en temps réel avec leurs collègues, comme le montre cet extrait d'entrevue d'Alice (G10) :

> […] puis même que j'aurais aimé pouvoir discuter « live » avec mes collègues colombiens « Et toi, qu'est-ce que t'en penses de cette erreur-là ? Puis, ah, oui, tu crois tel affaire-là ? » puis, j'aurais aimé ça, en discuter avec eux. […] T'sais, le fait de... chacun à la copie de l'autre, on a vu comment il avait analysé les erreurs, puis, j'aurais aimé après ça pouvoir discuter avec eux de vive voix sur certaines erreurs qu'on était peut-être pas d'accord. Je pense que j'aurais aimé ça oui. (Alice, G10LN, entrevue).

Malgré cette possible limitation des vidéos, plusieurs participants colombiens et québécois ont dit, pendant l'entrevue, que ce qu'ils avaient aimé le plus du projet avait été justement la composante des vidéos, comme il peut être constaté dans les deux extraits suivants : « mmm… c'est difficile à dire. J'ai pratiquement tout aimé… J'ai aimé regarder les vidéos de Colombie (rires) ». (Adèle, G6LN, entrevue).

> Moi, vraiment [c'est que j'ai aimé le plus du projet a été de] faire les vidéos. Les activités aussi elles étaient amusantes, mais j'ai pas pu dédier beaucoup de temps à cela parce que j'avais d'autres choses à faire, en plus de l'anglais. Avec les activités, comme je vous disais tantôt, il y avait beaucoup d'anxiété « allons-y voyons le document, qu'est-ce qu'elles en pensent. Je ne veux même pas entrer au courriel » et lorsqu'on entrait, on se disait « Oh, il y avait tellement

> de commentaires ». Mais les vidéos ont été amusantes. Quand on nous disait vidéo, nous [on pensait] « on va faire quelque chose de différent. Bon, comment on va le faire » et mon collègue disait « faisons-le comme ça » et moi « non, d'autres camarades l'ont déjà fait comme ça, il faut faire différent, pour qu'elles connaissent quelque chose de nous » et comme ça de suite. C'était amusant ça[113]. (Juliana, G6LNN, entrevue).

Et cet intérêt à réaliser les vidéos dans des endroits différents a été très apprécié par Adèle, l'une de ses coéquipières québécoises :

> Je voulais faire un beau vidéo, fait que j'ai recommencé à peu près dix fois, mais finalement j'étais contente du résultat, puis, c'est intéressant aussi de voir les vidéos de Colombie, avec le background, voir un peu leur université, ils tournaient à l'école, puis… c'était comme un… comme un autre univers. C'était intéressant » (Adèle, G6LN, entrevue).

Ainsi, nous pouvons conclure que les vidéos ont été perçues de façon positive par ceux et celles qui les ont faites et/ou les ont visionnées, car elles ont permis de connaître les partenaires internationaux, ont facilité la réflexion dans quelques cas et ont été amusantes à réaliser ou à visionner, selon quelques participants. Pourtant, cet élément n'a pas toujours contribué à la cohésion des équipes. D'une part, quelques participants québécois ne les ont pas réalisées par manque de temps ou parce qu'ils ne voulaient pas et les Colombiens ont interprété cela comme un manque d'intérêt envers le projet et envers eux-mêmes. D'autre part, quelques participants croyaient que le projet était trop court pour arriver à une cohésion réelle. Malgré tout, dans les équipes où tous les participants ont réalisé les vidéos demandées, celles-ci ont contribué à maintenir une ambiance détendue et amicale, laquelle à son tour a concouru à la cohésion.

5.3.4.2. Perceptions générales à l'égard du projet de télécollaboration

En général, les futurs enseignants de français, québécois et colombiens, ont rapporté des perceptions positives à l'égard du projet proposé, comme le montrent les extraits suivants

[113] A mí, realmente [lo que más me gustó fue] hacer los videos. Las actividades también eran divertidas. Aunque no les pude dedicar mucho tiempo porque también tengo muchas cosas que hacer, además con el inglés. Pero, las actividades, como le decía ahora, la ansiedad "Vamos a ver cómo está el documento. No quiero ni entrar al correo". Y cuando entrabamos nos decíamos "Uy, todo este montón de comentarios". Pero los vídeos fueron divertidos. Cuando nos decían video, nosotros [pensábamos] "Vamos a hacer algo diferente", "Ahora sí, cómo lo vamos a hacer". Él (Mi compañero) decía "hagámoslo de esta manera" y yo, "no, no así ya lo hicieron unos compañeros... no se puede así... hay que hacerlo diferente... que ellas conozcan algo de nosotros". Así tratábamos. Fue divertido eso. (Juliana, G6LNN, entrevue).

des participants québécois : « C'était bien, c'est une prise de conscience, c'est une pratique, c'est de l'entraide, des échanges… très positif. » (Adèle, G6LN, entrevue), « Très beau projet ! À refaire ! » (QP, G10LNP1), « Merci Lizeth :) ! » (QP, G5LNP2), « Merci de m'avoir permis de réaliser ce projet, j'ai beaucoup appris » (QP, G6LNP1) et « C'était une expérience intéressante, merci ! » (QP, G4LNP1). Pareillement pour ces deux commentaires des participants colombiens : « Merci à vous de nous avoir donné cette opportunité. À la prochaine[114] » (QP, G7LNNP2) et « Je vous félicite pour ce projet. Il a été quelque chose de différent et bon courage pour les prochains. Bonne chance[115] ». (QP, G6LNNP2).

En effet, plusieurs participants ont apprécié que le projet leur ait permis de prendre conscience de leurs connaissances et de leurs lacunes, comme l'ont signalé Alice (LN) et Jonathan (LNN) : « ça va me servir pour plus tard, même que là, ça a éveillé en moi le petit bouton "Hey, là, il y a des choses que je sais pas encore !" il va falloir que je fasse des recherches (rires) » (Alice, G10LN, entrevue), « Il faut que je révise de nouveau tous les principes de la grammaire… je ne les aime pas, mais il faut les maîtriser[116]» (Jonathan, G6LNN, entrevue) Juliana, de l'équipe 6, a même expliqué que pendant le projet elle s'est rendu compte qu'elle faisait beaucoup d'erreurs en français et que pour devenir une bonne enseignante, elle devait corriger tout cela :

> De fait, je me sens un peu inquiète, car j'enseigne français A1 à un groupe de filles, des adolescentes, alors on se rend compte qu'on fait beaucoup d'erreurs. C'est-à-dire, on prépare la classe et on essaye de faire le moindre d'erreurs, on essaye de vérifier les formes correctes avant la classe. Mais, lorsqu'on se compare avec ces filles [les québécoises], et on se rend compte qu'on méconnaît beaucoup de choses, on pense, « Mon Dieu, je vais abandonner » (rires), parce que je suis en train de transmettre à mes apprenants mes propres erreurs, et il ne devrait pas être comme ça. Alors, ce n'est pas arriver au point d'abandonner, mais de trouver ce que je peux faire pour ne pas les contaminer avec mon ignorance (rires) [117]. (Juliana, G6, entrevue).

---

[114] Gracias a ustedes por darnos esta oportunidad et à la prochaine, (QP, G7LNNP2)

[115] La felicito por este proyecto, fue algo diferernte y ánimo con los venideros. Bonne chance! (QP, G6LNNP2).

[116] Tengo que repasar nuevamente todos los principios de gramática... que no me gustan, pero que hay que hacer (Jonathan, G6, entrevue)

[117] Sí, claro. De hecho, quedé algo preocupada porque yo enseño francés A1, a un grupo de chicas, adolescentes, entonces uno ve que sí comete muchos errores. O sea, uno trata de preparar la clase y obviamente de cometer los mínimos errores, de verificar antes de la clase cómo son las formas correctas. Pero, al enfrentarse uno con estas chicas [canadienses], y darse cuenta de que uno realmente sí desconoce muchas cosas, uno piensa "Dios mío, estoy que renunció" (risas) porque les estoy pasando un montón de errores a estar niñas y no debería ser

Des participants à Québec ont également affirmé que le projet leur a permis de mettre en pratique leurs connaissances théoriques, c'est-à-dire de faire le pont entre la théorie et la pratique, et de partager avec des collègues d'un autre contexte d'enseignement et d'apprentissage, comme l'a expliqué Benjamin :

> C'est certain que ça m'a aidé à mieux maîtriser mes explications, à mieux cerner certaines erreurs... à mieux les catégoriser aussi, c'est un exercice qu'on fait très très très rarement, et à mieux comprendre la perception des autres professeurs aussi, c'est-à-dire on partage tous l'enseignement de la même langue, mais on n'a pas tous les mêmes origines linguistiques ou autre, ce qui fait que, ça, j'ai trouvé ça intéressant d'aller voir de l'autre côté qu'est-ce que les professeurs voient, qu'est-ce que les professeurs détectent et surtout comment chacun explique : qu'est-ce qui est claire, qu'est-ce qui est moins claire, voilà. (Benjamin, G5LN, entrevue).

Ce participant, par exemple, a aimé que la conception des tâches l'ait poussé à développer des compétences professionnelles par le biais de la discussion à propos de la structure de la langue, de la recherche d'explications grammaticales, de la correction de documents réels d'étudiants et de la catégorisation d'erreurs. En effet, tout cela lui a permis de réfléchir sur la grammaire du français, sur la correction des erreurs et sur ses propres connaissances à ce sujet, comme le montre l'extrait suivant :

> Oui, j'ai aimé le fait d'être en contact, même s'il était limité, avec d'autres professeurs de français. J'ai aimé le fait d'être poussé à devoir donner des explications grammaticales... à discuter entre collègues, mais aussi à avoir des documents réels d'apprenants, devoir détecter les fautes, devoir expliquer, et devoir se poser la question de comment on catégorise les fautes et, c'était pas dans le projet, mais de se demander aussi à quel point on doit tout corriger. Dans certains cas, à quel point certaines erreurs sont peut-être exagérées ou donc… là ça a mis un questionnement qu'on a pas vraiment mis en pratique dans le projet, mais j'ai eu quand même de mon côté (Benjamin, G5, entrevue).

De la même façon, un participant colombien (Jonathan, du groupe 6) a beaucoup apprécié le travail sur la grammaire, parce que cela lui a permis de connaître plus la structure de la langue française, comme le montre cet extrait : « [ce que j'ai aimé le plus a été] travailler

---

así. Entonces, no es llegar al punto de renunciar, sino de qué puedo hacer para no ir a contaminarlas con mi ignorancia (risas) (Juliana, G6, entrevue).

la partie de la grammaire, la syntaxe… ça justement, mieux connaître la structure de la langue française (Jonathan, G6, entrevue)[118] » (Jonathan, G6LNN, entrevue).

D'autres participants québécois ont aimé le fait de pouvoir confronter différents points de vue vis-à-vis de la correction d'erreurs :

> Qu'est-ce que j'ai aimé le plus… de voir comment mes collègues en Colombie corrigeaient. Oui ça, ça m'a... parce que je me suis dit... parce qu'eux, leur langue maternelle justement c'est pas le français, puis je me disais que peut-être en lisant leur correction, ça allait m'aider moi aussi, parce que justement on voit pas nécessairement la langue du même point de vue. Je pense que c'est ça que j'ai aimé le plus du projet, de voir les différents points de vue, ouais. (Alice, G10, entrevue)

De plus, quelques participants colombiens et québécois ont dit avoir beaucoup aimé le travail en équipe. En effet, comme nous l'avons signalé avant, le sens de communauté a été un facteur motivationnel très important chez plusieurs participants, comme l'expliquent Lorena (LNN) et Suzie (LN) :

> [ce que j'ai aimé le plus a été] le travail en équipe. Avec ma coéquipière d'ici et puis, le peu qu'on a réussi à faire avec les coéquipiers du Canada, de Québec. Et les vidéos… les vidéos d'eux et celles de nous, parce que les écouter et essayer de comprendre… et les comprendre, et se rendre compte qu'on peut dire les choses bien[119]. (Lorena, G1LNN, entrevue)

> Ben, j'ai aimé que ça c'était en équipe […] à partir du moment que j'avais une coéquipière j'ai vraiment tout fait, puis quand j'étais toute seule, j'avais pas vraiment de motivation, mais j'ai aimé ça parce que ça nous permettait de... quand il y avait quelque chose qu'on ne savait pas, on pouvait s'en parler, puis on pouvait trouver une réponse les deux ensemble, puis souvent, on faisait ça, on se divisait la tâche, puis on faisait genre que je fais ça, mais j'ai pas trouvé ces réponses-là, fait que là, l'autre a regardé, puis a posté... (Suzie, G4LN, entrevue).

Enfin, certains participants colombiens ont aimé la possibilité de connaître des locuteurs natifs de français, parce que cela leur a permis de pratiquer la langue et de connaître une partie de leur culture, comme l'a signalé Veronica (G1LNN) :

---

[118] trabajar la parte de la gramática, de la "syntaxe"… ¿cómo se dice en español? [Sintaxis]. Eso, conocer más la estructura de la lengua francesa. (Jonathan, G6LNN, entrevue).

[119] [lo que más me gustó fue] el trabajo en equipo…Con la compañera acá y pues lo poquito que se logró hacer con los compañeros de Canadá, de Quebec. Y, los videos... los videos de ellos y los de nosotros porque escucharlos y tratar de entender y comprender todo lo que... lo que están diciendo y que uno sí diga las cosas bien. Fue muy divertido. (Lorena, G1, entrevue)

> Qu'est-ce que j'ai aimé le plus… eh bien, je ne sais pas, on est très… on étudie cette langue parce qu'on l'aime. Alors on pense « mmm c'est bien de connaître des français ». Bon, pas exactement des français, mais la culture, alors avoir cette occasion, c'est vraiment le fun. De quelque façon on peut… je me rappelle qu'un jour un professeur a demandé « levez la main ceux qui ont reçu un courriel en français ». bon, ça fait quelque temps, et j'étais la seule à ne pas la lever. Alors, pour ceux qui ne sont pas très sociables, comme moi, cela nous oblige à interagir avec des gens, alors oui, c'est le fun[120] (Veronica, G1, entrevue).

Lorsque nous avons questionné les participants interviewés à propos de ce qui leur a le moins plu du projet, certains d'entre eux ont affirmé qu'en général le projet avait été positif et qu'il n'y avait rien qui leur ait déplu. Certains ont dit n'avoir pas aimé s'être rendu compte qu'il leur manquait encore beaucoup à apprendre, comme le montrent les deux extraits suivants : « Euh [...] (rires) me rendre compte que je connaissais pas autant de choses que j'ai voulu [...] sinon... j'essaye de penser à quelque chose qui m'a déplu… Non, pas grande chose qui m'a déplu. Non. (Adèle, G6, entrevue), « Euh [...] J'étais déçue qu'il y avait certaines erreurs que j'étais pas capable d'expliquer ou que j'étais pas certaine, puis que j'avais pas les ressources pour y répondre. Ça, j'étais fâchée ! Ça m'a déçu, oui (rires) ». (Alice, G10, entrevue).

De même, un participant colombien aurait aimé plus de travail puisque, d'après lui, c'est la pratique et la répétition qui nous permettent d'apprendre.

> Je n'ai pas aimé qu'il y eût très peu de travail. C'est-à-dire, j'aurais aimé que vous eussiez laissé plus de travail. Puis, OK, il y a ces vingt et quelques phrases, la tâche de la première semaine, pour la suivante d'autres et puis, d'autres, parce qu'avec la répétition on comprend, oui… c'est ça [121]. (Jonathan, G6LNN, entrevue).

---

[120] Qué fue como tal… qué fue lo que más me gustó... Pues yo no sé, uno siempre es como muy… uno igual estudia esta lengua porque a uno le gusta. Entonces uno siente como que "Ay qué bueno conocer franceses". Pues, no como tal un francés, sino, o sea, como la cultura, entonces tener como esa oportunidad, es muy chévere. De cierta manera uno poder… yo me acuerdo de que un profesor en algún momento me preguntó "bueno, levante la mano quien ha recibido un correo en francés", pues eso fue hace ya tiempito, y yo fui la única que no la levanté. Entonces, para los que no somos muy amigables, como yo, esto lo obliga a uno a interactuar con la gente, entonces ya... es como muy chévere. (Verónica, G1, entrevue).

[121] No me gustó que no hubiese casi trabajo. O sea, a qué me refiero con que no hubiese casi trabajo. A que me hubiese gustado que hubieras colocada más trabajo. O sea, bueno estas veintipico (sic) de frases, que fue la primera semana, para la siguiente estas otras, y estas otras, porque con la repetición es que uno las va cogiendo, sí...eso. (Jonathan, G6LNN, entrevue).

D’autres participants ont regretté l’absence de communication directe. Comme cela a été signalé dans la méthodologie, nous avons proposé un projet de télécollaboration asynchrone pour éviter des problèmes techniques et d’horaires des deux classes, mais plusieurs participants ont ressenti qu’il manquait quelque chose, qu’il fallait prévoir au moins un espace de communication en direct, comme l’ont exprimé Benjamin (G5LN) et Juliana (G6LNN) :

> Ben, je veux dire un peu l’absence de communication directe, ce que je disais tantôt, finalement. Le fait qu’on avait la possibilité de travailler ensemble, mais qu’on l’a pas beaucoup exploité... euh... travailler en direct, ça j’aurais aimé le faire un peu plus. (Benjamin, G5LN, entrevue).

> Ce qui m’a le moins plu ? … J’insiste, le fait de ne pas avoir une interaction en temps réel. C’est-à-dire, on envoyait quelque chose et après il fallait atteindre deux ou trois jours pour voir la réponse. Moi, je comprends qu’elles avaient aussi leurs trucs à faire, mais… oui… cette attente… au début je croyais qu’on allait faire des choses genre des débats, là, en même temps, en parlant avec eux « et qu’est-ce que tu penses de ceci ou de cela ? ». Après, j’ai compris que c’était une dynamique un peu plus lente… mais c’était bien. [122]. (Juliana, G6LNN, entrevue).

En outre, plusieurs participants colombiens dans le questionnaire de perception et pendant l’entrevue ont dit ne pas avoir aimé que les conditions de participation au projet au Québec et en Colombie aient été différentes. En effet, plusieurs participants colombiens ont ressenti un manque d’engagement de la part de leurs collègues québécois, et ce, dû au fait que les activités n’étaient pas obligatoires pour les deux groupes :

> Voyons, ce qui m’a le mois plu… l’interaction… parce que j’aurais beaucoup aimé en avoir, en effet, plusieurs d’entre nous avaient cette expectative, je ne sais pas pourquoi… on ne savait pas que cela allait être comme ça… peut-être s’ils avaient été plus ouverts, on aurait réussi. Mais, on est comme « C’est dommage, on n’a pas réussi[123] » (Veronica, G1LNN, entrevue).

---

[122] ¿Lo que menos me gustó? Yo insisto, el no tener una interacción en tiempo real. O sea, que uno enviara algo y ya esperar dos, tres días para que respondan. Yo también entiendo que ellas tienen sus cosas que hacer, pero, o sea, sí... como que esa espera… Sí, o sea, yo pensé en un principio que iba a ser algo así como debates... así en ese momento y con ellos hablando “¿Y tú qué piensas de esto?” Luego ya vi que era una dinámica más más lenta y… bueno... pero está bien. (Juliana, G6LNN, entrevue).

[123] A ver, lo que menos me gustó… lo de la interacción. Porque sí me hubiera gustado mucho… porque muchos de nosotros teníamos como esa expectativa, no sé por qué, no sé... no sabíamos que no iba a ser así... o pensábamos... o de pronto, si ellos hubieran sido más abiertos, se hubiera logrado. Pero, sí entonces se queda uno como “Ay... no sé logró” (Verónica, G1LNN, entrevue).

Enfin, une participante québécoise a dit ne pas avoir aimé le moment de la session pendant lequel on a mené le projet, parce que c'était le moment le plus chargé pour elle :

> Euh, je pense que vraiment une grosse session, fait que c'est peut-être que là j'avais de la difficulté à tout placer dans mon emploi du temps. Quand c'est arrivé après, quand j'ai pris mon gros morceau ça a bien été après ça, mais c'était peut-être le timing (Suzie, G4, entrevue).

5.3.4.3. Suggestions

À la fin du questionnaire de perception et des entrevues, nous avons demandé aux participants de partager avec nous leurs suggestions pour des futurs projets. Ces suggestions ont varié selon le groupe, LN ou LNN, puisque le contexte et les conditions de participation étaient différents pour chaque groupe de participants (colombiens et québécois). Cependant, il y a eu deux suggestions qui revenaient souvent chez les deux groupes de participants : l'ajout de discussions en temps réel et l'utilisation d'une plateforme plus dynamique qui permet d'intégrer la partie sociale et la partie académique du projet, comme l'illustrent les extraits choisis suivants : « Ajouter des interactions en direct et faire varier les paires de travail pour qu'un locuteur natif et un non-natif communique davantage » (QP, G5LNP1), « J'ajouterais, évidemment, quelques appel-vidéo. Ou au moins, un appel, même si on se voit pas[124] ». (Juliana, G6, entrevue). En effet, le type de communication choisie pour les échanges (asynchrone) a produit quelques problèmes de communication, comme l'a signalé Lorena (G1LNN) dans l'entrevue :

> Qu'est-ce que je changerais… peut-être d'avoir un même horaire de travail… qu'on puisse parler en temps réel, parce qu'il serait bien genre « on a fait ça, qu'est-ce que tu as vu ? Qu'est-ce qui se passe avec ça ? Qu'est-ce que tu en penses ? et ne pas attendre, parce que des fois ils [nos partenaires internationaux] postaient une opinion de quelque chose qu'on avait fait deux semaines avant, alors on se demandait « qu'est-ce que c'est? Ce commentaire va avec quoi ? [125] (Lorena, G1, entrevue).

De même, d'autres participants ont suggéré d'utiliser une autre plateforme ou d'ajouter plus de temps au projet pour bien préparer les participants aux utilisations des

[124] Le agregaría, claro, el concertar algunos momentos para estas videollamadas. O al menos una llamada, así no nos viéramos (Juliana, G6, entrevue).

[125] Qué le cambiaría... tener de pronto una forma de horario de compromiso... que puedan hablar como en un momento real. Porque es bueno como "Ay, hicimos este trabajo" "pero y entonces qué, ¿qué viste?, ¿qué pasó?, ¿y cuál es tu opinión?" y no esperar… porque a veces llegaban y nos opinaban algo de quince días atrás, y nosotros como "y aquí qué, y este comentario con qué va? (risas). (Lorena, G1, entrevue)

plateformes choisies, comme l'illustrent les extraits suivants : "Utiliser un autre type de plateforme Web (et demander aux apprenants, le cas échéant, d'enregistrer les conversations et l'historique des messages)" (QP, G1LNNP1), "Afin de faciliter la communication entre les membres du groupe, il serait important d'utiliser des réseaux plus puissants, faire le lien entre ceux-ci et envoyer les consignes par des différents moyens[126]". (QP, G9LNNP2).

Ces deux suggestions étaient en lien avec la conception du projet (communication asynchrone, plateformes prévues, et préparation à la tâche). Cependant, d'autres suggestions ont été plus en lien avec des facteurs contextuels qui se sont présentés dans chacun des groupes, québécois (LN) et colombiens (LNN). Par exemple, chez le groupe des Québécois, une participante a suggéré "Que les étudiants colombiens soient plus avancés dans leur étude du français. Ils ne pouvaient pas vraiment aider dans la correction parce qu'ils faisaient eux-mêmes (sic) beaucoup d'erreurs" (QP, G8LNP1). D'autres ont demandé plus de temps en classe pour la réalisation des tâches, parce qu'ils croyaient ne pas en avoir assez : "Il aurait été bien d'avoir du temps en classe pour effectuer les différentes tâches de l'étude" (QP, G10LNP2). De plus, certains ont demandé d'avoir le calendrier complet et les travaux à l'avance pour pouvoir bien s'organiser et travailler à leur rythme : "J'aurais aimé avoir les travaux à faire (individuellement ou collectivement) d'avance pour pouvoir m'avancer lorsque j'avais du temps libre" (QP, G5LNP2). Sur ce sujet, une autre participante a ajouté :

> Je pense que j'enverrais comme au début, la liste de trucs qui étaient à accomplir, je pense que je mettrais ça dès le départ, comme un horaire finalement, je pense que c'est ça que je ferais. Ça permettrait... ça rendrait la chose un peu plus tangible, puis on serait toujours... on pourrait commencer à le faire dimanche, mettons, pas attendre jusqu'à jeudi. (Suzie, G4LN, entrevue).

Puisqu'il a fallu modifier le calendrier et les équipes de travail pendant le déroulement du projet, quelques participants ont considéré que ce serait plus facile si tout était organisé à l'avance :

> Il serait important, dès le départ que toutes les équipes soient bien formées et que tout soit prêt avant le commencement de la collaboration. De cette façon, on assure le bon fonctionnement et cela empêche de croire que c'est légèrement compliqué à réaliser. La façon de travailler avec les autres participants était très

[126] Para facilitar la comunicación entre los miembros del grupo, es necesario utilizar redes de mayor tránsito, realizar enlace entre estas y procurar enviar las instrucciones de diversas formas. (QP, G9LNNP2).

> bien. Le fait de voir leur façon d'analyser les erreurs pouvait nous aider dans nos réflexions » (QP, G7LNP2).

Enfin, Adèle, du groupe 6, aimerait que le projet soit étalé sur plus de semaines « […]. Étaler plus longtemps, ça aiderait » (Adèle, G6, entrevue), et une participante de l'équipe 3 voudrait que le projet soit inséré dans un cours en lien avec le projet :

> Ce projet devrait être fait dans le cadre d'un cours qui porte sur la matière qu'il touche. Il n'y avait pas de lien entre ce qu'il nous était demandé dans le cours et le projet. De plus, nous n'avions pas de temps alloué à sa réalisation en classe. (QP, G3LNP1).

Pour ce qui est des participants colombiens, la suggestion qui revenait souvent était celle de garantir le même niveau d'engagement des deux groupes participant à l'échange, parce que plusieurs d'entre eux ont ressenti que leurs homologues québécois n'étaient pas intéressés au projet, comme l'illustre la réponse suivante : « [il faudrait] confirmer, avant de mettre en place le projet, l'intérêt de chacune des équipes pour partager, par exemple, les vidéos, qui pourraient permettre d'améliorer l'interaction avec les coéquipiers internationaux[127] (QP, G3LNNP1).

5.3.5. Synthèse de la réponse à la question Nº 3

Dans leurs réponses au questionnaire de perception et lors des entrevues auxquelles ont participé un certain nombre de sujets (4 québécois et 5 colombiens), les participants québécois (LN) et colombiens (LNN) nous ont fait part de leurs perceptions à l'égard du projet proposé, en ce qui a trait aux objectifs et aux résultats.

Selon les résultats des analyses quantitatives réalisées à partir des réponses obtenues au questionnaire et aux entrevues réalisées auprès d'un certain nombre de sujets, la motivation principale des participants au projet de télécollaboration était de discuter avec des homologues internationaux, LN ou LNN du français. En effet, les hispanophones pouvaient discuter avec des homologues locuteurs natifs de français et cela leur permettait de pratiquer la langue. Chez les participants québécois, francophones natifs, la discussion pouvait leur permettre de développer des compétences professionnelles. De même, plusieurs participants, colombiens et québécois, pensent que le projet leur a permis d'améliorer leurs capacités à

[127] Confirmar antes de la aplicación, la disposición de cada uno de los equipos para compartir, por ejemplo, los videos, que permitan mejorar la interacción con sus compañeros. (QP, G3LNNP1).

repérer, à analyser et à corriger des erreurs, de connaître quelques erreurs fréquentes d'apprenants de FLS, et pensent que le projet leur a permis d'apprendre à donner une explication et à chercher de l'information. En même temps, ce projet les a aidés à prendre conscience de leur propre niveau de connaissances métalinguistiques.

En outre, plusieurs facteurs ont influencé leur participation au projet : la conception de la tâche, les collègues nationaux et internationaux, leur professeur et leur propre langue maternelle. Par rapport aux outils de communication, en général ces derniers ont été jugés adéquats pour communiquer, mais les participants auraient préféré des plateformes plus dynamiques et des rencontres en direct. Il pourrait être conclu que, d'après les participants, le projet a permis de développer leur conscience métalinguistique de l'enseignant sur le plan de l'utilisateur, de celui de l'analyste et de celui de l'enseignant, mais qu'il faudrait changer quelques conditions pour de futurs projets.

En effet, les tâches proposées ont permis aux participants de mener une réflexion plus poussée à propos de la langue à enseigner (le français et sa structure), de voir la langue du point de vue d'un LN ou d'un LNN, de chercher des explications, d'apprendre de points grammaticaux concrets, d'apprendre à vulgariser des explications et d'établir un pont entre la théorie et la pratique. En gros, les participants ont connu des apprentissages situés (en contexte).

Chapitre VI

DISCUSSION

6.0. Introduction

Comme il a été expliqué au chapitre I, le but de notre recherche était d'analyser le processus de développement de la conscience métalinguistique à travers la télécollaboration entre de futurs enseignants de français L2, LN et LNN tenant compte de trois conditions: les connaissances métalinguistiques des participants avant et après leur participation au projet de télécollaboration, le processus de collaboration tel que vécu par trois sous-groupes internationaux analysés à la lumière de la Théorie de l'Activité, et les perceptions des participants ayant pris part au projet. À cette fin, nous avons proposé un projet de télécollaboration, étalé sur six semaines, à deux groupes de futurs enseignants de FL2, un groupe de LN au Québec et un groupe de LNN en Colombie. Ces deux groupes ont travaillé ensemble pour accomplir des tâches liées à l'analyse, à la correction et à l'explication grammaticales des erreurs. Afin d'étudier cette collaboration, nous avons conduit une recherche mixte simultanée imbriquée. Cette méthodologie nous a permis d'analyser les trois dimensions de la conscience métalinguistique de l'enseignant, à savoir la dimension déclarative, la dimension procédurale et la dimension réflexive. Ainsi, la dimension déclarative de la conscience métalinguistique de l'enseignant a été mesurée au moyen d'un test, et les dimensions procédurale et réflexive ont été analysées par le biais d'une approche ethnographique virtuelle ou *netnographique* et sous l'angle de la Théorie de l'Activité. En outre, nous avons examiné les perceptions des participants à l'égard des objectifs et des résultats du projet proposé, à l'aide d'analyses quantitatives et qualitatives.

À partir des résultats des analyses présentées au chapitre V, dans ce chapitre, nous discuterons de ces derniers à la lumière des écrits sur la cognition et la formation des enseignants, la conscience métalinguistique des enseignants et la télécollaboration.

6.1. Discussion des résultats relatifs à la question de recherche Nº 1 : *Connaissances métalinguistiques des participants avant et après leur participation au projet de télécollaboration.*

Comme nous l'avons expliqué au chapitre de la recension des écrits, la dimension déclarative de la conscience métalinguistique de l'enseignant a été traditionnellement mesurée au moyen d'un test. Dans le cadre de cette recherche, nous avons utilisé le test conçu

par Martineau (2007), parce que c'était le seul, à notre connaissance, qui s'adressait à de futurs enseignants de FL2. Bien que ce test ait été conçu pour être administré auprès d'enseignants ou de futurs enseignants de français L2, LN, selon nous, il pouvait également être administré auprès d'enseignants ou de futurs enseignants LNN. En effet, pour la conception du test, Martineau (2007) s'était inspiré des tests conçus par Alderson, Clapman, et Steel (1997) et Andrews (1999) qui avaient été utilisés pour mesurer les connaissances grammaticales et métalinguistiques des LN au Royaume Uni, aussi bien que des LNN en Chine.

Tout comme Martineau (2007) et Andrews (1999), nous voulions examiner la dimension déclarative de la conscience métalinguistique de l'enseignant chez de futurs enseignants de L2. Martineau (2007) a examiné les connaissances grammaticales et métalinguistiques de futurs enseignants de FL2, LN au Québec, alors qu'Andrews (1999) a examiné les connaissances grammaticales et métalinguistiques des futurs enseignants et d'enseignants en service d'anglais, langue seconde (ALS), LN et LNN. Puisqu'à notre connaissance, il n'y avait pas d'études qui comparent les connaissances grammaticales et métalinguistiques de futurs enseignants de FL2, LN et LNN, comme l'a fait Andrews (1999) dans le domaine de l'AL2, nous avons voulu combler cette lacune dans la recherche. De plus, nous voulions savoir si la dimension déclarative de la conscience métalinguistique de l'enseignant s'améliorait après la participation au projet de télécollaboration que nous avons proposé. Pour cette raison, nous avons administré un pré-test et un post-test. En effet, notre première question de recherche était la suivante : 1. Quelles sont les connaissances grammaticales et métalinguistiques des participants à cette étude avant et après leur participation au projet de télécollaboration proposé ? Et notre premier objectif était de connaître l'état des connaissances métalinguistiques des participants au début et à la fin de l'étude et de comparer les performances des deux groupes (LN et LNN).

Concernant les connaissances grammaticales et métalinguistiques des participants au début de l'étude, c.-à-d. avant la mise en place du projet de télécollaboration, nous avons eu des résultats très intéressants. Selon les scores obtenus au test administré, les participants québécois, francophones natifs (LN), ont décroché de meilleurs résultats que les participants colombiens, locuteurs non natifs du français, et ce, dans toutes les mesures : descriptions métalinguistiques, repérage d'erreurs, correction d'erreurs et explication grammaticale des

erreurs. Globalement, les participants québécois ont eu une moyenne de 0,65 au pré-test, alors que les participants colombiens ont eu une moyenne de 0,29. Dans la section de descriptions métalinguistiques, les participants québécois ont obtenu une moyenne de 0,58 contre une moyenne de 0,30 obtenue par les participants colombiens. En ce qui concerne le repérage et la correction d'erreurs, les participants québécois ont eu des moyennes de 0,95 et 0,98 respectivement, alors que les participants colombiens ont obtenu des moyennes de 0,40 et de 0,41 et dans la dernière section du test où les participants devaient fournir une explication grammaticale aux erreurs, les participants québécois ont obtenu une moyenne de 0,40 contre une de 0,15 obtenue par les participants colombiens. Selon Andrews (1999), les sections de repérage et de correction d'erreurs étaient plutôt un test de connaissance linguistique, alors les LN seraient avantagés par rapport aux LNN. En effet, selon nos résultats au pré-test, les participants LN ont eu de très bons résultats dans ces deux mesures (0,95 et 0,98). Cette observation viendrait confirmer les dires d'Andrews (1999) qui avait avancé que les LN seraient avantagés par rapport aux LNN. En ce qui concerne les participants LNN, leurs résultats dans les habiletés de repérage et de correction d'erreurs (0,40 et 0,41) nous permettent de conclure qu'ils ont des lacunes en ce qui concerne la connaissance (implicite et explicite) de la langue.

Si nous comparons les résultats obtenus par nos participants, futurs enseignants de FLS, LN au Québec avec ceux obtenus par Martineau (2007), nous trouvons que le patron des résultats est très similaire, avec quelques différences à l'égard des explications métalinguistiques. Dans l'étude de Martineau (2007), les participants (futurs enseignants de français L2, LN au Québec) ont eu de très bons résultats dans les tâches de repérage et correction d'erreurs (entre 89 % et 97 %), des résultats moyens dans la tâche de descriptions métalinguistiques (entre 47 % et 63 %) et des résultats très faibles dans la tâche d'explications grammaticales (entre 19 % et 21 %). Nous croyons que nos résultats sont comparables à ceux de Martineau (2007), parce que nos participants LN ont eu aussi de très bons résultats dans les habiletés de repérage et correction d'erreurs (0,95 et 0,98), des résultats moyens dans l'habileté de descriptions métalinguistiques (0,58) et des résultats relativement faibles dans l'habileté d'explications grammaticales (0,40). Toutefois, à l'égard de cette dernière habileté, nos participants ont surpassé les participants de l'étude de Martineau. Une raison possible de ces résultats divergents est le programme d'études et les

changements en termes d'exigences ministérielles depuis 2007. Tout d'abord, selon Martineau (2007), il peut y avoir des différences curriculaires entre les divers programmes de formation des enseignants de FLS au Québec, alors il est possible qu'il y ait une divergence dans le nombre de cours destinés à travailler la compétence grammaticale. En outre, il faudrait préciser que bien de choses ont changé en termes d'exigences ministérielles au Québec depuis 2007, notamment, l'exigence du TECFÉE, implanté en 2008.

Or, si nous comparons les connaissances déclaratives de la langue des futurs enseignants de FL2, LN, avec celles des futurs enseignants d'AL2, LN, nous trouvons aussi quelques différences. En effet, Martineau (2007) a comparé les résultats obtenus par ses participants, futurs enseignants de français L2, LN, avec ceux obtenus par les participants, futurs enseignants d'anglais L2, LN, de l'étude d'Andrews (1999), et a conclu que les futurs enseignants de FL2, LN avaient de meilleures connaissances déclaratives sur la langue que les futurs enseignants d'AL2, LN participant à l'étude d'Andrews (1999). Selon Martineau, la raison de ces différences est que « l'anglais est une langue moins marquée par l'orthographe grammaticale que ne l'est le français » (Martineau, 2007, p. 152). Par conséquent, Martineau (2007) a souligné que pour bien écrire leur langue, les francophones doivent porter une attention particulière aux relations syntaxiques qui gèrent les différents accords et d'après l'auteur, « [c]ette attention permettrait de développer une plus grande conscientisation linguistique » (Martineau, 2007, p. 152). Nos résultats rejoignent ceux de Martineau à ce sujet.

En ce qui concerne les connaissances déclaratives de la langue chez les LN et les LNN, Arva et Medgyes (2000) ont découvert que les enseignants d'anglais L2, LN, peuvent avoir des lacunes en grammaire, car ils n'ont pas étudié la langue de façon formelle et Lasagabaster et Sierra (2006) ont rapporté que les étudiants d'anglais L2 participant à leur étude avaient exprimé de la préoccupation à l'égard des connaissances grammaticales de leurs enseignants LN. Par contre, les LNN se sentaient très à l'aise avec la grammaire (Arva et Medgyes, 2000). Andrews (1999), pour sa part, a comparé les connaissances grammaticales et métalinguistiques des futurs enseignants LN avec celles des enseignants en service LNN et a trouvé que les LNN surpassaient les LN dans les connaissances déclaratives de la grammaire. Cela veut dire que, contrairement aux résultats obtenus dans le domaine de

l'anglais, langue seconde ou étrangère (AL2), nos participants, futurs enseignants de FL2, LN ont de meilleures connaissances déclaratives de la langue que leurs homologues LNN.

Toutefois, une précision s'impose. Pour atteindre les objectifs de son étude, Andrews (1999) a comparé les connaissances grammaticales et métalinguistiques d'un groupe d'enseignants d'anglais L2, LNN en service (avec deux ans d'expérience environ) avec celles d'un groupe de futurs enseignants LN (sans expérience en enseignement) et les différences entre les deux groupes ont été très marquées. En effet, les résultats des LNN ont été bien meilleurs que ceux des LN. Cependant, les LNN avaient de l'expérience en enseignement, alors que les LN n'avaient aucune expérience. Puisque, selon Andrews (1999), l'expérience joue un rôle très important dans les connaissances déclaratives sur la langue, il serait nécessaire de comparer des enseignants en service LN et LNN avec le même temps d'expérience pour pouvoir obtenir des résultats plus concluants à ce sujet. De plus, le chercheur a comparé des futurs enseignants LNN (dans leur première année d'études) avec des futurs enseignants LN qui étaient plus avancés dans leurs études, et d'après les résultats obtenus dans sa recherche, Andrews (1999) a suggéré que si on compare les résultats des LN avec ceux des LNN à un stade similaire de leur formation à l'enseignement d'une L2, il serait possible de s'attendre à ce que les LNN aient des résultats bien meilleurs que les LN. Toutefois, nos résultats ne confirment pas cette hypothèse. En effet, dans le cadre de cette recherche, les futurs enseignants LN ont manifesté de meilleures connaissances déclaratives sur la langue que leurs homologues LNN. Ces différences pourraient être expliquées justement par la tradition d'apprentissage de la L1 chez les francophones, comme il a été expliqué par Martineau (2007), et par la méthode d'apprentissage de la L2 chez les Colombiens, qui priorise une approche éclectique, comme cela a été signalé par les participants dans le questionnaire sociodémographique.

En outre, la grande différence dans les performances des deux groupes ayant participé à notre étude pourrait être expliquées par le faible niveau de compétence linguistique des participants colombiens. En effet, comme nous l'avons signalé dans le chapitre IV, les futurs enseignants colombiens qui ont participé à notre étude se formaient pour enseigner l'anglais et/ou le français, mais la plupart d'entre eux se destinaient à l'enseignement de l'anglais. Pour cette raison, il est possible qu'ils n'aient pas été intéressés au français, alors leurs connaissances linguistiques n'étaient pas très bonnes dans cette langue. Il serait donc

important de reproduire ce type d'études, mais avec de futurs enseignants, LNN, qui se destinent exclusivement à l'enseignement du français. En Colombie, il existe seulement un programme destiné exclusivement à la formation des enseignants de FLE[128], mais dans le cadre de cette recherche il ne nous a pas été possible d'établir une collaboration avec les enseignants de ce programme. Ainsi, dans l'avenir il serait important de mener plus de recherches pour mesurer les connaissances grammaticales et métalinguistiques de futurs enseignants de FL2, LN et LNN.

De surcroît, ces résultats nous permettent d'avancer que les forces et les faiblesses des enseignants d'une L2, LN et LNN, à l'égard de la grammaire (Arva et Medgyes, 2000 ; Lasagabaster et Sierra, 2006), ne seraient pas généralisables à toutes les L2. En effet, chez les enseignants de L2, LN, leurs connaissances grammaticales dépendraient de leur propre apprentissage de la L1 (en tant que langue maternelle), de leur formation à l'enseignement de la L2 et de leurs connaissances d'autres langues étrangères. Par exemple, tous nos participants francophones natifs connaissaient une langue seconde et même une langue tierce, comme il peut être constaté au Tableau 4.2.1 (chapitre IV) et, selon Andrews (1999), l'expérience en tant qu'apprenant d'une L2 jouerait aussi un rôle important dans les connaissances déclaratives sur la langue.

En ce qui concerne les futurs enseignants d'une L2, LNN, leurs connaissances grammaticales dépendraient de plusieurs facteurs. Tout d'abord, il s'agirait de leur niveau de compétence dans la langue cible et de la façon dont ils l'ont apprise. Selon plusieurs auteurs, les LNN auraient une meilleure connaissance explicite de la langue cible, parce qu'ils l'ont apprise avant de l'enseigner (Andrews, 1999 ; Arva et Medgyes, 2000 ; Bayliss et Vignola, 2007). Cependant, il serait important de considérer la méthode d'apprentissage de la L2 (de façon naturelle, lors d'un séjour à l'étranger ; de façon naturelle dans une école d'immersion ; dans le cadre d'une approche communicative sans attention à la forme, ou avec attention à la forme, etc.), parce que selon la méthode d'apprentissage, ils auraient plus ou moins des connaissances explicites à l'égard de la grammaire. De la même façon, il serait important de tenir compte de la méthode d'apprentissage de la L1 (avec ou sans attention à la grammaire) et des cours centrés sur la grammaire dans le cadre de leur formation à l'enseignement de la L2. Enfin, pour ce qui est des enseignants en service, LN et LNN, il serait important de

[128] Le programme de « Philologie française » à l'Université National de la Colombie.

considérer leur expérience dans l'enseignement de la L2. Ainsi, il semblerait nécessaire de conduire plus d'études sur les connaissances déclaratives de la langue chez des enseignants et de futurs enseignants de L2, LN et LNN afin de bien définir leurs forces et leurs faiblesses à l'égard de la grammaire.

Or, au-delà des différences en termes des connaissances explicites sur la langue qui peuvent exister entre les futurs enseignants de FL2, LN ou LNN, nous voulions savoir si le projet de télécollaboration que nous avons proposé permettait d'améliorer les connaissances déclaratives sur la langue chez nos participants. Pour cette raison, nous voulions connaître l'état de leurs connaissances au début et à la fin du projet de télécollaboration proposé. Ainsi, notre deuxième objectif était d'« Analyser s'il y avait des améliorations dans les performances des deux groupes après leur participation au projet de télécollaboration ». À cet égard, nous avons remarqué que les deux groupes ont eu de meilleurs résultats au post-test. Si nous comparons les résultats obtenus par les deux groupes au post-test, nous constatons que les participants LN ont surpassé leurs homologues LNN, tout comme au pré-test. Cependant, ce qui a été très intéressant c'est que les deux groupes ont connu des améliorations statistiquement significatives au post-test.

En effet, et tel que nous l'avons présenté dans le chapitre précédent, au post-test les deux groupes ont présenté une amélioration de 0,010, ce qui est statistiquement significatif ($p < .0001$). Le groupe de LNN a eu une amélioration statistiquement significative dans toutes les habiletés mesurées, alors que le groupe de LN a eu une amélioration significative dans les habiletés de descriptions métalinguistiques et d'explication d'erreurs. Comme il a été signalé avant, les participants LN avaient eu des résultats excellents dans les habiletés à repérer et à corriger les erreurs au pré-test, alors cela n'a pas trop changé au post-test. Ces résultats ne sont pas surprenants car, selon Andrews (1999), les sections de repérage et de correction d'erreurs étaient plutôt un test de langue et c'était normal que les LN surpassassent les LNN. Ce qui est intéressant, cependant, c'est que les participants colombiens se sont améliorés dans toutes les habiletés mesurées et là où les participants québécois avaient eu des problèmes, c.-à-d. dans la section de descriptions métalinguistiques et d'explication grammaticale des erreurs, ceux-ci ont aussi connu des améliorations statistiquement significatives.

En ce qui concerne notre troisième objectif, « Le cas échéant, observer s'il y a des différences dans l'évolution des deux groupes », nous avons trouvé des différences d'évolution dans les habiletés de repérage et de correction d'erreurs. En effet, comme nous venons de le signaler, les participants québécois n'ont pas connu d'évolution dans ces deux habiletés parce que leurs résultats au pré-test étaient déjà excellents. Par contre, les participants colombiens ont connu une évolution statistiquement significative dans ces deux habiletés et dans toutes les habiletés mesurées par le test.

Nous pourrions penser que l'évolution des deux groupes au post-test n'est pas forcément le résultat de la participation au projet de télécollaboration et qu'elle pourrait être attribuée aux contenus travaillés dans les cours universitaires ou ailleurs pendant la durée du projet. Cependant, Martineau (2007) a examiné les connaissances grammaticales et métalinguistiques de deux groupes de futurs enseignants de FL2 : un groupe de 1re année et un groupe de 4e année et n'a pas trouvé des différences significatives dans la performance des deux groupes. Cette observation lui a permis de conclure que les cours universitaires pris par les futurs enseignants ayant participé à son étude n'ont pas eu d'influence sur le développement des connaissances grammaticales et métalinguistiques. Contrairement à ce qui précède, nous avons trouvé des différences significatives dans les résultats des deux groupes au post-test, ce qui pourrait indiquer que la collaboration entre des futurs enseignants de FL2, LN et LNN est bénéfique pour les deux groupes, leur permettant d'améliorer leurs connaissances déclaratives sur la langue. Évidemment, afin de confirmer cette conclusion, il serait nécessaire de conduire des recherches avec des devis quasi expérimentaux, qui impliquent des groupes témoin et qui permettent d'isoler les variables.

À la lumière de la discussion que nous venons de présenter, il nous est possible de tirer quelques conclusions. Tout d'abord, les résultats de notre recherche permettent de continuer d'avancer dans la discussion à propos de la question des LN vs LNN (Andrews, 2007a), parce que nous avons comparé les connaissances déclaratives à l'égard de la grammaire de futurs enseignants de FL2, LN et LNN, alors que les chercheurs s'étaient centrés sur des enseignants et des futurs enseignants d'ALS, LN et LNN. Il serait important de souligner que la plupart des recherches ayant porté sur la dimension déclarative de la conscience métalinguistique de l'enseignant a été conduite dans le domaine de l'AL2 et qu'à notre connaissance, il n'y pas d'études comparant les connaissances déclaratives de la

grammaire de futurs enseignants de français L2, LN et LNN. Notre étude est donc pionnière dans ce domaine. Cependant, nos résultats indiquent aussi qu'il est nécessaire de conduire davantage de recherches sur les connaissances grammaticales des enseignants et des futurs enseignants de L2, LN et LNN, avec différentes méthodologies (qualitatives, quantitatives et mixtes), afin d'être en mesure de tirer des conclusions généralisables.

En ce qui concerne le rôle de la télécollaboration entre des futurs enseignants de FL2, LN et LNN, dans le développement de la dimension déclarative de la conscience métalinguistique de l'enseignant, nos résultats sont très encourageants. En effet, les deux groupes ayant participé à notre étude, LN et LNN, ont connu des améliorations dans leurs connaissances grammaticales, telles que mesurées par un test, après avoir participé au projet de télécollaboration proposé. Toutefois, il serait nécessaire de reproduire cette recherche et d'utiliser des devis expérimentaux, afin de confirmer que l'évolution des participants a été le résultat de leur participation au projet de télécollaboration et non l'influence d'autres variables.

Par ailleurs, nous voudrions souligner que, dans le cadre de cette recherche, les résultats au test ont été analysés seulement à l'aide de méthodes quantitatives (statistiques descriptives et analyses de variances). Cependant, lorsque nous avons corrigé les tests individuellement, nous avons remarqué qu'il y avait des éléments intéressants à étudier, tels que les confusions manifestées par nos participants LNN avec l'utilisation de termes tels qu'*adjectif* et *adverbe*, ou les difficultés de nos participants LN à expliquer l'emploi du pronom relatif « qui » (la plupart d'entre eux a dit que ce pronom remplaçait une personne). Ainsi, nous considérerions pertinent de conduire des analyses qualitatives des réponses au test, comme cela a été fait dans la recherche de Martineau (2007). Nous sommes convaincue que de telles analyses nous permettraient de mieux comprendre les problèmes concrets auxquels font face les futurs enseignants en ce qui a trait aux connaissances grammaticales et ainsi, il serait possible de travailler sur des problèmes ciblés, soit dans le cadre de projets télécollaboratifs, soit dans le cadre de classes ordinaires.

6.2. Discussion des résultats relatifs à la question de recherche Nº 2 : *Examiné sous l'angle de la Théorie de l'Activité, le projet de télécollaboration proposé favorise-t-il le développement de la conscience métalinguistique de l'enseignant chez les participants ? Si oui, de quelle façon ?*

Pour répondre à notre deuxième question de recherche, nous avons conduit une étude de cas multiple. Comme nous l'avons signalé dans la méthodologie, l'étude de cas nous a permis de comprendre le processus de collaboration de façon organique et d'analyser des données de différents types (observation participante, analyse documentaire et entrevues) tout en fournissant le contexte de l'activité y compris le contexte socioculturel (Engeström, 2001 ; Müller-Hartmann, 2012). Par la suite, nous avons analysé les cas à la lumière de la Théorie de l'Activité, ce qui nous a permis de conceptualiser le développement de la conscience métalinguistique, dans ses dimensions déclarative, procédurale et réflexive chez nos participants.

Comme signalé dans la méthodologie, nous avons décidé de nous centrer sur trois sous-groupes internationaux avec des caractéristiques différentes : un groupe avec un faible niveau de collaboration (groupe 1), un groupe qui a maintenu un niveau moyen de collaboration (groupe 10) et un groupe avec un très bon niveau de collaboration (groupe 6). Pour l'analyse de ces cas, nous nous sommes servie du logiciel d'analyse de données qualitatives NVivo, lequel nous a permis d'organiser les données tout en créant des codes et des catégories par le biais d'une lecture itérative. Pendant ce processus, nous sommes parvenue à organiser un tableau de codes facilitant la compréhension de nos données. Toutefois, il nous semble important de souligner que bien que le codage nous ait facilité l'analyse herméneutique des données pour la description de chaque cas, nous n'avons pas conduit d'analyse de contenu. En effet, selon ce que nous avons signalé au chapitre de méthodologie, le but ultime du codage ouvert était de parvenir à une compréhension théoriquement pertinente des phénomènes d'intérêt et, dans la *netnographie*, le codage et l'interprétation herméneutique se chevauchent (Kozinets, Dolbec et Earley, 2014).

Pour ce qui est de la technique d'étude de cas, celle-ci nous a permis de fournir une description profonde du processus de travail et de collaboration de chacun des sous-groupes internationaux sélectionnés et a été la base pour les analyses selon la Théorie de l'Activité. En effet, Müller-Hartmann (2012) a signalé que l'étude de cas peut être en synergie avec la Théorie de l'Activité afin de rendre compte du processus d'apprentissage et des interactions

des éléments du système d'activité dans le cadre d'un projet de télécollaboration. D'un côté, « Through its holistic approach to collecting and triangulating data from different perspectives, the case study approach allows a rich contextualization of the processes, which is crucial to understand what is happening » (164). De l'autre côté, « Activity Theory (AT) helps the researcher to deal with the rich contextualized data of the case, analyzing the data from different perspectives to understand de complex processes taking place in telecollaboration » (ibid). De surcroît, d'après ce même auteur, la TA est une approche adéquate pour analyser un ensemble de données qui intègrent des perspectives émiques avec le contexte socioculturel, tout en facilitant l'analyse des interrelations complexes entre les agents humains, les outils informatiques et le contexte socioculturel plus large.

Dans le cadre de notre recherche, la combinaison de l'étude de cas et de la TA nous a permis de fournir un panorama complet de l'Activité télécollaborative, tenant compte des rapports entre les participants eux-mêmes, entre les participants et les outils (physiques et symboliques) et les participants et la communauté. En effet, selon plusieurs chercheurs, la TA est une approche idéale pour comprendre tous les processus complexes qui surviennent pendant le développement des compétences dans les projets télécollaboratifs (Blin, 2012 ; Müller-Hartmann, 2012 ; Priego et Liaw, 2017; Ryder et Yamagata-Lynch, 2014).

D'après Engeström (2001), la troisième génération de travaux sur la TA a développé des outils conceptuels qui permettent de comprendre le dialogue, les perspectives multiples et les réseaux des systèmes d'activité qui interagissent. Pour cette raison, le modèle minimal d'analyse comprend deux systèmes d'activité. En effet, la troisième génération de la Théorie de l'Activité invite à analyser les possibilités d'apprentissage inter organisationnels ou interinstitutionnels. Dans le cadre du projet que nous avons proposé, chaque groupe était composé d'une dyade colombienne et d'une dyade québécoise, chacune d'entre elles représentant un système d'activité qui interagit avec l'autre, comme il peut être observé dans la Figure 34. Le défi d'apprentissage poursuivi (l'objet) par les deux groupes de futurs enseignants était le développement de leur conscience métalinguistique. Cependant, quelques groupes, notamment les groupes 10 et 6 ont connu une transformation de l'objet initial de l'activité, menant à une expansion dans le système.

Afin d'atteindre l'objet de l'activité, soit le développement de la conscience métalinguistique de l'enseignant, les dyades nationales (qui constituaient un système en soi)

ont dû réaliser une série de tâches liées à la grammaire du français et son enseignement, et les résultats de l'activité réalisée à l'intérieur de la dyade devaient être discutés avec l'autre système, à savoir leurs coéquipiers internationaux. Les tâches elles-mêmes médiatisaient l'activité, ainsi que d'autres outils physiques (artefacts) comme les plateformes technologiques (*Wiggio* et *Google Docs*), des livres ou manuels de grammaire et Internet. En outre, le français, en tant que langue partagée par les deux classes, constituait une médiation symbolique.

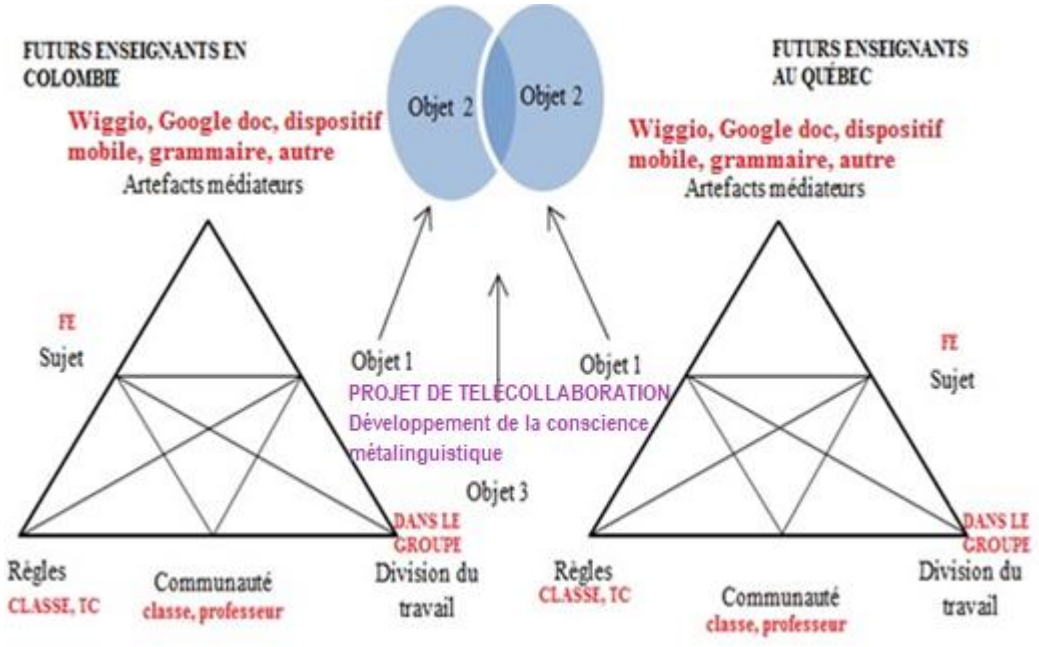


Figure 34 : *Deux systèmes d'activité en interaction dans le cadre du projet de télécollaboration proposé*

Comme il peut être observé dans la Figure 34, tous les éléments de la TA sont interreliés, s'influençant ainsi les uns les autres. Par conséquent, des éléments socioculturels comme les règles (celles de leurs classes respectives et celles de la télécollaboration), la communauté (toute la classe, leurs professeurs respectifs et la modératrice du projet), ainsi que la division du travail à l'intérieur de chaque dyade, ont joué un rôle important dans les résultats de la télécollaboration.

Ce projet de télécollaboration a été proposé parce que, d'après la recherche en formation des enseignants, les méthodes d'enseignement direct où un « expert » transmet de l'information au futur enseignant n'ont pas d'effet dans la pratique (Borg, 2011b ; Crahay,

Wanlin, Issaieva, et Laduron, 2010 ; Korthagen, 2010). Ainsi, les théories d'apprentissage contextualisé (Korthagen, 2010 ; Lave et Wenger, 1991) et des chercheurs dans le domaine de la formation des enseignants (Johnson, 2006; 2009; Wright, 2010) invitent à construire des communautés de pratique, comme des équipes orientées vers une tâche, qui deviennent des sujets d'apprentissage collaboratif (Engeström, 2001).

Dans le cadre de ce projet de télécollaboration, deux groupes de futurs enseignants de FL2 ont collaboré pendant six semaines en réalisant des tâches dont le but était de favoriser le développement de leur conscience métalinguistique. L'un de ces groupes était composé de Québécois, francophones natifs, et l'autre de Colombiens LNN de français. Alors, ils étaient tous des futurs enseignants de FL2 et faisaient partie de la même communauté de pratique, mais provenaient de différents institutions et pays, et intégraient, à leur tour, d'autres systèmes d'activité. Il s'agissait donc de deux systèmes hétérogènes qui ont collaboré dans la réalisation de quelques tâches pour atteindre l'objet de l'activité, à savoir le développement de leur conscience métalinguistique. Toutefois, il serait important de souligner que bien que tous les groupes aient eu les mêmes tâches, chacun a réalisé des actions différentes menant à des résultats différents. En effet, selon Blin (2012), dans la Théorie de l'Activité il faut différencier les tâches, c'est-à-dire ce qui est proposé aux participants et qui a fourni une structure initiale à l'activité, des actions, soit ce que les participants font en réalité.

En outre, Rantavuori, Engeström et Lipponen (2016) avaient signalé le besoin de conduire davantage de recherches considérant, de façon combinée, les actions d'apprentissage et les types d'interaction dans le cadre d'un système d'Activité. Ainsi, dans la présente étude, la TA nous a fourni des outils théoriques puissants pour comprendre non seulement les différents types d'interactions mais aussi les apprentissages chez les futurs enseignants de FL2, LN et LNN ayant participé à notre étude. De cette façon, les analyses conduites nous ont permis de trouver différents types d'interaction : coordination, coopération et communication, selon les motivations des participants à prendre part à l'Activité, leur présence sociale, et les rapports avec les outils physiques et symboliques. Par conséquent, nous avons observé que tous nos participants ont développé leur conscience métalinguistique tout au long le processus de réalisation des tâches proposées. Par exemple, ils ont dû utiliser leurs connaissances à l'égard de la grammaire, chercher des explications pertinentes sur Internet ou sur papier, discuter avec leurs pairs nationaux et internationaux et

réfléchir à leur performance. Cependant, chaque groupe a atteint différents niveaux de développement de la conscience métalinguistique des enseignants selon le type d'interaction privilégiée.

À l'égard des motivations des participants à prendre part à l'activité, d'après les théories d'apprentissage contextualisé (Lave et Wenger, 1991 ; Korthagen, 2010), celles-ci découlent de la participation à des pratiques de collaboration culturellement valorisées dans lesquelles quelque chose d'utile est produit (Engeström, 2001). En effet, dans ce projet, tous les participants croyaient qu'en collaborant avec des pairs LN ou LNN ils pouvaient apprendre quelque chose d'utile pour leur future profession. Cela est déjà très intéressant. Cependant, d'autres facteurs contextuels ont influencé les motivations des sujets de chaque système. Ainsi, des facteurs individuels comme les attentes vis-à-vis du projet et des facteurs communautaires qui déterminaient les règles et la division du travail de chaque système ont joué un rôle important dans les motivations à s'engager dans l'activité. Par exemple, dans le système d'activité de la classe colombienne, le projet de télécollaboration était complètement intégré à la classe et une partie importante de la note finale dépendait de la participation au projet. En revanche, dans le système d'activité de la classe québécoise, les étudiants recevaient des points supplémentaires pour leur participation au projet, mais ce dernier n'était pas complètement intégré à la classe et la plupart des activités devaient être réalisées en dehors de la classe. Ainsi, les règles de leur communauté respective ont influencé leurs motivations pour atteindre l'objet.

Ce que nous venons de décrire a également eu une énorme influence sur la division du travail à l'intérieur de chaque système. Comme les participants colombiens réalisaient les tâches du projet dans la classe, la division du travail à l'intérieur de la dyade était très équilibrée : ils travaillaient ensemble pendant la classe sur un ordinateur partagé, leur fournissant une l'occasion pour se mettre d'accord afin de compléter les activités manquantes. Par contre, dans le système d'activité de la classe québécoise, les participants n'ont pas eu de temps pendant la classe pour travailler ensemble à la réalisation des activités proposées. Pour cette raison, ils ont dû se mettre d'accord à la fin de leur cours (ou par courriel) et travailler individuellement, chacun chez soi. D'ailleurs, dans quelques cas la dyade québécoise n'est pas arrivée à communiquer, comme dans le groupe 1, ce qui a affecté

non seulement les motivations vis-à-vis de l'objet, mais aussi les opérations réalisées, le type de médiation avec autrui et avec les artefacts et les résultats de l'activité.

Ainsi, le contexte socioculturel de chaque système a affecté les interactions entre les gens eux-mêmes et entre les gens et les outils médiateurs, donnant lieu à des tensions. Dans quelques cas, les tensions ont été résolues, permettant alors l'apprentissage expansif (grâce à l'interaction des deux systèmes d'activité) et dans d'autres cas ces tensions ont produit des malentendus qui ont empêché d'atteindre l'objet, tel que conçu par chaque individu. Par exemple, dans le G1, l'une des tensions entre les sujets -qui ne leur a permis d'atteindre l'objet de l'activité- est liée au niveau de compétence interculturelle des participantes colombiennes (O'Dowd et Ritter, 2006). D'après Müller-Hartmann (2012, p. 180), « Rules of politeness, for example, play a decisive role in intercultural task negotiation. If these rules are not adhered to, intercultural misunderstanding and the breakdown of communication can ensue », ce qui pourrait expliquer pourquoi le participant québécois de cette équipe a abandonné le projet pendant plusieurs semaines à la suite d'un commentaire de ses coéquipières colombiennes.

En effet, l'analyse de ce projet a permis de confirmer que l'activité orientée vers l'objet est toujours, explicitement ou implicitement, caractérisée par l'ambiguïté, la surprise, l'interprétation et le potentiel de changement, comme il a été expliqué par Engeström (2001). Pour cette raison, les résultats de l'activité ont été différents dans chaque système. Tout au long de l'analyse de chaque équipe (système d'activité), nous avons été en mesure d'identifier différents niveaux de communication et de collaboration qui ont donné lieu à des résultats différents de la télécollaboration. En effet, l'objet de l'activité était le développement de la conscience métalinguistique des participants, mais chaque individu a conceptualisé l'objet différemment, selon ses propres motivations.

Dans le G1, par exemple, chaque individu avait des motifs différents, ce qui a produit des tensions qui n'ont pas été résolues pendant les six semaines du projet. Néanmoins, tous les participants de cette équipe ont rapporté des apprentissages et des perceptions positives envers le projet de télécollaboration. Selon Engeström (2001) et Blin, (2012), il y aurait une relation dialectique entre l'activité collective et les actions individuelles, conduisant à l'apprentissage expansif du système, alors nos résultats rejoignent les observations de ces auteurs.

Dans le G10, tous les participants poursuivaient, apparemment, le même objet. Cependant, des contradictions avec les outils technologiques médiateurs et avec les règles de la TC ont produit quelques tensions. Dans ce groupe, la plupart des tensions ont été résolues et à la fin du projet nous avons observé des discussions très intéressantes et du partage à l'intérieur de l'équipe. Selon Rantavuori, Engeström et Lipponen (2016), la transition d'un type d'interaction vers un autre passe souvent par une étape de tensions, qui peuvent mener à des désintégrations, contractions ou expansion dans le processus. Dans ce cas, la transition d'un travail de coordination à un travail de coopération a passé par de différentes tensions qui ont mené à une expansion dans le processus. Cependant, un participant à cette équipe a exprimé des sentiments négatifs à la fin du projet parce qu'il trouvait que ses coéquipières internationales n'étaient pas vraiment engagées dans le projet.

Ainsi, dans les G1 et G10 il y a eu des tensions à l'intérieur des systèmes d'activité, comme celles analysées par la plupart des recherches sur la télécollaboration en formation des enseignants de L2 (Antoniadou, 2011; Priego et Liaw, 2017; Ryder et Yamagata-Lynch, 2014). En effet, tel que signalé par Priego et Liaw (2017) d'habitude c'est la combinaison de deux ou trois éléments du système d'activité qui produisent les contradictions. Toutefois, en dépit des tensions et des contradictions, les participants du G1 et du G10 ont rapporté des apprentissages et des perceptions positives à l'égard des échanges, comme les participants à l'étude d'Antoniadou (2011). Cela signifie que, tel que suggéré par cette chercheuse, les sujets peuvent travailler au travers des contradictions et sont en mesure de réorganiser le système d'activité par l'adoption de nouvelles solutions qui prennent la forme de nouvelles règles, de nouvelles divisions de travail, de nouveaux outils ou de nouveaux objets.

Pour ce qui est du G6, tous les participants ont été très motivés tout au long du projet et les petites contradictions qui se sont présentées ont été résolues sans donner lieu à des tensions. Ainsi, la télécollaboration a été une occasion de mettre en pratique leurs connaissances préalables, tout en développant de nouvelles connaissances grâce à la collaboration avec des homologues internationaux. Selon Engeström (2001) et Blin (2012), le cinquième principe de la troisième génération de la Théorie de l'Activité soutient la possibilité de transformations expansives dans un système d'activité. Une transformation expansive est accomplie quand l'objet et le motif de l'activité sont reconceptualisés pour embrasser un horizon de possibilités beaucoup plus large que celui du premier moment de

l'activité (Engeström, 2001), tel que nous avons observé dans ce groupe. En effet, dans ce groupe l'objet a vécu une transformation dans la mesure où la discussion a dépassé le projet lui-même.

En outre, d'après nous, dans ce groupe les petites tensions ont été surmontées grâce à une forte motivation et à une présence sociale importante. Priego et Liaw (2017) ont trouvé que les participants peuvent surmonter les contradictions par l'entremise de différentes stratégies (remerciements, communication directe, de l'humour, entre autres) qui montrent de la présence sociale (Rourke, et coll, 2001).

Par ailleurs, l'analyse que nous avons fournie confirme les résultats d'autres recherches selon lesquelles dans les projets de télécollaboration les groupes présentent différents degrés de fonctionnalité (Priego et Liaw, 2017; Ryder et Yamagata-Lynch, 2014), et que malgré les contradictions et les tensions qui peuvent apparaître dans les systèmes d'activité, la télécollaboration favorise des apprentissages chez les participants (Antoniadou, 2011 et Ryder et Yamagata-Lynch, 2014). En outre, cette analyse nous permet de confirmer aussi que la Théorie de l'Activité est un cadre théorique puissant qui permet de comprendre et d'expliquer les processus dans la télécollaboration (Blin, 2012; Müller-Hartmann, 2012).

Enfin, nous pouvons affirmer que nos analyses nous ont permis de constater que les projets de télécollaboration permettent de développer des connaissances sur la langue et la conscience métalinguistique chez les futurs enseignants de L2. Selon Engeström (2001), à l'instar de Nonaka et Takeuchi (1995), le cycle de création de connaissances est basé sur les transitions entre la connaissance tacite et la connaissance explicite, et il y aurait notamment quatre mouvements dans la création des connaissances : socialisation, extériorisation, combinaison et intériorisation. Cependant, cette création de connaissances ne se produirait pas sans le questionnement continuel de la pratique actuelle (Engeström, 2001). En effet, dans le cadre de ce projet, les participants se sont questionnés à propos de leurs propres connaissances sur la langue et il y a eu des transitions entre des connaissances déclaratives et procédurales à l'égard de l'enseignement et l'apprentissage d'une L2.

De la même façon, le travail collaboratif et la discussion dans le cadre d'un projet de télécollaboration permettent d'un côté, de lier les connaissances sur la langue et les connaissances pédagogiques qui peuvent être utilisées dans la pratique de l'enseignement d'une L2; et d'autre côté, fournissent une occasion idéale pour réfléchir aux expériences de

formation et pour apprendre à travers des activités de formation impliquant collaboration, discussion et apprentissage situé, permettant de faire le lien entre la théorie et la pratique. Ces constats permettent de répondre aux demandes de quelques auteurs dont Borg (2011), Hedgcock (2002), Johnson (2006, 2009) et Wright (2010), à l'égard de la formation des enseignants de L2.

De plus, dans le cadre de ce projet, les participants ont pu discuter sur la grammaire de la L2, sur la correction et l'explication d'erreurs et sur l'enseignement et l'apprentissage d'une L2, ce qui montre que la mise en place de ce genre de projets pourrait favoriser le développement de la conscience métalinguistique à l'intérieur des programmes de formation des enseignants de L2, comme il avait été demandé par Trappes-Lomax et Ferguson (2002) et Andrews (2007). En effet, Wright et Bolitho (1993) avaient signalé que les activités de développement de la conscience métalinguistique permettent de rapprocher les connaissances sur la langue et la pédagogie et selon Borg (1994) la formation des enseignants orientée vers le « développement de la conscience métalinguistique » favoriserait le lien entre la théorie et la pratique si l'on met l'accent non seulement sur le contenu travaillé, mais principalement sur la méthodologie à travers laquelle ce contenu est abordé, ce qui a été possible grâce au projet proposé. De cette façon, des projets de télécollaboration comme celui que nous rapportons permettent d'apprendre à travers la pratique et la discussion avec des pairs.

En ce qui concerne les méthodologies conduisant au développement de la conscience métalinguistique chez les futurs enseignants de L2, nous avons constaté que l'analyse et la correction collaborative des erreurs favorise le développement de la conscience métalinguistique des enseignants. Par exemple, à l'intérieur des trois sous-groupes analysés les participants ont dû chercher de l'information, réutiliser leurs connaissances préalables et confronter leurs propres points de vue à l'égard de la langue avec des partenaires internationaux. De surcroît, ce genre de projets permet aux futurs enseignants de connaître le vocabulaire approprié pour analyser la langue, ainsi que les différentes erreurs possibles (typologies) et des erreurs typiques des apprenants selon leur L1, ce qui rejoint les propos de Murray (2002), Guénette (2010) et Rahimi et Zhang (2015). En effet, tel que signalé par Engeström (2001), les apprentissages sont créés pendant l'activité.

En outre, nous avons confirmé que les futurs enseignants de L2, LN et LNN, possèdent des forces complémentaires, comme il avait été suggéré par Arva et Medgyes (2000) et Andrews (2007), alors la collaboration entre ces deux groupes favorise le développement de leur conscience métalinguistique (Andrews, 2007; Andrews et Svalberg, 2017).

Pour conclure, la collaboration entre des futurs enseignants de L2, LN et LNN s'avère une occasion idéale pour discuter à l'égard de la langue favorisant l'interaction et la collaboration, dans le cadre d'une communauté de pratique. D'ailleurs, d'après notre recension des écrits, les chercheurs ont valorisé les échanges LN-LNN en raison de la façon dont les LN peuvent aider les LNN dans leur développement langagier, mais aucune étude, à notre connaissance, n'avait analysé comment cet échange pourrait être favorable, du point de vue de la connaissance sur la langue, pour les deux groupes. L'approche comparative que nous avons adoptée nous a montré que ce genre projets est bénéfique pour les participants appartenant à l'un ou l'autre des côtés de l'échange, LN et LNN. Il serait important de rappeler que selon Engeström (2001), la polyphonie du système d'activité, permet aux sujets d'apprendre à travers le dialogue et le débat entre différentes positions et voix des systèmes qui se focalisent sur un objet, et la réflexion elle-même constitue un élément d'apprentissage. En outre, Blin (2012) a signalé, à l'instar de Roth et Lee (2007), que l'apprentissage individuel prend place pendant l'expansion des possibilités du sujet, dans la poursuite d'un objet significatif pendant l'activité.

6.3. Discussion des résultats relatifs à la question de recherche Nº3 : *Perceptions des participants à l'égard du projet de télécollaboration proposé*

Pour répondre à notre troisième question de recherche, nous avons administré un questionnaire de perception et avons interviewé à la fin du projet de télécollaboration un certain nombre de sujets (4 québécois et 5 colombiens). L'analyse des réponses recueillies à l'aide de ces instruments nous a permis de conclure que la plupart des participants, colombiens et québécois, ont eu des perceptions positives à l'égard du projet de télécollaboration proposé. Ces résultats corroborent ceux d'autres études sur la télécollaboration en formation des enseignants de L2 (Arnold et Ducate, 2015 ; Dooly, 2007 ; Dooly et Sadler, 2013).

En ce qui concerne les motivations des participants à prendre part au projet, comme nous l'avons signalé dans la section antérieure, d'après Engeström (2001), les théories d'apprentissage situé - ou contextualisé - affirment que les motivations à apprendre découlent de la participation à des pratiques collaboratives culturellement valorisées, dans lesquelles quelque chose d'utile est appris. Dans le cadre de ce projet de télécollaboration, les participants ont affirmé qu'ils avaient deux motivations principales : d'un côté, l'idée de discuter avec des pairs LN ou LNN de français, car ils pensaient que cette discussion pouvait être favorable à leur formation en tant qu'enseignants de FL2, et de l'autre côté, les tâches elles-mêmes, parce qu'elles leur semblaient intéressantes. Ainsi, la plupart de nos participants pensaient que la participation à ce projet leur permettrait d'apprendre quelque chose d'utile à travers la collaboration avec des pairs géographiquement éloignés, confirmant ce qui avait été avancé par les théories d'apprentissage situé (Lave et Wenger, 1991; Korthagen, 2010).

En effet, nos participants ont rapporté avoir appris, entre autres, à mieux cibler les erreurs d'étudiants, à donner une explication grammaticale adaptée et, dans le cas des futurs enseignants LNN, ils ont pu comprendre quelques phénomènes linguistiques des usages de leurs partenaires québécois. Selon Dooly (2007), le fait d'être engagé dans des échanges, de débattre et de négocier les idées à l'intérieur des groupes, augmente l'intérêt des apprenants à l'égard de l'apprentissage. De plus, les étudiants qui travaillent dans des petits groupes ont tendance à apprendre davantage ce qui est enseigné, retiennent l'information plus longtemps et semblent plus satisfaits dans leurs classes. Si nous considérons les perceptions de nos participants à l'égard de ce projet de télécollaboration, il semblerait que le travail collaboratif leur ait permis d'augmenter leur intérêt à l'égard de la grammaire du français, d'apprendre de leurs coéquipiers internationaux et de retenir ces apprentissages. De surcroît, la plupart de nos participants se sont montrés satisfaits des résultats de la collaboration.

Il serait important de rappeler que le projet proposé dans le cadre de notre étude est différent des projets de télécollaboration en formation des enseignants de L2 utilisés dans des études antérieures. Par exemple, d'autres chercheurs se sont centrés notamment sur le développement de la littératie numérique ou de la compétence interculturelle. Par contre, dans ce projet, nous avons voulu analyser le développement de la conscience métalinguistique par le biais de l'analyse et la correction des erreurs. Pour cette raison, les

apprentissages de nos participants ne sont pas comparables à ceux rapportés dans d'autres recherches de ce type. En effet, comme il a été signalé dans la recension des écrits, plusieurs projets de télécollaboration en formation des enseignants de L2 s'étaient inscrits dans le modèle *Cultura* (O'Dowd, 2013) et avaient l'objectif de développer la compétence communicative interculturelle des participants (par exemple, Lee, 2009; Ryder et Yamagata-Lynch, 2014). D'autres projets de télécollaboration en formation des enseignants de L2 ont eu pour but de développer des compétences en littératie numérique ou en méthodologie de l'enseignement chez les futurs enseignants de L2 (Arnold et Ducate, 2006 ; Dejean-Thircuir et Mangenot, 2014 ; Dooly et Sadler, 2013; Müller-Hartmann, 2012), mais, à notre connaissance, notre étude est la première à avoir proposé un projet de télécollaboration entre des futurs enseignants de L2, LN et LNN, dont l'objectif était de développer la conscience métalinguistique de l'enseignant. Alors, les tâches proposées dans le cadre de ce projet sont nouvelles et ne se trouvent pas répertoriées dans l'étude de O'Dowd et Ware (2009). Par conséquent, nous analyserons les perceptions des participants à l'égard de ce projet de télécollaboration à la lumière de la recherche sur la formation des enseignants de L2, le développement de la conscience métalinguistique de l'enseignant, et la télécollaboration en général.

6.3.1. Télécollaboration et formation des enseignants de L2

Quelques chercheurs dans le domaine de la cognition et de la formation des enseignants (Andrews, 1999; Borg, 2003a, 2003b; Crahay et coll, 2010; Hedgcock, 2002; Jourdenais, 2009) ont parlé de l'importance d'améliorer les connaissances disciplinaires et pédagogiques des futurs enseignants de L2 et l'analyse des réponses de nos participants nous a permis de conclure que la discussion entre des pairs LN ou LNN de la langue cible dans le cadre d'un projet de télécollaboration favorise non seulement la réflexion, mais aussi le développement de telles connaissances. En effet, la majorité de nos participants ont rapporté des apprentissages et ont dit que les tâches de réflexion leur avaient permis de devenir plus conscients de leur processus. Cela signifie que les participants à ce genre de projets peuvent vivre des changements profonds en termes de croyances et de connaissances. Par exemple, la plupart de nos participants sont devenus plus conscients, entre autres, de l'importance des connaissances grammaticales explicites pour devenir un bon enseignant de L2.

Par ailleurs, quelques participants ont considéré que les tâches proposées dans le cadre de ce projet étaient proches de celles qu'ils vont réaliser dans leur activité professionnelle et les résultats de plusieurs recherches sur la cognition des enseignants indiquent que la pratique réelle évite des conceptions idéalistes au début de la fonction de l'enseignement (Crahay et coll., 2010). En effet, tout au long de ce projet les participants ont été amenés à corriger des erreurs réelles - produites par des étudiants réels -, à les catégoriser, à les analyser et à les expliquer, selon les règles de la grammaire du français. À cet égard, la recherche sur les cognitions des enseignants a montré que les savoirs théoriques peuvent être fonctionnels s'ils sont ancrés dans des situations et des cas issus de l'expérience de l'enseignant (Crahay et coll, 2010). Korthagen (2010) a également suggéré que les futurs enseignants devraient vivre des expériences avec des exemples concrets, ce qui leur permettrait de mettre en relation ces expériences avec leurs propres processus internes et ainsi développer des schémas. Ceci signifie que le fait de mener des pratiques réelles permet à des futurs enseignants d'aborder leur pratique professionnelle non pas selon une conception idéaliste mais davantage réaliste.

Dans cet ordre d'idées, il pourrait être affirmé que les participants à ce projet de télécollaboration ont vécu des expériences avec des exemples concrets et ainsi, ils ont pu mettre en relation ces expériences avec leurs propres processus internes comme Korthagen (2010) l'a suggéré. En effet, la plupart des activités proposées ont permis aux participants de se mettre dans la peau d'un enseignant pour corriger des textes et expliquer des phénomènes linguistiques tout en réfléchissant sur leur pratique. D'après Korthagen (2010), les enseignants ont besoin d'une formation qui combine des expériences pratiques riches promouvant la réflexion, afin de les aider à développer des schémas adéquats. À en juger par les réponses de nos participants, le type de projets de télécollaboration que nous avons mis en place contribuerait à atteindre un tel objectif.

Nous voudrions préciser que dans ce projet il n'y avait pas de rôles d'« enseignant » et d'« apprenant », comme dans d'autres projets de télécollaboration en formation des enseignants de L2 (par exemple, Dejean-Thircuir et Mangenot, 2014; Develotte, 2010 ; Ryder & Yamagata-Lynch, 2014) et que les deux groupes de futurs enseignants de FL2, LN et LNN, avaient des rôles d'enseignants ou, plutôt, d'apprenants de l'enseignement (Johnson, 2009). Alors, tous les participants ont travaillé en équipe avec le même statut au sein de leur

communauté de pratique (futurs enseignants de français L2), ce qui leur a permis d'apprendre de leurs partenaires, nationaux et internationaux. Ainsi, les apprentissages ont été soutenus par les pairs (LN ou LNN), ce qui a permis aux participants de co-créer des significations pédagogiques et éducatives à l'intérieur d'une communauté de pratique (Crahay et coll., Hedgcock, 2002; Korthagen, 2010; Lave et Wenger, 1991), et cela a été très apprécié par les participants, qui ont bénéficié non seulement de la réalisation des tâches, mais aussi de la rétroaction donnée par leurs coéquipiers internationaux.

6.3.2. Télécollaboration et développement de la CME

En ce qui a trait au développement de la conscience métalinguistique du futur enseignant de L2, les perceptions rapportées par les participants nous ont permis de confirmer notre intuition initiale selon laquelle la collaboration entre des futurs enseignants de FL2, LN et LNN permettrait de développer la conscience métalinguistique des deux groupes. Selon Andrews (1999), la « conscience métalinguistique de l'enseignant » va au-delà de la connaissance explicite à propos de la langue et réfère à la capacité des enseignants à enseigner la langue de manière efficace. Ainsi, le terme « conscience métalinguistique » permet de souligner l'importance de la réflexion des enseignants sur leur connaissance explicite de la langue (c.-à-d. la dimension métacognitive de la conscience linguistique) et permet de mettre l'accent sur l'interrelation entre les dimensions déclaratives et procédurales de la conscience linguistique de l'enseignant, c.-à-d. entre la connaissance de base elle-même et comment cette dernière est utilisée dans l'activité professionnelle.

Dans cet ordre d'idées, et tel qu'il avait été prôné par Widdowson (2002), nos participants LN ont reconnu l'importance de connaître la langue en tant que système et ont admis que leurs intuitions ne sont pas suffisantes pour expliquer la langue à un apprenant. Du côté des participants colombiens, plusieurs d'entre eux sont devenus plus conscients de leur niveau de connaissances actuelles et de leurs lacunes et ainsi, ils seront davantage capables de travailler sur les sujets qui posent plus de problèmes pour eux. De plus, ces futurs enseignants ont acquis des connaissances linguistiques qui leur permettront de produire la langue correctement, grâce aux rétroactions données par leurs homologues LN, et ont appris de leurs coéquipiers internationaux à donner une bonne explication grammaticale. Finalement, la discussion avec des partenaires internationaux a permis à quelques

participants de réfléchir à propos de ce que cela signifie d'être un enseignant de L2, LN ou LNN.

Par ailleurs, selon Widdowson (2002), les futurs enseignants de L2, LN doivent développer des connaissances sur la langue en tant que sujet et, pour y arriver, ils doivent être capables d'analyser leur langue en tant que langue étrangère. Il semblerait donc que des projets comme celui que nous avons proposé pourraient y contribuer, comme en a témoigné Suzie (G4LN) « […] ça m'a vraiment permis de me mettre un peu en comparaison avec quelqu'un dont c'est pas la langue maternelle, je dirais, de voir un peu [..] qu'il y a autres choses que ce que j'apprends qui existent aussi ». Sur ce point, Benjamin (G5LN) a ajouté :

> […] j'ai trouvé ça intéressant de voir la perception des erreurs de chacune des personnes […] le fait d'avoir des personnes d'un autre pays qui veulent devenir professeurs de français, j'ai trouvé ça intéressant de voir un peu qu'est-ce qui était considéré comme une erreur, comment elle été considérée ou qu'est-ce qu'ils détectaient plus facilement ou pas.

En général, selon les résultats que nous avons rapportés au chapitre V, la collaboration avec des futurs enseignants de FLE en Colombie a permis aux futurs enseignants de FLS, francophones natifs, de développer leur conscience métalinguistique parce qu'ils se sont entraînés à donner des explications grammaticales ; ils ont pu discuter différents points de vue vis-à-vis la correction et de l'explication d'erreurs, ce qui leur a permis de voir la langue du point de vue d'un LNN. De surcroît, dans le cadre des tâches proposées, les participants québécois ont dû chercher des explications métalinguistiques, ce qui a favorisé l'émergence de nouveaux apprentissages grammaticaux et pédagogiques. Enfin, lors des discussions elles-mêmes, ces futurs enseignants ont pu opter pour des manières simplifiées d'expliquer certains contenus grammaticaux et ont pris conscience de leurs propres connaissances grammaticales.

Les participants colombiens, LNN du français, ont aussi bénéficié grandement de l'échange proposé. En effet, ils ont pu travailler conjointement avec des LN, en utilisant la langue cible dans un contexte authentique, comme dans l'étude de Dooly (2007). De même, selon Sheorey (1986), l'enseignant LNN devrait apprendre à analyser l'erreur comme le ferait un locuteur natif. À l'intérieur du projet, les exercices proposés ont permis aux participants LNN de voir comment les erreurs étaient analysées et corrigées par leurs coéquipiers LN. Enfin, rappelons que selon Murdoch (1994), il est nécessaire de redoubler d'attention à l'égard de la compétence langagière des futurs enseignants LNN pendant la formation

régulière et, d'après les résultats de son étude, il serait préférable de proposer des activités qui demandent créativité, interaction et production, et qui jumellent les objectifs formatifs avec le développement pédagogique et langagier. Dans le cadre de ce projet, les participants colombiens se sont montrés contents d'avoir pu utiliser la langue dans un contexte communicatif réel, lequel leur a permis d'interagir avec des homologues LN. Ces participants ont également aimé les tâches, parce qu'elles les ont poussés à faire des recherches et à apprendre des choses nouvelles. Par voie de conséquence, ce projet de télécollaboration a favorisé le développement de la conscience métalinguistique des futurs enseignants de FLE, LNN en Colombie aussi bien que celui des futurs enseignants de FL2, LN au Québec.

Comme nous l'avons signalé dans la recension des écrits, les chercheurs en acquisition des langues secondes (ALS) ont trouvé que les apprenants de L2 qui bénéficient le plus de l'enseignement sont ceux qui reçoivent un enseignement centré sur la forme, opérationnalisé comme une combinaison d'enseignement métalinguistique et de rétroaction corrective, dans un contexte de pratique communicative. Ainsi, des projets comme celui que nous avons proposé permettraient de préparer les futurs enseignants à donner de la rétroaction corrective et des explications métalinguistiques, comme il a été suggéré par plusieurs auteurs (Spada, 1997; Nassaji & Fotos, 2011; Trappes-Lomax & Ferguson, 2002). En effet, selon ce que nous avons rapporté dans le chapitre de résultats, les futurs enseignants de FL2 ayant participé à cette étude sont devenus plus sensibles aux erreurs produites par les apprenants de FL2 et étaient davantage en mesure de les analyser et de les expliquer d'un point de vue métalinguistique. Enfin, tel que suggéré par Murray (2002), Martineau (2007) et Guénette (2010), l'analyse des erreurs s'est avérée une manière efficace de développer la conscience métalinguistique de l'enseignant.

6.3.3. Discussion des résultats de l'étude dans le cadre de la recherche sur la télécollaboration

Pour terminer la discussion, nous aimerions confronter nos résultats avec la recherche existante sur la télécollaboration. À cet égard, nous allons nous centrer sur quelques éléments qui nous semblent importants pour le devenir de la recherche sur la télécollaboration en formation des enseignants de L2, LN et LNN. Ainsi, nous allons analyser des questions telles que la télécollaboration asymétrique, tel que définie par Dejean-Thircuir et Mangenot (2014), les utilisations du Web 2.0 pour faciliter la collaboration et le partage, selon les propos de

Dejean-Thircuir et Nissen (2013); Develotte (2010) et Guth et Thomas (2010); la conception de la tâche d'après l'exposé de Hauck (2010) et de Hauck et Warnecke (2013) et, enfin, le rôle de l'enseignant dans le déroulement du projet, en tenant compte des résultats rapportés par Arnold et Ducate (2006).

En ce qui concerne la télécollaboration asymétrique, il est important de préciser que selon notre recension des écrits, seulement une étude (ou plutôt un projet de télécollaboration) a utilisé ce terme pour expliquer la télécollaboration entre deux groupes qui utilisent la même langue pour communiquer, mais dont le niveau d'expertise est bien différent. Il s'agit de l'étude de Dejean-Thircuir et Mangenot (2014) qui rapporte les résultats du projet « Le français en première ligne ». Dans ce projet, des futurs enseignants de français en France ont collaboré avec des apprenants de français à Chypre, alors les futurs enseignants jouaient le rôle d'*enseignants*, et les apprenants de français, le rôle d'*apprenants*. Dans notre étude, selon les rapports du questionnaire de perception et les entrevues menées auprès d'un sous-groupe de sujets, les participants colombiens ont insisté sur le fait qu'ils étaient encore des apprenants de la langue, alors que leurs coéquipiers québécois étaient des « locuteurs experts », puisqu'ils étaient francophones natifs ; dans ce sens les résultats de notre étude se rapprochent de ceux de Dejean-Thircuir et Mangenot (2014). Cependant, à la différence des résultats présentés par ces chercheurs, dans notre étude il n'y avait pas de rôles « d'enseignant » ou « d'apprenant » et tous les participants ont travaillé comme des pairs, malgré l'écart entre les connaissances *de* et *sur* la langue que possédaient les deux groupes.

Partant de ce fait, les résultats à notre troisième question de recherche permettraient d'avancer qu'en formation des enseignants de L2 la télécollaboration asymétrique non seulement est bénéfique pour les deux groupes, mais elle est nécessaire. En effet, comme nous l'avons signalé dans la section précédente, les enseignants de L2, LN devraient être capables d'analyser leur langue en tant que langue étrangère, et les enseignants LNN devraient avoir des occasions pour pratiquer la langue dans des contextes authentiques comme celui que nous avons créé. Ainsi, les deux groupes ont bénéficié de cette télécollaboration asymétrique et nos résultats constituent un avancement dans les connaissances sur les projets de télécollaboration de ce type. Dans l'étude de Dejean-Thircuir et Mangenot (2014), ceci n'a pas été analysé, mais nous considérons qu'il serait important d'aborder cette question dans de futures recherches.

Pour ce qui est des utilisations du Web 2.0 (ou Web social) dans la formation des enseignants, nos résultats permettent d'affirmer que ces outils favorisent la collaboration et le partage à l'intérieur d'une communauté de pratique. En effet, dans le cadre de cette étude, nous avons jumelé deux groupes de futurs enseignants géographiquement distants et ceci a été possible grâce aux technologies de l'information et de la communication. Dans ce projet, les participants ont notamment utilisé des outils du Web 2.0, qui permettent de collaborer sur un même document (Google doc) et de partager des fichiers multimédias pour collaborer et communiquer dans le cadre d'une interaction sociale (Wiggio). En général, l'intégration de ces deux outils a donné de bons résultats, quoiqu'il y ait eu certaines difficultés avec Wiggio, telles que rapportées par les participants (Voir chapitre V).

De la même façon, nos résultats rejoignent ceux de Dooly (2007), qui a conclu que ces technologies ont fourni davantage d'occasions pour que les participants utilisent la langue cible dans des contextes authentiques et pour que les participants deviennent plus conscients de leur propre niveau langagier (dans le cas des futurs enseignants LNN). De plus, nous avons trouvé que l'utilisation des outils du Web 2.0 s'inscrivaient en parfaite harmonie avec la perspective socioculturelle en formation des enseignants. Selon Johnson (2009), l'apprentissage de l'enseignement selon une perspective socioculturelle signifie que la connaissance, la pensée et la compréhension procèdent de la participation dans des pratiques sociales. Dans le cadre de notre étude, il ressort qu'un tel apprentissage a été facilité grâce à l'utilisation du Web 2.0.

À l'égard de la conception de la tâche, nos participants ont rapporté des perceptions positives. En effet, la plupart d'entre eux ont aimé les activités proposées, parce que celles-ci leur ont permis d'apprendre à propos de la grammaire et de discuter avec des partenaires internationaux. Sur ce point, nous aimerions souligner que dans tous les groupes il y a eu de l'interaction et que tous les participants ont pu discuter avec leurs homologues, malgré les différences dans la communication, qui dépendaient de plusieurs facteurs que nous avons présentés dans la section 6.2. En tout cas, ce qui a été intéressant dans le cadre de ce projet c'est que nous avons pu confirmer que la conception de la tâche a un grand impact sur les résultats de la télécollaboration, comme il avait été avancé par Arnold et Ducate (2006), Hauck (2010) et Hauck et Warnecke (2013). Contrairement à d'autres projets de télécollaboration rapportés dans les écrits (par exemple, Belz, 2003; Ware 2005), dans ce

projet, les deux groupes poursuivaient les mêmes objectifs d'apprentissage, ce qui a garanti l'investissement des participants des deux côtés. En outre, la composante vidéo a permis d'éviter quelques problèmes de communication rapportés dans les écrits sur les échanges asynchrones (Dooly, 2008). En général, nos participants ont aimé les tâches proposées et aimeraient participer à nouveau à ce type de projets.

Enfin, à l'égard du rôle de l'enseignant, nos participants ont signalé qu'il joue un rôle très important dans le déroulement du projet de télécollaboration. En effet, le professeur de la classe colombienne a intégré le projet au plan de cours, a joué un rôle de modèle linguistique et de modèle d'enseignement pour ses apprenants et les a motivés à prendre part au projet. Du côté québécois, le professeur a donné à ses étudiants des points pour la participation au projet, les a motivés à y prendre part et a alloué du temps pour la réalisation des activités liées au projet. Il est certain que sans leur participation, ce projet de télécollaboration aurait été impossible. Par ailleurs, nos analyses ont montré que ces échanges ont besoin de quelqu'un qui guide et surveille l'activité. Dans le cadre de ce projet, c'est la chercheuse qui a joué ce rôle et sa participation a certainement contribué au bon fonctionnement de l'activité dans la majorité des sous-groupes. Rappelons que selon Chun (2015), bien que les enseignants ne doivent pas intervenir dans les échanges, ils jouent un rôle important dans la planification et dans le suivi des activités.

6.4. Synthèse de la discussion

Dans ce chapitre, nous avons confronté nos résultats avec ceux d'autres recherches issues de trois domaines principaux, à savoir la conscience métalinguistique de l'enseignant, la formation des enseignants de L2 et la télécollaboration. Chacune de nos questions de recherche explorait les trois domaines de la conscience métalinguistique de l'enseignant : la dimension déclarative, la dimension procédurale et la dimension réflexive. Ainsi, bien que nous ayons traité différemment chacune de nos questions, maintenant nous pouvons dire qu'en effet, le tout nous permet de comprendre la portée du projet de télécollaboration proposé sur le développement de la conscience métalinguistique de l'enseignant. Tout d'abord, les résultats et la discussion de la question de recherche No. 1 nous ont permis de constater que ce projet de télécollaboration a pu avoir une influence positive sur les connaissances déclaratives à l'égard de la grammaire chez les participants LN et LNN. De plus, les résultats et la discussion de la question de recherche No. 2 nous ont permis

d’expliquer comment le contexte socioculturel influence les résultats d’un projet de ce type et la manière dont les participants s’engagent dans ce type d’activité. Enfin, les résultats et la discussion de la question de recherche No. 3 nous ont permis de faire part des perceptions de nos participants et de montrer comment un projet comme celui que nous avons proposé peut avoir un impact sur la recherche en formation des enseignants, la recherche sur le développement de la conscience métalinguistique de l’enseignant et sur la télécollaboration.

Par voie de conséquence, le tout nous a permis de comprendre la façon dont le projet de télécollaboration que nous avons proposé a aidé à développer la conscience métalinguistique de l’enseignant, dans ses dimensions déclarative, réflexive et procédurale chez de futurs enseignants de FL2, LN et LNN.

Chapitre VII

CONCLUSION

7.0 Introduction

L'objectif de cette thèse était d'analyser la portée d'un projet de télécollaboration sur le développement de la conscience métalinguistique de deux groupes de futurs enseignants de FL2. Pour ce faire, nous avons conçu un projet dont le but était de permettre aux futurs enseignants d'analyser, corriger et expliquer des erreurs des apprenants de FL2 en équipe. Ensuite, nous avons jumelé deux classes de futurs enseignants, l'une en Colombie et l'autre au Québec, et avons formé dix équipes qui ont réalisé les activités proposées dans le cadre du projet. Tous les participants ont complété un pré/post-test de connaissances grammaticales et à la fin du projet ils ont rempli un questionnaire de perception. Nous avons également conduit trois études de cas (après avoir suivi de près trois équipes ayant participé au projet) et avons interviewé quelques participants colombiens et québécois. Dans le présent chapitre, nous allons présenter les principales conclusions de cette étude. À cette fin, nous allons d'abord présenter un résumé de nos résultats. Ensuite, en tenant compte des résultats présentés, nous allons expliquer les implications pédagogiques que notre étude peut avoir sur la télécollaboration et le développement de la conscience métalinguistique des futurs enseignants de L2. Par la suite, nous allons faire part de l'originalité et des limites de cette étude et, enfin, nous allons formuler quelques recommandations pour de futures recherches.

7.1. Résumé des résultats

Afin de connaître la portée du projet de télécollaboration proposé sur le développement de la conscience métalinguistique des futurs enseignants ayant participé à cette étude, nous avons répondu à trois questions de recherche : 1) Quelles sont les connaissances grammaticales et métalinguistiques des participants à cette étude avant et après leur participation au projet de télécollaboration proposé ? 2) Le projet de télécollaboration proposé favorise-t-il le développement de la conscience métalinguistique de l'enseignant, dans ses dimensions déclarative et procédurale, chez les participants ? Si oui, de quelle façon ? Et 3) Comment les participants à cette étude perçoivent-ils leur participation au projet de télécollaboration, en ce qui a trait aux objectifs et aux résultats ? La réponse à ces trois questions de recherche nous a permis de présenter un portrait général et plutôt

complet du rôle de la collaboration entre des futurs enseignants de L2, LN et LNN sur le développement de la conscience métalinguistique de l'enseignant.

Tout d'abord, à l'égard des résultats du pré/post-test, nous avons trouvé qu'avant leur participation au projet de télécollaboration, il y avait un écart important entre les connaissances grammaticales et métalinguistiques des deux groupes, étant donné que la performance du groupe des LN au Québec a été bien supérieure à celle des participants LNN en Colombie. En effet, contrairement aux résultats obtenus dans d'autres études menées dans le contexte de l'ALS (Andrews, 1999; Arva et Medgyes, 2000), dans notre étude les LN ont fait la démonstration de meilleures connaissances grammaticales et métalinguistiques que leurs homologues LNN. Malgré cela, nous avons observé que les deux groupes (LN et LNN) présentaient des lacunes au niveau des connaissances grammaticales explicites puisque les résultats les plus faibles ont été dans les habiletés où il fallait décrire la fonction des mots dans la phrase, ou bien donner des explications grammaticales. Toutefois, ces lacunes ont été beaucoup plus importantes chez le groupe de LNN.

Après la participation au projet de télécollaboration, l'écart entre les deux groupes est demeuré similaire, tel qu'attesté par les résultats au post-test, mais il a été intéressant de voir que les résultats des deux groupes ont révélé des améliorations statistiquement significatives après la participation au projet de télécollaboration. En effet, le groupe de LNN a connu une performance statistiquement significative dans toutes les habiletés évaluées (descriptions métalinguistiques, identification d'erreurs, correction d'erreurs et explications grammaticales), et le groupe de LN a connu une amélioration statistiquement significative dans les habiletés de descriptions métalinguistiques et d'explication d'erreurs. D'après ces résultats, il serait possible de conclure que le projet de télécollaboration a eu une influence positive pour les deux groupes de participants, futurs enseignants de français L2, LN ou LNN. Cependant, afin de mieux comprendre la façon dont le projet proposé a pu avoir un impact sur les connaissances métalinguistiques des participants, il serait important de conduire plus de recherches avec des devis quasi expérimentaux, qui impliquent des groupes témoin.

En ce qui concerne l'analyse du déroulement du projet de télécollaboration, ce qui allait nous permettre de déterminer si un tel projet avait favorisé ou non le développement de la conscience métalinguistique de l'enseignant chez les participants, nous nous sommes

penchée sur trois cas, c'est-à-dire trois groupes internationaux ayant participé au projet proposé. D'après nos résultats, tous les participants des équipes ayant fait l'objet d'une analyse ont développé leur conscience métalinguistique à un certain niveau, en fonction de trois facteurs principaux : 1. Leur propre implication et celle de leurs collègues nationaux et internationaux dans les activités du projet. 2. La dynamique du groupe et 3. L'utilisation et l'appropriation des outils technologiques proposés.

Nous avons pu tirer cette conclusion parce que, pour la réalisation des tâches demandées, les participants ont cherché dans des sources externes afin de les compléter, et la présence virtuelle des homologues internationaux leur a certainement fourni un public réel et une motivation également pour les compléter. En général, les activités d'identification, d'analyse et de correction d'erreurs, c'est-à-dire les tâches en soi, représentaient une occasion d'apprendre à propos de certains phénomènes linguistiques et de faire le pont entre la théorie et la pratique et ainsi, ces dernières sont donc devenues des éléments médiateurs dans le processus d'apprentissage des participants.

En outre, tous les participants aux sous-groupes ont bénéficié des discussions à l'intérieur d'une communauté internationale de pratique. Par exemple, les Colombiens (LNN) ont bénéficié des explications fournies par leurs coéquipiers québécois (LN) et ont eu un contexte de communication réelle avec des interlocuteurs LN de la langue cible. Les participants québécois (LN), de leur côté, ont été en contact avec des apprenants de la langue, avec qui ils ont pu pratiquer comment donner des explications grammaticales adaptées au contexte. De même, cela leur a donné l'occasion de voir la façon dont un locuteur non-natif analyse la langue. Toutefois, ces deux groupes ont travaillé comme des pairs, apprenants de l'enseignement, ce qui a créé une ambiance détendue et a favorisé la collaboration entre eux. De surcroît, la participation au projet de télécollaboration a permis aux futurs enseignants LN et LNN, de devenir plus conscients de leurs propres connaissances grammaticales ainsi que d'augmenter les connaissances grammaticales qu'ils avaient avant leur participation au projet proposé.

Cependant, chaque équipe a vécu le projet différemment et donc les résultats ont été distincts pour chacune d'entre elles. Pour analyser chaque équipe, nous nous sommes servie de l'étude de cas, laquelle nous a permis de trianguler des données de différents types pour présenter un portrait détaillé du processus correspondant à chacune des équipes. Par ailleurs,

nous nous sommes appuyée sur la Théorie de l'Activité, théorie qui nous a permis de conceptualiser les résultats et de comprendre comment le contexte socioculturel a influencé le déroulement du projet dans les trois équipes faisant l'objet de notre analyse. Ainsi, en général, nous avons trouvé que des facteurs individuels et contextuels pouvaient favoriser ou entraver la collaboration à l'intérieur des groupes et que le médiateur, à savoir le recours aux outils technologiques de communication, a été décisifs dans la dynamique que ces groupes ont développée.

Dans le groupe 1, ce sont principalement des tensions d'ordre individuel qui se sont présentées. Ainsi, une faible motivation chez quelques participants, des problèmes langagiers chez les participantes colombiennes et des tensions culturelles ont empêché l'émergence d'un travail vraiment collaboratif. Dans le groupe 10, ce sont des facteurs contextuels, comme le manque de préparation à la tâche et à l'utilisation des plateformes qui ont produit des tensions et une communication artificielle à l'intérieur de l'équipe. En revanche, dans le groupe 6, une motivation forte chez la plupart des participantes et une présence sociale importante ont empêché l'apparition de tensions et ont facilité l'interaction et la collaboration donnant lieu à un cycle d'apprentissage expansif. L'apparition possible d'un tel cycle a été mis en lumière par Engeström (2001). Ainsi, nous avons conclu que la télécollaboration aurait eu un impact considérable, mais variable, dans le développement de la conscience métalinguistique de l'enseignant chez les participants étudiés.

Enfin, pour ce qui est des perceptions des participants à l'égard de ce projet de télécollaboration, nos analyses quantitatives et qualitatives nous ont permis de comprendre les motivations des participants à prendre part au projet ainsi que leurs perceptions à l'égard des résultats du projet proposé. Quant aux motivations, nous avons trouvé que la plupart des participants ont voulu participer à ce projet parce qu'ils croyaient que la collaboration avec des pairs LN ou LNN de français, pouvait être bénéfique dans leur formation en tant qu'enseignants de FL2. De même, selon la plupart des participants, les activités proposées semblaient intéressantes.

En ce qui concerne les perceptions par rapport aux résultats du projet, nous avons constaté que selon la majorité des participants, colombiens et québécois, la participation à ce projet leur a permis de : 1) améliorer leurs capacités à repérer, analyser et corriger des erreurs, 2) connaître quelques erreurs fréquentes d'apprenants de FL2 et 3) apprendre à chercher de

l'information pour donner une bonne une explication grammaticale. En même temps, les étudiants ont dit qu'ils sont devenus plus conscients de leur propre niveau de connaissances métalinguistiques, ainsi que de leurs lacunes.

En outre, plusieurs facteurs ont influencé leur participation au projet : la conception de la tâche, les collègues nationaux et internationaux, leur professeur et leur propre langue maternelle. Par rapport aux outils de communication, en général, ils ont été adéquats pour communiquer, mais les participants auraient préféré des plateformes plus dynamiques et des rencontres en direct. À l'égard des vidéos, les participants ont eu des perceptions plutôt positives, quoique quelques participants aient préféré ne pas s'en servir. Cela nous a permis de confirmer que la composante des vidéos favorise la présence sociale des participants et qu'elle pourrait contrer, au moins en partie, les problèmes de communication qui peuvent survenir lors des échanges asynchrones. Il pourrait être conclu que, d'après les participants, le projet leur a permis de développer leur conscience métalinguistique de l'enseignant, mais qu'il faudrait changer quelques conditions pour des projets futurs. Il faudrait notamment garantir que les deux groupes aient les mêmes conditions de participation et atteignent le même niveau d'engagement.

7.2. Implications pédagogiques

L'étude que nous avons présentée dans cette thèse a plusieurs implications pédagogiques à l'égard de la formation des enseignants de L2, du développement de la conscience métalinguistique de l'enseignant et de la télécollaboration. Tout d'abord, en ce qui concerne la formation des enseignants, nous avons vu que des projets comme celui que nous avons proposé fournissent aux futurs enseignants un espace de dialogue et de débat à l'intérieur d'une communauté de pratique, favorisent la réflexion et permettent aux futurs enseignants de remettre en question des connaissances manifestement erronées à propos de la langue et de son enseignement, tout en développant des nouvelles connaissances grammaticales et pédagogiques. De plus, les participants ont l'occasion de travailler avec des exemples concrets, ce qui leur permet de mettre en relation les nouvelles expériences avec leurs propres processus internes, comme il a été suggéré par plusieurs auteurs en formation des enseignants (par exemple, Crahay et coll., 2010, Johnson, 2009 ; Korthagen, 2010). En effet, comme cela a été signalé dans la revue des écrits, les croyances et connaissances des futurs enseignants se forment pendant leur expérience en tant qu'apprenants. Ainsi, il serait

important de leur fournir des expériences d'apprentissages riches au cours desquelles ils pourraient remettre en question leurs propres croyances et connaissances. De cette façon, ce genre de projets répondraient aux postulats de la perspective socioculturelle en formation des enseignants.

En ce qui concerne le développement de la conscience métalinguistique, les résultats de cette recherche montrent que la collaboration entre des futurs enseignants LN et LNN peut être avantageuse pour les deux groupes. Nous avons également confirmé que l'analyse de l'erreur permet aux futurs enseignants non seulement d'apprendre à repérer et corriger des erreurs d'apprenants, mais aussi à s'approprier différentes façons de les traiter et de les expliquer selon le niveau de compétence de l'étudiant. Comme nous l'avons signalé dans notre revue des écrits, l'une des façons d'enseigner la grammaire dans le cadre d'une approche communicative est justement de le faire en ayant recours à la rétroaction corrective et à des explications métalinguistiques contextualisées. Des tâches comme celles proposées dans le cadre de ce projet favorisent de tels apprentissages. En effet, selon Trappes-Lomax (2002), la tâche des programmes de formation des enseignants de L2 est de réintégrer la langue dans une forme évoluée, compatible avec une conception de l'enseignement de la langue impliquant à la fois la compétence communicative et la conscience langagière. Nous sommes convaincue que la télécollaboration pourrait contribuer à atteindre un tel objectif.

Pour ce qui est de la télécollaboration, les résultats de notre recherche permettent de rejoindre les conclusions auxquelles sont parvenus d'autres recherches dans ce domaine, notamment celles par rapport à l'importance de la planification de la tâche (Hauck, 2010 ; Hauck et Warnecke, 2013) et au rôle de l'enseignant dans le déroulement du projet (Arnold et Ducate, 2006). En outre, les résultats de cette recherche corroborent les résultats de la recherche à l'égard du rôle de la télécollaboration dans le développement de la compétence communicative interculturelle et de la littératie numérique chez les futurs enseignants de L2. Il serait important de préciser que bien que le but de ce projet ne fût pas de développer ces compétences en particulier, le genre de projet mis en place peut contribuent à les développer. Ainsi, nous avons remarqué que la culture des participants joue un rôle très important dans les échanges et que les participants vont apprendre de la culture de leurs partenaires internationaux, même si cette dernière ne constitue pas un sujet de discussion pendant les échanges. Par exemple, nos participants colombiens ont remarqué que leurs homologues

québécois étaient très organisés, mais plus réservés qu'eux-mêmes, et les participants québécois ont noté que leurs homologues colombiens étaient des gens spontanés et ouverts. De cette façon, la culture a été évidente dans la façon d'être des participants, dans ce qu'ils partageaient avec leurs coéquipiers internationaux, dans la façon de parler, etc. Il y a également eu des discussions culturelles à l'égard de la variation linguistique même si cela n'avait pas été planifié. Dans cet ordre d'idées, nous pouvons conclure que la télécollaboration est une stratégie très pertinente pour le développement de la compétence communicative interculturelle, même si la culture n'est pas l'objet d'une discussion dans les échanges.

Quant aux compétences numériques, ce projet ne cherchait pas non plus à favoriser le développement de ces compétences, mais plusieurs participants nous ont dit qu'ils avaient appris à utiliser les outils technologiques proposés et aimeraient se servir de ces outils et des projets de ce type dans leurs futures classes. Ainsi, le projet et les tâches qui y sont associées pourraient être utilisés par d'autres formateurs d'enseignants intéressés au développement de la conscience métalinguistique, dans ses dimensions déclarative et procédurale, chez les futurs enseignants de FL2. Toutefois, comme l'ont signalé Arnold et Ducate (2006), il serait important de réfléchir sur la manière de mettre en place l'activité médiatisée par ordinateur (comment elle est intégrée au cours, les méthodes d'évaluation, les types de tâches, le rôle des enseignants dans la discussion), parce que de cela dépend le succès ou l'échec de l'activité.

7.3. Originalité de notre étude

Plusieurs chercheurs se sont intéressés au rôle de la télécollaboration dans la formation des enseignants de L2 (par exemple, Arnold et Ducate, 2015 ; Dejean-Thircuir et Mangenot, 2014 ; Dooly et Sadler, 2013), d'autres ont insisté sur le besoin de développer la conscience métalinguistique de l'enseignant (*Teacher language awareness)* (Andrews, 2007a ; Borg, 2003a, 2003b ; Jourdenais, 2009 ; Trappes-Lomax et Ferguson, 2002 ; Wright, 2002 ; Wright et Bolitho, 1993), et il a même été suggéré que les nouvelles technologies de l'information et de la communication pourraient jouer un rôle important dans le développement de la conscience métalinguistique de l'enseignant (Andrews, 2007b) et qu'il serait intéressant de faire collaborer des enseignants LN et LNN pour profiter des forces et des faiblesses de chaque groupe. Cependant, très peu de recherches ont exploré le rôle de la

télécollaboration dans le développement de la conscience métalinguistique du futur enseignant de L2 (Dooly, 2007 ; Mok, 2013) et, à notre connaissance, aucune d'entre elles n'a jumelé des LN avec des LNN pour discuter à propos de la langue. Ainsi, notre étude serait la première à rapporter un échange de ce type.

Partant de ce fait, et sur la base de la recherche en formation des enseignants, en développement de la conscience métalinguistique et en télécollaboration, nous avons proposé un projet novateur, basé sur l'analyse et la correction des erreurs d'étudiants. Les tâches proposées dans le cadre de ce projet n'ont pas été répertoriées dans la recherche sur la télécollaboration (O'Dowd et Ware, 2009) et, contrairement à d'autres projets de ce type, dans celui-ci nous n'avons pas défini des rôles d'« apprenant » et d'« enseignant », mais tous les étudiants ont participé en tant que pairs, futurs enseignants de L2. Ce que nous venons de signaler est très important, puisque du point de vue de la perspective socioculturelle, la ZPD est plutôt une construction collaborative d'occasions pour que les individus développent leurs habiletés mentales et, lorsque les membres d'un groupe travaillent ensemble sur un problème, ils sont capables de parvenir à une solution qu'aucun individu n'aurait pu construire seul.

Du point de vue de la formation des enseignants et du développement de la conscience métalinguistique de l'enseignant, notre recherche est originale parce que nous avons proposé une manière de développer la conscience métalinguistique de l'enseignant à travers la discussion entre des pairs s'inscrivant dans une communauté internationale de pratique. À notre connaissance, seule la recherche de Dooly (2007) avait exploré le rôle de la télécollaboration sur le développement de la conscience métalinguistique de l'enseignant, mais les tâches proposées dans le cadre de son projet ne visaient pas à poursuivre cet objectif. En revanche, dans le projet que nous avons analysé dans le cadre de cette thèse, les tâches proposées avaient pour but de faire discuter les futurs enseignants à propos de la langue cible et de résoudre des problèmes de manière conjointe. Par ailleurs, notre recherche est la première à proposer l'analyse collaborative d'erreurs comme une façon de développer la conscience métalinguistique de l'enseignant.

De même, notre projet est original par rapport à d'autres projets de télécollaboration et nous considérons qu'il pourrait même constituer un nouveau modèle visant tout particulièrement la formation des enseignants de L2. De surcroît, contrairement à d'autres études sur la télécollaboration, nous avons rapporté les gains des deux groupes et non

seulement ceux d'un d'entre eux, ce qui nous a permis de voir la portée du projet de façon globale.

Concernant la modalité et le canal des échanges, notre projet est différent d'autres rapportés dans les écrits sur la télécollaboration. En effet, puisqu'il s'agissait d'une collaboration asymétrique qui impliquait différents niveaux de connaissance de la langue cible chez les participants, nous avons décidé de proposer un échange asynchrone. Cette modalité permet aux participants de réfléchir davantage à leurs interventions et de regarder les interventions de leurs partenaires à plusieurs reprises. Cependant, à l'intérieur des travaux réalisés antérieurement dans ce domaine, certains chercheurs ont observé que dans les échanges asynchrones, le canal de communication était principalement écrit (blogues, wikis, courriel), ce qui rendait difficiles l'interactivité et la cohésion des équipes (Dooly, 2008, 2017; Guth et Thomas, 2010). Pour cette raison, nous avons décidé de mener un échange asynchrone, mais multimodal, qui permettait aux participants de partager des documents écrits, audio et vidéo. Le but de la multimodalité était de favoriser la réflexion individuelle et la cohésion des équipes et nos résultats ont été positifs sur ce plan. Toutefois, il serait nécessaire de conduire de nouvelles recherches pour analyser l'effet de la multimodalité dans les échanges asynchrones.

À l'égard de nos méthodes d'analyse, nous avons conduit une recherche exploratoire avec un devis mixte imbriquée (QUAL-quan). Ce devis de recherche nous a permis de nous centrer sur le processus dans la mesure où il s'agissait d'une recherche principalement qualitative, mais nous a aussi permis d'analyser le développement de connaissances à l'aide d'une mesure objective (pre/post test). De cette façon, nous avons été en mesure d'analyser le développement de la conscience métalinguistique de l'enseignant dans ses dimensions déclarative, procédurale et réflexive, et à notre connaissance, notre étude est la première à utiliser une telle méthodologie. De plus, la Théorie de l'Activité nous a permis d'examiner l'influence du contexte socioculturel dans les résultats de ce projet.

Par ailleurs, la nôtre compte parmi le nombre restreint des études qui ont analysé des projets multimodaux. Conséquemment, la méthode d'analyse des données multimodales que nous avons utilisée peut constituer un point de départ pour des recherches à venir.

Enfin, notre recherche est la première à mesurer les connaissances grammaticales des futurs enseignants de FLE en Colombie et l'une des rares à mesurer les connaissances

grammaticales des futurs enseignants de FLS au Québec, hormis celle de Martineau, 2007. Elle est également la première à comparer les connaissances grammaticales d'un groupe de futurs enseignants de FLS, francophones natifs, avec celles de futurs enseignants de FLE, locuteurs non natifs.

7.4. Limites de cette étude

Malgré les résultats positifs, dont nous avons largement parlé tout au long de cette thèse, il serait important de préciser quelques limites à l'égard du projet proposé et de la transférabilité des résultats. En ce qui concerne le projet lui-même, l'une des limites les plus importantes de notre étude est le niveau de compétence en français des participants colombiens. En effet, ces participants avaient beaucoup de lacunes en termes de connaissances explicites de la langue, ce qui a nui à leur collaboration avec des pairs francophones natifs. Ces derniers auraient voulu des pairs plus avancés dans leur connaissance de la langue, afin de mener une collaboration plus équilibrée, alors, dans de futurs travaux, des chercheurs devraient analyser le développement de la conscience métalinguistique lorsque les LNN ont atteint un niveau avancé ou presque natif de la L2.

Toutefois, le repérage de futurs professeurs de français avec un niveau avancé de la langue ou qui se destinent exclusivement à l'enseignement du français n'est pas facile. En effet, le groupe de futurs enseignants en Colombie était inscrit à un baccalauréat en enseignement des langues étrangères (anglais et français), mais la plupart d'entre eux se destinait à l'enseignement de l'anglais L2. Notre étude s'est donc vue limitée aux options réelles des participants.

En outre, dans le cadre de ce projet de télécollaboration, nous n'avons pas eu l'occasion de préparer les participants à l'échange, comme il avait été suggéré de le faire par des chercheurs dans le domaine de la télécollaboration (Dooly, 2008 ; O'Dowd et Ritter, 2006) et cela a donné lieu à quelques tensions à l'intérieur des équipes. Par exemple, quelques participants ont connu une certaine confusion par rapport aux tâches, d'autres n'étaient pas familiarisés avec les plateformes technologiques utilisées et quelques conflits culturels sont survenus. D'ailleurs, les conditions de participation au projet dans les deux groupes impliqués (au Québec et en Colombie) ont été différentes, ce qui a produit d'autres tensions. Nous croyons qu'avec une bonne préparation à l'échange et des conditions similaires de participation, ces tensions auraient pu être évitées.

Une autre limite de cette étude est la transférabilité des résultats. Selon Fortin (2010), le critère de transférabilité a rapport à l'application éventuelle des conclusions tirées de l'analyse des données à d'autres contextes similaires, mais puisque chaque groupe et chaque situation analysée sont uniques, cette transférabilité s'avère impossible. Pour cette raison, Fortin (2010) suggère de considérer une transférabilité analytique puisque dans les études interprétatives, comme la nôtre, on ne peut pas inférer les résultats en fonction d'une population. Dans cet ordre d'idées, nous avons veillé à bien décrire nos démarches méthodologiques et analytiques et, dans la présentation des résultats, nous avons fourni le contexte socioculturel qui permet de comprendre le processus de chaque équipe ainsi que les résultats.

7.5. Recommandations pour de futures recherches

Étant donné les résultats et les limites de cette étude, nous pouvons maintenant faire quelques recommandations pour des recherches ultérieures. En premier lieu, il semble nécessaire de continuer à mesurer les connaissances grammaticales des futurs enseignants de L2, notamment celles de futurs enseignants de FL2. Comme il a été signalé tout au long de cette thèse, les enseignants de L2 doivent avoir des connaissances explicites sur la langue afin de donner de la rétroaction et des explications métalinguistiques contextualisées à leurs élèves. En effet, cela favoriserait l'attention à la langue dans le cadre d'une approche communicative. Cependant, les études mesurant les connaissances grammaticales des futurs enseignants sont encore rares.

En deuxième lieu, il nous semble important de mener plus d'études pour comparer les connaissances grammaticales chez des futurs enseignants de L2, LN et LNN. Dans le contexte de l'enseignement de l'anglais L2, des études menées par Andrews (1999, 2007) ont tenté de combler cette lacune, mais avec des échantillons trop petits et des limites qui rendent difficile la généralisation des résultats. Dans notre chapitre de discussion, nous avons avancé que probablement les forces et les faiblesses des futurs enseignants de L2 ne sont pas généralisables à toutes les L2, parce que chaque langue possède des structures bien différentes et y sont associées des traditions d'enseignement particulières, mais il s'agit d'une hypothèse qu'il faudrait vérifier à la lumière de la recherche empirique. Ainsi, nous considérons que la question des avantages ou des désavantages des LN vs LNN avancée par

Arva et Medgyes (2000) n'est pas encore éclaircie et qu'il faudrait mener davantage de recherches sur ce sujet.

En troisième lieu, à propos du développement de la conscience métalinguistique de l'enseignant à travers la télécollaboration, il serait nécessaire de conduire davantage de recherches. Une option serait de reproduire notre étude afin de vérifier, avec une population différente, si les résultats obtenus ressembleraient à ceux rapportés ici. Une autre option serait d'établir un programme de recherche sur la télécollaboration pour le développement de la conscience métalinguistique de l'enseignant. Dans le cadre d'un tel programme, il serait possible de conduire plusieurs recherches pour analyser les différents domaines de la conscience métalinguistique de l'enseignant séparément. Par exemple, il serait possible de mener des recherches quasi expérimentales afin de confirmer que les résultats du post-test découlent de la participation au projet de télécollaboration ; il serait également possible de se centrer sur le processus de télécollaboration en utilisant différents cadres théoriques et méthodologiques, afin d'obtenir un panorama plus complet que celui que nous avons présenté dans cette thèse. De la même façon, il serait possible de faire des analyses plus poussées sur le rôle de la collaboration entre des LN et des LNN, le développement de la compétence communicative interculturelle chez des futurs enseignants de L2, entre autres.

En quatrième lieu, il serait pertinent de continuer d'analyser la télécollaboration entre des LN et des LNN dans d'autres contextes. Au Canada, par exemple, où il y a un grand besoin d'améliorer les compétences linguistiques et grammaticales des enseignants de français LNN dans les régions anglophones (Bayliss et Vignola, 2007 ; Bournot-Trites, 2008), il s'avérerait pertinent de conduire ce genre de projets entre des futurs enseignants LN en région francophone et des futurs enseignants LNN en région anglophone. En outre, ce genre de projets pourrait être conduit entre des futurs enseignants LN en France et des futurs enseignants LNN en Europe, aux États-Unis, en Amérique latine, etc. Évidemment, chaque projet permettrait de s'interroger sur différents aspects du développement de la conscience métalinguistique de l'enseignant, notamment les connaissances de la grammaire, du vocabulaire, la conscience phonologique, etc. Bref, ce projet ouvre la porte à plusieurs études dans la formation des enseignants de FL2.

De plus, de tels projets pourraient être menés dans le contexte de la formation des enseignants d'anglais, langue seconde ou étrangère (AL2). Comme il est bien connu,

l'anglais est la langue la plus utilisée dans le monde du travail et dans la communication internationale, et dans la plupart des pays non anglophones, cette langue est souvent enseignée par des enseignants LNN. D'après les résultats obtenus par Arva et Medgyes (2000), Andrews (1994, 1999) et Lasagabaster et Sierra (2006), les enseignants LN auraient des lacunes dans leur connaissance explicite de la langue, alors que les enseignants LNN se sentent à l'aise avec la grammaire. En même temps, d'autres chercheurs prônent le fait d'accorder plus d'attention à la langue dans les programmes de formation des enseignants d'anglais LNN (Murdoch, 1994). Voilà pourquoi un projet de télécollaboration comme celui que nous avons proposé, mais entre des futurs enseignants d'anglais L2, pourrait être pertinent. Un tel projet permettrait de formuler d'autres questions de recherche à l'égard des connaissances explicites de la langue chez les futurs enseignants d'anglais et de la façon dont les LN et les LNN pourraient s'entraider.

7.6. Observations finales

Dans le cadre de cette étude, nous avons analysé la portée d'un projet de télécollaboration entre des futurs enseignants de français L2, LN et LNN sur le développement de la conscience métalinguistique de l'enseignant. Ce projet a impliqué un groupe de 19 futurs enseignants de FLE en Colombie, et un groupe de 16 futurs enseignants de FLS au Québec. Nous avons formé dix équipes internationales qui ont collaboré pendant six semaines en réalisant des tâches liées à l'analyse et à la correction d'erreurs d'étudiants de FL2, et les plateformes collaboratives choisies pour cet échange ont été Wiggio et Google Docs. À la lumière de nos résultats, nous avons conclu que la télécollaboration a favorisé le développement de la conscience métalinguistique, dans ses dimensions déclarative, procédurale et réflexive, chez les deux groupes impliqués (LN et LNN). Nous avons notamment constaté que l'analyse collaborative des erreurs d'étudiants, entre des LN et des LNN, favorise le développement de la CME. De surcroît, ce genre de projets répond au virage socioculturel en formation des enseignants de L2 (Johnson 2006, 2009). Pour ces raisons, notre étude représente une contribution importante à la recherche sur la formation des enseignants de L2 et sur la télécollaboration.

Références

Alderson, C., Clapman, C., & Steel, D. (1997). Metalinguistic knowledge, language aptitud and language proficiency. *Language Teaching Research, 1*, 93-121. http://dx.doi.org/10.1177/136216889700100202

Ammar, A., Daigle, D., & Lefrançois, P. (2015). *La rétroaction corrective écrite dans l'enseignement du français au Québec: Effets du type d'erreurs, du profil de l'apprenant, du contexte d'apprentissage et de l'ordre d'enseignement.* Université de Montréal. Montréal: Le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC).

Andrews, S. (1994). The grammatical knowledge/awareness of native-speaker EFL teachers: What the trainers say. In M. Bygate, T. A., & W. E. (Éds), *Grammar and the language teacher* (pp. 69-89). Hemel Hempstead, U.K.: Prentice Hall.

Andrews, S. (1997). Metalinguistic awareness and teacher explanation. *Language Awareness, 6*(2-3), pp. 147-161. http://dx.doi.org/10.1080/09658416.1997.9959924

Andrews, S. (1999). 'All these like little name things': A comparative study of language teachers' explicit knowledge of grammar and grammatical terminology. *Language Awareness, 8*(3-4), 143-159. http://dx.doi.org/10.1080/09658419908667125

Andrews, S. (2006). The evolution of teachers' language awareness. *Language Awareness, 15*(1), 1-19. http://dx.doi.org/10.1080/09658410608668846

Andrews, S. (2007a). *Teacher language awareness.* New York: Cambridge University Press.

Andrews, S. (2007b). Researching and developing teachers' language awareness: Developments and future directions. In J. Cummins, & C. Davison (Eds.), *International handbook of English language teaching* (pp. 945-959). New York: Springer.

Andrews, S., & Svalberg, A. M. (2017). Teacher language awareness. In J. Cenoz, D. Gorter, & S. May (Eds.), *Language awareness and multilingualism* (pp. 219-231). Switzerland: Springer International Publishing.

Antoniadou, V. (2011a). Using Activity Theory to understand the contradictions in an online transatlantic collaboration between student-teachers of English as a Foreign Language. *ReCALL, 23*(3), 233-251. http://dx.doi.org/10.1017/S0958344011000164

Antoniadou, V. (2011b). Virtual collaboration, 'perezhivanie' and teacher learning: A socio-cultural-historical perspective. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature, 4*(3), 53-70. http://dx.doi.org/10.5565/rev/jtl3.424

Antoniadou, V. (2017). Collecting, organizing and analyzing multimodal data sets: the contributions of CAQDAS. In É. Moore, & M. Dooly (Eds.), *Qualitative approaches to research on plurilingual education* (pp. 435 - 450). Dublin, Ireland: Research-publishing.net.

Antoniadou, V., & Dooly, M. (2017). Education ethnography in blended learning environments. In É. Moore, & M. Dooly (Eds.), *Qualitative approaches to research on plurilingual education* (pp. 237-263). Dublin, Ireland: Research-publishing.net.

Arismendi, F., & Colorado, D. (2015). La formation des enseignants de FLE en Colombie: panorama et cas de l'Université d'Antioquia. *Dialogues et cultures. La formation initial des enseignants de francais langue étrangère, 61*, 44 - 61. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01938937

Armand, F. (2000). Le rôle des capacités métalinguistiques et de la compétence langagière orale dans l'apprentissage de la lecture en français langue première et seconde. *La revue canadienne de langues vivantes, 56*(3), 469 - 495.

Armand, F. (2005). Capacités métalinguistiques d'élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire. *Revue des sciences de l'éducation, 31*(2), 441-469.

Arnold, N., & Ducate, L. (2006). Future foreign language teachers' social and cognitive collaboration in an online environment. *Language Learning & Technology, 10*(1), 42-66. http://dx.doi.org/10125/44046

Arnold, N., & Ducate, L. (2015). Contextualized views of practices and competencies in CALL teacher education research. *Language Learning & Technology, 19*(1), 1-9. http://dx.doi.org//10125/44394

Arva, V., & Medgyes, P. (2000). Native and non-native teachers in the classroom. *System, 28*, 355-372. http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X(00)00017-8

Baralt, M. (2012). Coding qualitative data. In A. Mackey, & S. Gass M (Eds.), *Research methods in second language acquisition: A practical guide* (pp. 222-244). Blackwell Publishing Ltd.

Basharina, O. (2004). *An activity theory analysis of international télécollaboration: Context, contradictions and learning.* Thèse de doctorat inédite, The University of British Columbia, Vancouver, Colombie-Britannique.

Bayliss, D., & Vignola, M.-J. (2007). Training non-native second language teachers: The case of anglophone FSL teacher candidates. *La Revue canadienne des langues vivantes, 63*(3), 217-244. http://dx.doi.org/10.3138/K2U7-H14L-5471-61W0

Belz, J. (2003a). From the special issue editor. *Language Learning & Technology, 7*(2), 2-5. http://dx.doi.org/10125/25193

Belz, J. A. (2003b). Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration. *Language Learning & Technology, 7*(2), 68-117. http://dx.doi.org/10125/25201

Berenguer, L., & Vieguer, F. (s.d.). *L'erreur: un outil pédagogique*. Consulté le 06 29, 2016, sur Académia: http://www.academia.edu/6882626/Lerreur_un_outil_pédagogique

Besse, H. (2001). Peut-on "naturaliser" l'enseignment des langues en général et celui du francais en particulier? *Le francais dans le monde. Recherches et applications: Théories linguistiques et enseignement du francais aux non francophones*, pp. 29-57.

Birdson, D., & Kassen, M. A. (1988). Teachers' and students' evaluations of foreign language errors. *The Modern Language Journal, 72*(1), 1-12. http://dx.doi.org/10.2307/327563

Blin, F. (2012). Introducing cultural historical activity theory for researching CMC in foreign language education. In M. Dooly, & R. O'Dowd (Eds.), *Researching online foreign language interaction and exchange: Theories, methods and challenges* (pp. 79-106). Wien: Peter Lang.

Borg, S. (1994). Language awareness as methodology: Implications for teachers and teacher training. *Language Awareness, 3*(2), 61-71. http://dx.doi.org/110.1080/09658416.1994.9959844

Borg, S. (2003a). Teacher cognition in grammar teaching. A literature review. *Language Awareness, 12*(2), 96-108. http://dx.doi.org/10.1080/09658410308667069

Borg, S. (2003b). Teacher cognition in language teaching: A review of what language teachers think, know, believe and do. *Language Teaching, 36*(2), 81-109. http://dx.doi.org/10.1017/S0261444803001903

Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education. Research and practice.* London: Continuum.

Borg, S. (2009). Language teacher cognition. In A. Burns, & J. Richards (Ed.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 163-171). New York: Cambridge University Press.

Borg, S. (2011b). Language teacher education. In J. Simpson (Ed.), *The Routledge handbook of applied linguistics* (pp. 215-228). London: Routledge.

Borko, H., Whitcomb, J., & Byrnes, K. (2008). Genres of research in teacher education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & J. D. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 1017-1049). New York: Routledge.

Bournot-Trites, M. (2008). Vision pour le soutien des acquis linguistique des enseignants de FLS. *Revue canadienne de linguistique appliquée, 11*(1), 21-39.

Byram, M. (Ed.). (2005). *La compétence interculturelle.* Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.

Camussi-Ni, M.-A., & Coatéval, A. (2013). *Comprendre la grammaire. Une grammaire à l'épreuve de la didactique du FLE.* Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble PUG.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory.* London: SAGE publications.

Chen, W.-C. (2012). Professional growth during cyber collaboration between pre-service and in-service teachers. *Teaching and Teacher Education, 28*, 218-228. doi:10.1016/j.tate.2011.09.010

Chomsky, N. (2004). *The generative enterprise revisited. Discussions with Riny Huybregts, Henk van Riemsdijk, Naoki Fukui and Mihoko Zushi.* New York: Mouton de Gruyter.

Chun, D. M. (2015). Language and culture learning in higher education via telecollaboration. *Pedagogies: An international journal, 10*(1), 5-21. http://dx.doi.org/10.1080/1554480X.2014.999775

Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage.* Oxford: Oxford University Press.

Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É., & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie, 127*, 85-129. https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2010-3-page-85.htm

Cramp, A. (2015). Meaningful dialogue in digitally mediated learning for in-service teacher development. *Technology, Pedagogy and Education, 21*(1), 1-16. http://dx.doi.org/10.1080/1475939X.2013.822417

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research.* Thousand Oaks: SAGE publications.

Cummins, J., & Sayers, D. (1995). *Brave new schools: Challenging cultural illiteracy thorough global learning networks.* New York: St. Martin's Press.

Daele, A. (2010). *Le conflit sociocognitif à l'université : une revue de littérature et quelques propositions.* Consulté le 1 juin, 2017, sur Pédagogie universitaire – Enseigner et Apprendre en Enseignement Supérieur: https://pedagogieuniversitaire.files.wordpress.com/2010/04/aipu2010t3-100_adaele.pdf

De Walt, K., & De Walt, B. (2011). *Participant observation: A guide for fieldworkers* (2 ed.). Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.

De Weber, B., Schellens, T., Valcke, M., & Van Keer, H. (2005). Content analysis schemes to analyse transcripts of online asynchronous discussion groups: A review. *Computers and Education, 46*(1), 6-28. http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2005.04.005

Dejean-Thircuir, C., & Mangenot, F. (2014). Apports et limites des tâches web 2.0 dans un projet de télécollaboration asymétrique. *Canadian Journal of Learning and Technology / La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie, 40*(1), 1-21. http://dx.doi.org/10.21432/T23019

Dejean-Thircuir, C., & Nissen, E. (2013). Évolutions technologiques, évolutions didactiques. *Le Français dans le monde, Recherches et application, "Mutations technologiques, évolutions didactiques", 54*, 28-40. https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00978035

Derivry-Plard, M. (2006). Les enseignants "natifs" et "non-natifs" de langue(s): catégorisation linguistique ou construction sociale? *Travaux de didactique du FLE, 55*, 100-108. Récupéré sur https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00832237/document

Desire2Learn. (2017). *Wiggio*. Retrieved from About Wiggio: https://wiggio.com/#tpl=home_0

Develotte, C. (2010). Réflexions sur les changements induits par le numérique dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. *Études de linguistique appliquée ELA, 4*(160), 445-464. https://www.cairn.info/revue-ela-2010-4-page-445.htm

Dooly, M. (2007). Joining forces: Promoting metalinguistic awareness through computer-supported collaborative learning. *Language Awareness, 16*(1), 57-74. http://dx.doi.org/10.2167/la413.0

Dooly, M. (Ed.). (2008). *Telecollaborative language learning. A guidebook to moderating intercultural communication online.* Berlin: Peter Lang.

Dooly, M. (2017). Telecollaboration. In C. A. Chapelle, & S. Sauro (Eds.), *The handbook of technology and second language teaching and learning* (pp. 169-183). Oxford: John Wiley & Sons. Inc.

Dooly, M., & O'Dowd, R. (Eds.). (2012). *Researching online foreign language interaction and exchange. Theories, methods and challenges.* New York: Peter Lang.

Dooly, M., & Sadler, R. (2013). Filling in the gaps: Linking theory and practice through telecollaboration in teacher education. *ReCALL, 25*(1), 4–29. http://dx.doi.org/10.1017/S0958344012000237

Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics. Quantitative, qualitative and mixed methods.* Oxford: Oxford University Press.

Duff, P. (2008). *Case study research in applied linguistics.* New York: Routledge.

Dussias, P. E. (2005). Morphological development in Spanish-American telecollaboration. In J. Belz, & S. Thorn (Eds.), *Internet-mediated intercultural foreign language education* (pp. 121-146). Boston, Massachusetts: Thomsen & Heinle.

Edge, J. (1988). Applying linguistics in English language teacher training for speakers of other languages. *ELT Journal, 42*(1). http://dx.doi.org/10.1093/elt/42.1.9

Ellis, R. (1998). Teaching and research: Options in grammar teaching. *TESOL Quarterly, 32*(1), 39-60. http://dx.doi.org/10.2307/3587901

Ellis, R. (2006). Current issues in teaching grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly, 40*(1), 83-107. http://dx.doi.org/10.2307/40264512

Ellis, R. (2010). Second language acquisition, teacher education and language pedagogy. *Language Teaching, 43*(2), 182 - 201. http://dx.doi.org/10.1017/S0261444809990139

Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Eduaction and Work, 4*(1), 133-156. http://dx.doi.org/10.1080/13639080020028747

Engestrom, Y. (2014). *Learning by Expanding : An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research* . Cambridge: Cambridge University Press.

Erlam, R., Philp, J., Elder, C., & Ellis, R. (2009). Exploring the explicit knowledge of TESOL teacher trainees: Implications for focus on form in the classroom. In R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philp, & H. Reinders, *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching* (pp. 216-236). Bufalo: Multilingual matters.

Fortin, M.-F. (2010). *Fondéments et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives.* Montréal: Chenelière éducation.

Furstenberg, G., & Levet, S. (2010). Integrating telecollaboration into the language classroom: some insights. In M. Dooly, & R. O'Dowd (Eds.), *Telecollaboration 2.0 for language and intercultural learning* (pp. 305-336). New York: Peter Lang International Publishing.

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education, 15*(1), 7-23. http://dx.doi.org/10.1080/08923640109527071

Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. W. (2012). *Educational research. Comptencies for analysis and applications.* Boston: Pearson.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures.* New York: Basic books publishers.

Goicoechea Gómez, N., & Tomé, M. (2011). *Fautes typiques des hispanophones*. Consulté le 06 29, 2016, sur MOddou FLE: http://www.estudiodefrances.com/?p=968

Gombert, J. É. (1990). *Le développement métalinguistique.* Paris: Presses Universitaires de France.

Gombert, J. É., Gaux, C., & Demont, E. (1994). Capacités métalinguistiques et lecture quels liens ? *Repères*(9), 61, 73.

Gombert, J.-É. (1996). Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère AILE*(8), 41-55.

Guénette, D. (2010). La rétroaction corrective à l'écrit : Pratiques et croyances, deux réalités parallèles ? *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes, 66*(6), 935-966. http://dx.doi.org/10.3138/cmlr.66.6.935

Guichon, N. (2012). *L'intégration des technologies dans l'enseignement des langues.* Paris: Didier.

Guth, S., & Helm, F. (Eds.). (2010). *Telecollaboration 2.0: Language, literacies and intercultural learning in the 21st century.* New York: Peter Lang.

Guth, S., & Thomas, M. (2010). Telecollaboration with web 2.0 tools. In S. Guth, & F. Helm (Eds.), *Telecollaboration 2.0. Language, literacies and intercultural learning in the 21st century* (pp. 39-68). New York: Peter Lang.

Hauck, M. (2010). The enactment of task design in telecollaboration 2.0. In M. Thomas, & H. Reinders (Eds.), *Task-based language learning and teaching with technology* (pp. 197-217). Continuum.

Hauck, M., & Warnecke, S. (2013). Materials design in CALL: Social presence in online environments. In M. Thomas, H. Reinders, & M. Warschauer (Eds.), *Contemporary computer-assisted language learning* (pp. 95-115). New York: Bloomsbury Academic.

Hawkins, E. (1984). *Awareness of language: An introduction.* Cambridge: Cambridge University Press.

Hedgcock, J. S. (2002). Toward a socioliterate approach to second language teacher education. *The Modern Language Journal, 86*(3), 299-317. http://dx.doi.org/10.1111/1540-4781.00151

Hood, M. (2009). Case study. In J. Heigham, & R. A. Croker, *Qualitative research in applied linguistics. A practica introduction* (pp. 66-90). New York: Palgrave Macmillan.

Hubbard, P. (2008). CALL and the future of language teacher education. *CALICO Journal, 25*(2), 175-188.

Ivankova, N. V., & Creswell, J. W. (2009). Mixed methods. In J. Heigham, & R. A. Croker (Eds.), *Qualitative research in applied linguistics. A practical introduction* (pp. 135-161). New York: Palgrave Macmillan.

Ivankova, N. V., & Greer, J. L. (2015). Mixed methods research and analysis. In B. Paltridge, & A. Phakiti (Eds.), *Research methods in applied linguistics: A practical ressource* (pp. 63-81). London: Bloombury Academic.

Johnson, K. E. (2006). The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL Quarterly, 40*(1), 235-257. http://dx.doi.org/10.2307/40264518

Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective.* Réproduction électronique. UK.: Mylibrary.

Jourdenais, R. (2009). Language teacher education. In M. H. Long, & C. J. Doughty (Eds.), *The handbook of Language Teaching* (pp. 647- 658). Singapore: Wiley-Blackwell.

Kaptelinin, V., & Nardi, B. A. (2006). *Acting with technology. Activity Theory and interaction design.* Massachusetts: MIT Press.

Kessler, G., & Hubbard, P. (2017). Language teacher education and technology. In C. A. Chapelle, & S. Sauro (Eds.), *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning* (pp. 278-292). Oxford: John Wiley & Sons.

Korthagen, F. A. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education.* Mahwah N.J.: Laurence Erlbaum Associates Publishers.

Korthagen, F. A. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education, 26*, 98–106. http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.05.001

Kowal, S., & O'Connell, D. (2014). Transcription as a crucial step of data analysis. In F. Uwe (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (pp. 64-78). London: SAGE Publications.

Kozinets, R. (2010). *Netnography: Doing ethnographic research online.* Los Angeles: SAGE.

Kozinets, R., Dolbec, P.-Y., & Earley, A. (2014). Netnographic analysis: Understanding culture through social media. In F. Uwe (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (pp. 262-276). Los Angeles: SAGE.

Krashen, S. D., & Terrel, T. D. (1983). *The natural approach.* Oxford: Pergamon press.

Kulavuz-Onal, D. (2015). Using Netnography to explore the culture of online language teacher communities. *CALICO Journal, 32*(3), 426-448. http://dx.doi.org/10.1558/cj.v32i3.26636

Kulavuz-Onal, D., & Vásquez, C. (2013). Reconceptualizing fieldwork in a netnography of an online comunity of English language teachers. *Ethnography and Education, 8*(2), 224-238. https://doi.org/10.1080/17457823.792511

Kurek, M., & Müller-Hatmann, A. (2017). Task design for telecollaborative exchanges: In search of new criteria. *System, 64*, 7-20. http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2016.12.004

Lantolf, J. P. (Ed.). (2000). *Sociocultural theory and second language learning.* Oxford: Oxford University Press.

Lantolf, J. P., & Thorn, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development.* Oxford: Oxford University Press.

Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2006). What do students think about the pros and cons of having a native speaker teacher? In E. Llurda (Ed.), *Non-native language teachers. Perceptions, challenges and contributions to the profession* (pp. 217-241). New York: Spinger.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* Cambridge: Cambridge University Press.

Lee, L. (2009). Promoting intercultural exchanges with blogs and postcasting: A study of Spanish-American telecollaboration. *Computer Assisted Language Learning, 22*(5), 425-443. http://dx.doi.org/10.1080/09588220903345184

Lefrançois, P. (2015). *Français écrit pour futurs enseignants. Théorie et exercices.* Montréal: JFD éditions.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation.* Montréal: Guérin.

Leontiev, A. (1979). *Activity, consciousness, and personality.* Pacifica, CA: Prentice-Hall.

Lewis, T. (2017). Introduction to System special issue on telecollaboration. *System, 64*, 1-6. http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2017.01.007

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry.* Beverly Hills: SAGE publications Ltd.

Łyda, A., & Szcześniac, K. (Eds.). (2014). *Awareness in action: The role of consciousness in language acquisition.* Cham: Springer International Publishing.

Lyster, R. (1992). Speaking immersion. In S. Rehorick, & V. Edwards (Eds.), *French immersion: Process, product and perspectives* (pp. 84-100). Welland: La Revue canadienne des langues vivantes.

Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach.* Philadelphia: John Benjamins.

Martineau, Y. (2007). *La grammaire et son enseignement: Connaissances grammaticales et représentations des futurs enseignants de français langue seconde.* Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal, UQÀM, Montréal, Québec. Consulté le 04 12, 2015, sur Archipel: http://www.archipel.uqam.ca/898/1/M9914.pdf

MELS. (2009). *Progression des apprentissages. Francais, langue seconde (Programme de base).* Québec: Ministère de l'Éducation, loisir et sport.

MELS. (2010). *Progression des apprentissages au secondaire. Francais, langue seconde (Programme de base).* Québec: Ministère de l'Éducation, loisir et sport.

Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis.* Thousand Oaks: Sage Publications.

Mok, J. (2013). A case study of developing student-teachers' language awareness through online discussion forums. *Language Awareness, 22*(2), 161-175. http://dx.doi.org/10.1080/09658416.2012.680467

Molina Mejia, J. M. (2015). *ELiTE-[FLE]: Un environement d'ALAO fondé sur la linguistique textuelle, pour la formation linguistique des futurs enseignants de FLE en Colombie.* Thèse de doctorat inédite, Université Grenoble Alpes, Grenoble, Rhône-Alpes.

Molina Mejía, J. M., & Antoniadis, G. (2015). Un environnement informatique pour la formation des formateurs en FLE colombiens, fondé sur la linguistique textuelle. *Alsic, 18*(2). http://dx.doi.org/10.4000/alsic.2843

Müller-Hartmann, A. (2012). The classroom-based action research paradigm in telecollaboration. In M. Dooly, & R. O'Dowd (Eds.), *Researching online foreign language interaction and exchange: Theories, methods and challenges* (pp. 163-204). Wien: Peter Lang.

Murdoch, G. (1994). Language development provision in teacher training curricula. *ELT Journal, 48*(3), 253-265. http://dx.doi.org/10.1093/elt/48.3.253

Murray, H. (2002). Developing language awareness and error detection. What can we expect of novice trainees? In H. Trappes-Lomax, & G. Ferguson (Eds.), *Language in language teacher education* (pp. 187-198). Amsterdam: John Benjamin Publishing Company.

Namukwaya, H. (2014). Analyse des erreurs en production écrite des étudiants universitaires du français au niveau intermédiaire à l'Université de Makerere. *Synergies Afrique des Grands Lacs, 3*, 209 - 223.

Nassaji, H., & Fotos, S. (2004). Current developments in research on the teaching of Grammar. *Annual Review of Applied Linguistics, 24*, 126-145. http://dx.doi.org/10.1017/S0267190504000066

Nassaji, H., & Fotos, S. (2011). *Teaching grammar in second language classrooms. Integrating form-focused instruction in communicative context.* London: Routledge.

O'Dowd, R. (2013). Telecollaboration and CALL. In M. Thomas, H. Reinders, & M. Warschauer (Eds.), *Contemporary computer-assisted language learning* (pp. 123-139). London: Bloomsbury.

O'Dowd, R., & Ritter, M. (2006). Understanding and working with 'failed communication' in telecollaborative exchanges. *CALICO Journal, 23*(3), 623-642. http://dx.doi.org/10.1558/cj.v23i3.623-642

O'Dowd, R., & Ware, P. (2009). Critical issues in telecollaborative task design. *Computer Assisted Language Learning, 22*(2), 173-188. http://dx.doi.org/10.1080/09588220902778369

Olry-Louis, I., & Chabrol, C. (2007). Interactions communicatives et psychologie : approches actuelles. Introduction. Dans I. Olry-Louis, & C. Chabrol (Éd.), *Interactions communicatives et psychologie : approches actuelles.* (p. 265). Presses de la Sorbonne nouvelle.

Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62*(3), 307-332. http://dx.doi.org/10.3102/00346543062003307

Pearson Casanave, C. (2015). Case studies. In B. Paltridge, & A. Phakiti (Eds.), *Research methods in applied lingustics. A practical guide* (pp. 119-135). London: Bloomsbury Academic.

Pinto, M. A., & El Euch, S. (2015). *La conscience métalinguistique: théorie, développement et instruments de mesure.* Québec: PUL Presses de l'Université Laval.

Priego, S., & Liaw, M.-L. (2017). Understanding different levels of group functionality: activity systems analysis of an intercultural telecollaborative multilingual digital storytelling project. *Computer Assisted Language Learning, 30*(5), 368-389. http://dx.doi.org/10.1080/09588221.2017.1306567

Rahimi, M., & Zhang, J. L. (2015). Exploring non-native English-speaking teachers' cognitions about corrective feedback in teaching English oral. *System, 55*, 111-122. http://dx.doi.org/10.1080/09588221.2017.1306567

Rantavuori, J., Engeström, Y., & Lipponen, L. (2016). Learning actions, objects and types of interaction : A methodological analysis of expansive learning among pre-service teachers. *Frontline Learning Research, 4*(3), 1-27. http://dx.doi.org/10.14786/flr.v4i3.174

Roberts, A. D. (2011). *The role of metalinguistic awareness in the efective teaching of foreign languages.* Berlin: Peter Lang.

Rourke, L., Anderson, T., Garrison, R., & Archer, W. (2001). Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing. *International Journal of E-Learning & Distance Education/La revue international de l'apprentissage en ligne et de l'enseignement à distance, 14*(2), 50-71.

Ryder, L.-H., & Yamagata-Lynch, L. (2014). Understanding tensions: Activity system analysis of transpacific collaboration. *CALICO Journal, 31*(2), 201-220. http://dx.doi.org/10.11139/cj.31.2.201-220

Sadler, R., & Dooly, M. (2016). Twelve years of telecollaboration: what we have learnt. *ELT Journal, 70*(4), 401 - 413. http://dx.doi.org/10.1093/elt/ccw041

Sheorey, R. (1986). Error perceptions of native-speaking and non-native speaking teachers of ESL. *ELT Journal, 40*(4), 306-312. http://dx.doi.org/10.1093/elt/40.4.306

Spada, N. (1997). Form-focused instruction and second language acquisition. A review of classroom and laboratory research. *Language Teaching, 30*(2), 73-87. http://dx.doi.org/10.1017/S0261444800012799

Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 443- 466). Thousand Oaks: Sage publications Inc.

Svalberg, A. M. (2012a). Language awareness in language learning and teaching. *Language Teaching, 45*(3), pp. 376-388. http://dx.doi.org/10.1017/S0261444812000079

Svalberg, A. M.-L. (2012b). Peer interaction, cognitive conflict, and anxiety on a Grammar Awareness course for language teachers. *Language Awareness, 21*(1-2), 137-155. http://dx.doi.org/10.1080/09658416.2011.639886

Thornberg, R., & Charmaz, K. (2014). Grounded theory and theoretical coding. In F. Uwe (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis.* (pp. 155-169). London: SAGE Publications.

Torres Martínez, S. (2009). Las viciscitudes de la enseñanza de lenguas en Colombia. *Diálogos latinoamericanos, 15*, 56-75.

Trappes-Lomax, H., & Ferguson, G. (Eds.). (2002). *Language in language teacher education.* Amsterdam: John Benjamin Publishing Company.

Véronique, D. (2007). L'apport des recherches sur l'acquisition des langues étrangères. *Le français dans le monde: Recherches et applications. Formation initiale en français langue étrangère: actualité et perspectives, 41*, 96-105.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society.* London: Harvard University Press.

Wach, A. (2014). Language Awareness in EFL Teachers, Teacher Trainees and Advanced Learners. In A. Łyda, & K. Szczesniak, *Awareness in Action: The Role of Consciousness in Language Acquisition* (pp. 51-66). New York: Springer.

Ware, P. (2005). "Missed" communication in online communication. Tensions in a German-American telecollaboration. *Language Learning and Technology, 9*(2), 64-89. http://dx.doi.org/10125/44020

Ware, P. (2018). Telecollaboration. In J. I. Liontas (Ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (Vol. VI, pp. 1-6). John Wiley & Sons, Inc.

Ware, P., & O'Dowd, R. (2008). Peer feedback on language form in telecollaboration. *Language Learning and Technology, 12*(1), 43-63. https://www.lltjournal.org/item/2616

Ware, P., & Rivas, B. (2012). Researching classroom integration of online language learning projects: Mixed methods approaches. In M. Dooly, & R. O'Dowd (Eds.), *Researching online foreign language interaction and exchange* (pp. 107-131). Wien: Peter Lang.

Warschauer, M. (1996). *Telecollaboration in foreign language learning.* Honolulu: University of Hawai'i second language teaching and curriculum center.

Wash, A. (2015). Promoting pre-service teachers' reflexions through a cross-cultural keypal project. *Language Learning & Technology, 19*(1), 34-45.

Widdowson, H. (2002). Language teaching. Defining the subject. In H. Trappes-Lomax, & G. Ferguson (Eds.), *Language in language teacher education* (pp. 67-81). Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.

Wright, T. (2002). Doing language awareness. In H. Trappes-Lomax, & G. Ferguson (Eds.), *Language in Language Teacher Education* (pp. 113-129). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Wright, T. (2010). Second language teacher education: Review of recent research on practice. *Language Teaching, 43*(3), 259-296. http://dx.doi.org/10.1017/S0261444810000030

Wright, T., & Bolitho, R. (1993). Language awareness: A missing link in teacher language education. *ELT Journal, 47*(4), 292-304.

Yamagata-Lynch, L. (2010). *Activity system analysis methods: Understanding complex learning environments.* New York: Springer.

ANNEXES

ANNEXE A

Formulaire de consentement à l'intention des futurs enseignants au Québec

Titre de la recherche : Télécollaboration et développement des habiletés métalinguistiques : Analyse d'un projet mené auprès de futurs enseignants de FL2, locuteurs natifs et locuteurs non natifs.

Présentation du chercheur

Cette recherche est réalisée dans le cadre du projet de doctorat de Lizeth Donoso Herrera, dirigé par Mme Sabrina Priego, PhD, du département de langues, linguistique et traduction à l'Université Laval.

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

Nature de l'étude

La recherche a pour but d'étudier si un projet de télécollaboration entre des futurs enseignants de FL2, locuteurs natifs et locuteurs non natifs, favorise respectivement le développement de leurs habiletés métalinguistiques.

Déroulement de la participation

Votre participation à cette recherche consiste à :

1. Participer à des discussions synchrones ou asynchrones sur Wiggio et sur Google docs (Faire des commentaires, enregistrer des vidéos, etc.) dans le cadre du projet de télécollaboration. Tout au long de ce projet vous discuterez avec des futurs enseignants de français, langue étrangère locuteurs non natifs en Colombie. Pour participer à ces activités vous aurez besoin d'environ deux (2) heures par semaine pendant huit (8) semaines. Ce projet de télécollaboration s'inscrit dans la pédagogie du cours et votre participation sera obligatoire. Cependant, si vous n'acceptez pas de participer à la recherche, vous n'aurez pas à réaliser les points 2, 3, 4 et 5 décrits ci-après.
2. Donner votre consentement à l'utilisation secondaire des productions relatives au projet de télécollaboration.
3. Passer un test d'habiletés métalinguistiques avant et après le projet de télécollaboration (la passation de ce test vous prendra environ 30 minutes)
4. Remplir un questionnaire de perception du projet de télécollaboration à la fin du projet (environ 30 minutes)
5. Si vous êtes sélectionné, participer à une entrevue semi-dirigée, d'une durée d'environ 20 minutes, qui portera sur les éléments suivants.
    - Questions concernant la participation au projet et le travail en équipe
    - Questions concernant les objectifs du projet
    - Questions concernant l'influence du contexte

Avantages, risques ou inconvénients possibles liés à votre participation

Le fait de participer à cette recherche vous offre une occasion d'amorcer votre propre réflexion sur certaines tâches associées à l'enseignement du FL2. En outre, vous pourrez mettre à l'épreuve vos habiletés métalinguistiques et parler de votre expérience en tant que participant à un projet de télécollaboration.

Il est important de remarquer que les documents recueillis pour les fins de cette recherche ne seront jamais utilisés à des fins d'évaluation ou de notation et l'acceptation ou le refus à participer à cette recherche n'aura aucune influence sur la note que vous recevrez dans votre cours.

Participation volontaire et droit de retrait

Vous êtes libre de participer à ce projet de recherche. Votre évaluation académique sera totalement indépendante de votre participation ou non à la recherche. De ce fait, la note que vous recevrez pour ce projet ne sera aucunement altérée par votre participation ou non à la recherche. Vous pouvez aussi mettre fin à votre participation sans conséquence négative ou préjudice et sans avoir à justifier votre décision. Également, vous avez la liberté de révoquer votre consentement à utiliser de manière secondaire les vidéos enregistrées dans le cadre du projet de télécollaboration, même si vous maintenez votre consentement à la participation à la recherche. Si vous décidez de mettre fin à votre participation ou révoquer votre consentement à l'utilisation secondaire des vidéos, il est important d'en prévenir le chercheur dont les coordonnées sont incluses dans ce document. Tous les renseignements personnels vous concernant seront alors détruits.

Confidentialité et gestion des données

Les mesures suivantes seront appliquées pour assurer la confidentialité des renseignements fournis par les participants:

- Les noms des participants ne paraîtront dans aucun rapport;
- Les divers documents de la recherche seront codifiés et seul le chercheur aura accès à la liste des noms et des codes;
- Les résultats individuels des participants ne seront jamais communiqués;
- Les matériaux de la recherche, incluant les données et les enregistrements, seront conservés dans des tiroirs sous clé (les tests et les questionnaires), et les données issues de l'entrevue seront gardées sur un ordinateur personnel et protégés par un mot de passe. Ils seront détruits cinq ans après la fin de la recherche, soit en décembre 2021;
- La recherche fera l'objet de publications dans des revues scientifiques, et aucun participant ne pourra y être identifié ;
- Un court résumé des résultats de la recherche sera expédié aux participants qui en feront la demande en indiquant l'adresse où ils aimeraient recevoir le document, juste après l'espace prévu pour leur signature.

Remerciements

Votre collaboration est précieuse pour nous permettre de réaliser cette étude et nous vous remercions d'y participer.

Signatures

Je soussigné(e) _____consens librement à participer à la recherche intitulée : « Télécollaboration et développement de la conscience métalinguistique de l'enseignant: Analyse d'un projet mené auprès de futurs enseignants de FL2, locuteurs natifs et locuteurs non natifs ». J'ai pris connaissance du formulaire et j'ai compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche. Je suis satisfait(e) des explications, précisions et réponses que le chercheur m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce projet.

Je consens aussi à l'analyse et à la diffusion des vidéos enregistrées dans le cadre du projet de télécollaboration à des fins de la recherche OUI____ NON_____

_____ _____

Signature du participant, de la participante Date

Un court résumé des résultats de la recherche sera expédié aux participants qui en feront la demande en indiquant l'adresse où ils aimeraient recevoir le document. **Les résultats ne seront pas disponibles avant le 20 décembre 2017. Si cette adresse changeait d'ici cette date, vous êtes invité(e) à informer la chercheuse de la nouvelle adresse où vous souhaitez recevoir ce document.**
L'adresse (électronique ou postale) à laquelle je souhaite recevoir un court résumé des résultats de la recherche est la suivante :

_____

_____

_____

J'ai expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et j'ai vérifié la compréhension du participant.

_____ _____

Signature du chercheur Date

Renseignements supplémentaires

Si vous avez des questions sur la recherche, sur les implications de votre participation ou si vous souhaitez vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Lizeth Donoso Herrera, étudiante au Doctorat en Linguistique, didactique des langues à l'Université Laval à l'adresse courriel suivante : lizeth.donoso-herrera.1@ulaval.ca

Plaintes ou critiques

Toute plainte ou critique sur ce projet de recherche pourra être adressée au Bureau de l'Ombudsman de l'Université Laval :
Pavillon Alphonse-Desjardins, bureau 3320
2325, rue de l'Université
Université Laval
Québec (Québec) G1V 0A6
Renseignements - Secrétariat : (418) 656-3081
Ligne sans frais : 1-866-323-2271
Courriel : info@ombudsman.ulaval.ca

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval : N° d'approbation 2016-241/26-09-2016

Formulaire de consentement à l'intention des futurs enseignants en Colombie

Título de la investigación: Telecolaboración y desarrollo de habilidades metalingüísticas: Análisis de un proyecto realizado con futuros profesores de francés como segunda lengua o como lengua extranjera (FL2), locutores nativos y locutores no nativos.

Presentación del investigador

Esta investigación se realiza en el marco del proyecto de doctorado de Lizeth Donoso Herrera, dirigida por la Doctora Sabrina Priego, del departamento de lenguas, lingüística y traducción de la Universidad Laval en Quebec, Canadá.

Antes de aceptar participar en esta investigación, por favor tómese el tiempo de leer y entender las explicaciones que se dan a continuación. Este documento le explica los objetivos de este proyecto, los procedimientos que se llevarán a cabo, las ventajas, los riesgos y los inconvenientes. Le invitamos a realizar todas las preguntas que usted juzgue útiles a la persona que le presenta este documento.

Naturaleza del estudio

El objetivo de esta investigación es analizar si un proyecto de telecolaboración entre futuros profesores de francés L2, locutores nativos y locutores no nativos, favorece el desarrollo de las habilidades metalingüísticas en los dos grupos.

Información relativa a su participación

Su participación en esta investigación consiste en:

1. Participar de discusiones sincrónicas o asincrónicas en Wiggio o en Google docs y grabar videos reflexivos en el marco del proyecto de telecolaboración. A lo largo de este proyecto usted discutirá con futuros profesores de francés como segunda lengua o como lengua extranjera (FL2), hablantes nativos o hablantes no nativos. Para participar de estas actividades usted necesitará de alrededor 2h por semana durante 8 semanas. Este proyecto se inscribe en la pedagogía del curso y por lo tanto su participación será obligatoria. Sin embargo, si usted no acepta participar de la investigación, usted no tendrá que realizar los puntos 2, 3, 4 y 5 descritos aquí abajo.
2. Dar su consentimiento para la utilización secundaria de las producciones relacionadas con el proyecto de telecolaboración.
3. Presentar una prueba de habilidades metalingüísticas antes y después del proyecto de telecolaboración (la presentación de esta prueba le tomará alrededor de 30 min.).
4. Completar un cuestionario de percepción del proyecto de telecolaboración cuando éste haya culminado (completar este cuestionario le tomará alrededor de 30 min.).
5. Si usted es seleccionado, participará de una entrevista semi-estructurada, de una duración de alrededor de 20 minutos, donde se tratarán los siguientes temas:
    - Participación en el proyecto y trabajo en equipo.
    - Comentarios con respecto a los objetivos del proyecto de telecolaboración.
    - Influencia del contexto en la participación del proyecto de telecolaboración.

Posibles ventajas, riesgos o inconvenientes en relación con su participación en este proyecto.

El hecho de participar en este proyecto le permitirá comenzar a reflexionar sobre algunas tareas relacionadas con la enseñanza del francés como lengua extranjera FL2. Además, usted podrá poner a prueba sus habilidades metalingüísticas y hablar de su experiencia como participante de un proyecto de telecolaboración.

Es importante recalcar que los documentos que se recojan en el marco de esta investigación no serán nunca utilizados para evaluación o para asignarle una nota y la aceptación o el rechazo a participar de esta investigación no tendrá ninguna influencia sobre la nota que usted recibirá en su clase.

Participación voluntaria y derecho de retiro

Usted es libre de participar en este proyecto de investigación. Su evaluación académica será totalmente independiente de su participación o no en la investigación. De este modo, la nota que usted reciba por el proyecto de telecolaboración no se verá alterada de ninguna manera por su participación o no en la investigación. Así, si usted desea, podrá poner fin a su participación en esta investigación sin tener ninguna consecuencia negativa o perjuicio, y sin tener que justificar su decisión. De la misma manera, usted tiene la libertad de revocar su consentimiento para utilizar de manera secundaria los videos registrados en el marco del proyecto de telecolaboración, incluso si usted mantiene su consentimiento para participar del proyecto de investigación. Si usted desea terminar su participación o revocar su consentimiento para la utilización secundaria de los videos, es importante que le avise al investigador, cuyos datos de contacto están incluidos en este documento. Toda la información personal acerca de usted, será entonces destruida.

Gestión de datos y confidencialidad

Las siguientes medidas serán aplicadas con el fin de asegurar la confidencialidad de la información proporcionada por los participantes:

- Los nombres de los participantes no aparecerán en ningún reporte o informe;
- los diversos documentos de la investigación serán codificados y solamente el investigador tendrá acceso a la lista de nombres y de códigos;
- los resultados individuales de los participantes nunca serán comunicados;
- los materiales de la investigación, incluyendo los datos y las grabaciones, serán conservados en cajones bajo llave (las pruebas y los cuestionarios), y los datos recogidos durante la entrevista serán guardados en un computador personal y protegidos con contraseñas. Estos datos serán destruidos cinco años después de la investigación, es decir en diciembre de 2021;
- el proyecto será presentado a publicaciones científicas, y ningún participante podrá ser identificado allí;
- un breve resumen de los resultados podrá ser enviado a los participantes que lo deseen y que indique la dirección postal o electrónica en la que les gustaría recibir el documento justo después del espacio previsto para su firma.

Agradecimientos

Para realizar este estudio su participación es muy valiosa, por eso agradecemos infinitamente su colaboración.

Firmas

Yo, el abajo firmante _____ consiento libremente participar en la investigación titulada « Télécollaboration et développement de la conscience métalinguistique de l'enseignant: Analyse d'un projet mené auprès de futurs enseignants de FL2, locuteurs natifs et locuteurs non natifs ». He leído el formulario y entiendo el propósito, la naturaleza, los beneficios, riesgos e inconvenientes del proyecto de investigación. Estoy satisfecho(a) con las explicaciones, aclaraciones y respuestas que el investigador me ha proporcionado con respecto a mi participación en este proyecto.

Doy mi consentimiento también para que los videos registrados en el marco del proyecto de telecolaboración puedan ser analizados y difundidos con fines investigativos: SÍ____ NO_____

_____ _____

Firma del (de la) participante Fecha

Un breve resumen de los resultados podrá ser enviado a los participantes que lo deseen y que indiquen la dirección postal o electrónica en la que les gustaría recibir el documento. **Los resultados no estarán disponibles antes del**

20 de diciembre de 2017. Si esta dirección cambia de aquí a esa fecha, lo invitamos a informarle al investigador la nueva dirección en la que desea recibir este documento.
La dirección (electrónica o postal) en la que deseo recibir un breve resumen de los resultados de la investigación es la siguiente:

_____

_____

_____

He explicado el propósito, la naturaleza, las ventajas, los riesgos y los inconvenientes del proyecto de investigación al participante. He respondido, de acuerdo a mis conocimientos, a las preguntas realizadas y he verificado la comprensión del participante.

_____ _____

Firma del investigador Fecha

Información complementaria

Si usted tiene preguntas sobre la investigación, sobre las implicaciones de su participación o si usted desea retirarse de la investigación, por favor comuníquese con Lizeth Donoso Herrera, estudiante de doctorado en Lingüística – didáctica de las lenguas en la Universidad Laval, al siguiente correo electrónico: lizeth.donoso-herrera.1@ulaval.ca

Quejas o críticas

Toda queja o crítica sobre este proyecto de investigación puede ser dirigida a la oficina del Defensor (Ombudsman) de la Universidad Laval:

Pavillon Alphonse-Desjardins, bureau 3320
2325, rue de l'Université
Université Laval
Québec (Québec) G1V 0A6
Informaciones - Secretaría: (007-1) 418 656-3081
Línea sin costo: (007) 1-866-323-2271
Correo electrónico: info@ombudsman.ulaval.ca

Este proyecto fue aprobado por el Comité de ética de la investigación de la Universidad Laval: Nº de aprobación 2016-241/26-09-2016

ANNEXE B

Questionnaire sociodémographique à l'intention des futurs enseignants au Québec

1. Êtes-vous inscrit(e) au baccalauréat en enseignement du français, langue seconde?

Oui	
Non, précisez	

2. En quelle année de votre programme êtes-vous? Cochez une seule case

1re	
2e	
3e	
4e	
Autre. Précisez :	

3. Quel âge avez-vous? _____ ans.

4. Quelle est la première langue que vous avez apprise? Cochez une seule case.

Français	
Anglais	
Autre. Précisez :	

5. Quelle est **la** langue que vous connaissez le mieux aujourd'hui? Cochez une seule case.

Français	
Anglais	
Autre. Précisez :	

6. Dans quelle(s) langue(s) avez-vous réalisé vos études?

	Primaires	Secondaires	Post-secondaires (collégiales)
Français			
Anglais			
Autre. Précisez :			

7. Combien de stages de formation avez-vous réalisés dans le cadre du baccalauréat, incluant le stage de formation d'une semaine? Veuillez indiquer un **chiffre** (entre 0 et 3) dans chaque case.

Préscolaire	
Primaire	
Secondaire	
Adultes	

8. Avez-vous une expérience en enseignement des langues secondes **autre** que celle acquise durant les stages de formation effectués dans le cadre du baccalauréat? Si oui, veuillez compléter le tableau suivant.

   Note : Si vous avez plus d'une expérience en enseignement, donnez l'information des trois les plus récentes.

		Expérience d'enseignement des L2 la plus récente	Autre expérience d'enseignement des L2	Autre expérience d'enseignement des L2
Durée	0 à 1 mois			
	1 à 12 mois			
	1 an et plus			
Âge des apprenants	Préscolaire			
	Primaire			
	Secondaire			
	Adultes			
Type	École de langues privée			
	Moniteur de langues à l'université			
	Cours en entreprise			
	Cours privés individuels			
	Autre(s) :			

9. Avez-vous déjà suivi des cours de langue (une langue différente de votre langue maternelle)?

Oui	
Si oui, indiquez la (les) langue(s) :	
Non	

10. Quelle(s) langue(s) secondes/étrangères(s) connaissez-vous?

Langue	**Compris**	**Parlé**	**Lu**	**écrit**
_____	☐	☐	☐	☐
_____	☐	☐	☐	☐
_____	☐	☐	☐	☐
_____	☐	☐	☐	☐

11. Le cas échéant, quelle est la langue seconde/étrangère que vous connaissez le mieux? _____

12. Le cas échéant, comment décririez-vous **la** façon dont vous avez **principalement** appris la langue seconde/étrangère que vous connaissez le mieux? Cochez une seule case.

Programme d'immersion (faire la scolarité dans la L2)	
Programme d'accueil.	
Méthode grammaire-traduction	
Méthode audio-orale	
Approche communicative sans enseignement grammatical.	
Approche communicative avec enseignement grammatical intégré.	
Approche communicative avec enseignement grammatical ponctuel hors contexte.	
Façon naturelle dans un contexte scolaire. Ex : suivre des cours dans la L2 sans être dans un programme d'immersion	
Façon naturelle dans un contexte autre que scolaire. Ex : en voyage, séjour à l'étranger.	
Autre. Spécifiez :	

13. De 1 à 5 (étant 1 le plus bas et 5 le plus haut) comment qualifiez-vous vos **connaissances grammaticales** en français?

1	2	3	4	5

14. Croyez-vous que ce soit important d'avoir des connaissances grammaticales explicites pour corriger les erreurs grammaticales (orales et écrites) des apprenants de FL2?

Oui	
Non	
Pourquoi?	

15. Vous vous sentez préparé(e) pour corriger de manière explicite les erreurs grammaticales des élèves non francophones (c.-à-d. déterminer la cause de l'erreur et donner une explication grammaticale)?

Oui	
Non	
Pourquoi?	

Questionnaire sociodémographique à l'intention des futurs enseignants en Colombie

1. ¿Usted está inscrito en la licenciatura en lengua castellana, inglés y francés?

Sí	
No, especifique	

2. ¿En qué semestre del programa se encuentra usted? Marque una sola casilla.

4to	
5to	
6to	
7mo	
Otro. ¿Cuál?	

3. ¿Qué edad tiene usted? _____ años.

4. ¿Cuál es su lengua materna?

Español	
Otra, especifique	

5. ¿En qué idioma(s) realizó sus estudios primarios y secundarios?

Español	
Inglés	
Francés	
Otro. Especifique:	

6. ¿Cuántas prácticas docentes ha realizado en el marco de la licenciatura? Por favor indique una cifra (entre 0 y 3) en cada casilla.

Preescolar	
Primaria	
Secundaria	
Adultos	

7. ¿Tiene usted alguna experiencia docente en enseñanza de idiomas diferente de la adquirida durante las prácticas en la universidad? Si su respuesta es positiva, por favor marque las tres casillas.

Ninguna			
Sí, especifique	Duración	Menos de un mes	
		De 1 a 12 meses	
		Más de un año.	
	Nivel educativo de sus estudiantes	Preescolar	
		Primaria	
		Secundaria	
		Adultos	
	Tipo de experiencia	Escuela de idiomas privada.	
		Monitoria en la universidad.	
		Cursos en empresas privadas	
		Cursos particulares individuales	
		Otro(s):	

8. ¿Qué lenguas extranjeras conoce usted?

Lengua	**Comprende**	**Habla**	**Lee**	**Escribe**
_____	☐	☐	☐	☐
_____	☐	☐	☐	☐
_____	☐	☐	☐	☐
_____	☐	☐	☐	☐

9. ¿Cómo describiría la manera en la que aprendió la lengua extranjera que conoce mejor?

a).

La lengua extranjera que conozco mejor es:	

b). Por favor marque **una sola casilla:**

Programa de inmersión (ej. realizar la escolaridad en la L2)	
Método gramática-traducción	
Método audio-oral	
Enfoque comunicativo sin enseñanza gramatical.	
Enfoque comunicativo con enseñanza gramatical integrada.	
Enfoque comunicativo con enseñanza gramatical puntual fuera de contexto.	
De manera natural en contexto escolar (ej. tomar cursos en la L2 sin tratase de un programa de inmersión.	
De manera natural en un contexto diferente al contexto escolar (ej. En un viaje, durante una estancia en el extranjero, etc.)	
Otra. Especifique:	

10. De 1 a 5 (siendo 1 el más bajo y 5 el más alto) ¿Cómo califica usted sus **conocimientos gramaticales** en francés?

1	2	3	4	5

11. ¿Cree usted que es importante tener conocimientos gramaticales explícitos para corregir los errores gramaticales (orales y escritos) de los aprendices de FLE?

Sí	
No	
¿ Por qué?	

12. ¿Se siente usted preparado para corregir de manera explícita los errores gramaticales de los aprendices de FLE (ej. Determinar la causa del error y dar una explicación gramatical)?

Sí	
No	
¿Por qué?	

ANNEXE C

Test de connaissances grammaticales et métalinguistiques

A. Descriptions métalinguistiques

Consignes : Pour chacun des numéros, décrivez l'élément souligné de la manière la plus complète et la plus précise possible, en indiquant, **lorsque c'est pertinent :**

- La classe de mot (nature) ou le groupe;
- La sorte de classe (catégorie). Ex. « personnel » dans « pronom personnel »;
- La fonction (fonction syntaxique)
- Ainsi que le temps, le mode et la forme (la voix) pour les verbes.

Vous pouvez utiliser la terminologie traditionnelle ou celle de la nouvelle grammaire, mais essayez d'être le plus précis et le plus complet possible.

Phrase	• **Classe (ou groupe), sorte;** • **Mode, temps, forme (pour un verbe souligné).**	**Fonction (si applicable)**
Ex : J'étudie	*Pronom personnel*	*Sujet*
1. Stéphane mange trop **vite**		
2. Papa admire le **coucher** du soleil.		
3. Catherine est partie **au** magasin.		
4. **Ce** sera une belle surprise.		
5. Je vais **en** prendre deux.		
6. Je voudrais parler **à la directrice,** s'il vous plaît.		
7. Les lettres **ont été envoyées.**		
8. Michelle travaille au centre **sportif.**		
9. **La petite sœur de Julien** apprend le chinois.		

B. Repérage, correction et explication d'erreurs

Consignes : Les dix numéros suivants contiennent **peut-être** une erreur grammaticale. Vous devez :

a) Dire s'il y a une erreur **grammaticale** ou non;
b) Corriger l'erreur, s'il y en a une. Vous n'avez pas à récrire toute la phrase : écrivez seulement la partie que vous voulez changer.
c) Fournir, s'il y a une erreur, une explication grammaticale appropriée pour des apprenants de français, langue seconde ou étrangère.

Voici un exemple

Exemple :	Je cherche le sortie
a) Erreur?	Oui
b) Correction :	La
c) Explication	*Sortie est féminin. Le déterminant reçoit le genre et le nombre du nom qu'il précède.* *N'ÉCRIVEZ PAS :* « il faut changer *le* pour *la* »

1.	- As-tu vu « Titanic »? - Ah oui, il est un très bon film.
a) Erreur?	
b) Correction :	
c) Explication	_____ _____ _____ _____

2.	Il veut acheter une bonne bicyclette, mais il n'a pas de l'argent.
a) Erreur?	
b) Correction :	
c) Explication	_____ _____ _____ _____

3.	- Peux-tu me prêter une feuille? - Bien sûr, j'ai beaucoup.
a) Erreur?	
b) Correction :	
c) Explication	_____ _____ _____ _____

4.	Les poissons peuvent avancer grâce à ses nageoires
a) Erreur?	
b) Correction :	
c) Explication	_____ _____ _____ _____

5.	J'ai un ami que parle quatre langues
a) Erreur?	
b) Correction :	
c) Explication	_____ _____ _____ _____

6.	- Comme c'est déprimant! - Oui, c'est la rue plus laide de la ville.
a) Erreur?	
b) Correction :	
c) Explication	_____ _____ _____ _____

7.	- Est-il français? - Non, il vient de Belgique
a) Erreur?	
b) Correction :	
c) Explication	_____ _____ _____ _____

8.	Elle toujours arrive en retard.
a) Erreur?	
b) Correction :	
c) Explication	_____ _____ _____ _____

9.	Le médecin lui a dit qu'elle était enceinte.
a) Erreur?	
b) Correction :	
c) Explication	_____ _____ _____ _____

10.	Quand j'allais dehors ce matin, il pleuvait.
d) Erreur?	
e) Correction :	
f) Explication	_____ _____ _____ _____

11.	J'ai invité à mes amis à ma fête d'anniversaire.
g) Erreur?	
h) Correction :	
i) Explication	_____ _____ _____ _____

12.	Les problèmes dont elle s'intéresse me laissent indifférente.
j) Erreur?	
k) Correction :	
l) Explication	_____ _____ _____ _____

Merci de votre participation!

ANNEXE D

Corrigé du test : Section A « Descriptions métalinguistiques »

Phrase	Classe, sorte, groupe (et mode, temps et forme du verbe)	Points	Fonction*	Points
1. Stéphane mange trop **vite.**	Adverbe	1	Modificateur (de V) OU modifie OU compl de V OU adverbial.	1
	De manière	1		
2. Papa admire le **coucher** du soleil.	Nom	1	N.A.	0
	Commun	1		
3. Catherine est partie **au** magasin.	Déterminant ou article	1	N.A.	0
	Contracté	1		
4. **Ce** sera une belle surprise.	Pronom	1	Sujet	1
	Démonstratif	1		
5. Je vais **en** prendre deux.	Pronom	1	Complément d'objet OU objet direct (de prendre).	1
	Personnel	1		
6. Je voudrais parler **à la directrice**, s'il vous plaît.	GPrép. OU « Prép + Dét. + Nom » OU « Prép + Art. +Nom »	2	Complément (d'objet) OU objet indirect (de parler).	1
7. Les lettres **ont été envoyées.**	Verbe OU « GV » OU « V » OU « Aux. + PP » OU « Aux. + Aux. + PP »	1	Prédicat	1
	-Passé composé - De l'indicatif. - Forme passive ou voix passive.	1		
8. Michelle travail au centre **sportif.**	Adjectif OU « GAdj »	1	Complément (du nom) OU qualifie (centre) OU épithète.	1
	Qualificatif ou classifiant	1		
9. **La petite sœur de Julian** apprend le chinois.	« GN » OU « Dét. + Adj. + Nom + Prép. + Nom » OU « Art. + Adj. + Nom + Prép. + Nom »	2	Sujet (de P) OU « GNS »	1
POINTS		17		7
TOTAL				25

*Les informations entre parenthèses ne sont pas obligatoires.

Corrigé du test : Section B « Repérage, correction et explication d'erreurs »

1.	- As-tu vu « Titanic »? - *Ah oui, il est un très bon film.
a) erreur?	oui
b) correction :	c' OU c'est
c) Théorie	
Ollivier (1993)	« **Ce** est employé comme *sujet du verbe* **être** *quand ce verbe est suivi:* - *d'un nom* (ou *nom* + adjectif) » (p. 122)
L'Huillier (1999)	« [followed by a] noun complement », « ***c'est/ ce sont*** are used most of the time but see exceptions below » (p. 555) Les exceptions présentées ne s'appliquent pas.
Monnerie (1987)	« avec les noms de la catégorie non animée, on trouve : - **c'est** / **il est** + **adjectif** [...] - **c'est** + **nom** » (p. 91)

Pistes supplémentaires

- Si **b** nous indique que le participant n'a pas su repérer l'erreur « il » (en proposant de modifier la ponctuation par exemple), attribuer 0 point en **a**.

2.	*Il veut acheter une bonne bicyclette, mais il n'a pas de l'argent.
a) erreur?	oui
b) correction :	d'; pas d'; ... pas d'argent;
c) Théorie	
Ollivier (1993)	« Après une négation absolue, **du**, **de la**, **de l'** se changent en **de** (ou **d'**) [...] excepté avec le verbe **être** » (p. 109-110)
L'Huillier (1999)	« **Absolute negation** *du, de la, de l'*, become ***de*** (***d'***) with all the verbs except *être* [...], or if what is negated is specified » (p. 334)

Pistes supplémentaires

- Si **b** nous indique que le participant n'a pas su repérer l'erreur « de l' » (en proposant de modifier la ponctuation par exemple), attribuer 0 point en **a**.
- à la négation, on enlève l'article : 1.

3.	- Peux-tu me prêter une feuille? - *Bien sûr, j'_ai beaucoup.
a) erreur?	oui
b) correction :	j'en ai
c) Théorie	
L'Huillier (1999)	« ***en*** is used with expressions of quantity [...] - which contain ***de*** [...] - which do not contain ***de***, e.g. numbers [...] and indefinite determiners [...] *J'ai **plusieurs** chats.* → *J'**en** ai **plusieurs**.* » (p. 503)
Allan Jones (1996)	« In English, indefinite quantifiers can often be used without the quantified element [...] *I invited many*, etc. In French, the quantified element must be represented by the clitic *en* when the NP is a direct object ... » (p. 218)
De Salins (1996)	« Le pronom complément de reprise d'une quantité est **en** » (p. 13) « En est le pronom substitut d'un nom quantifié [...] *- Vous vendez **des lacets**? - Je n'**en** ai pas pour le moment.* » (p. 65)
Riegel (1994)	« On emploie également *en* pour renvoyer ... à des antécédents nominaux dont la substance notionnelle est requantifiée » (p. 201) « [le COD] se remplace ... par *en* éventuellement accompagné par un pronom indéfini s'il est l'objet d'une détermination non définie » (p. 222)

Pistes supplémentaires

- Accorder **1 point** s'il est question du verbe *avoir* qui demande un complément (d'objet) (parce qu'il est transitif).
- «en» remplace le mot «feuille» : 0 (feuille n'est pas remplacé, toujours là).
- il faut ajouter le complément : 0 (pourquoi?).

4.	*Les poissons peuvent avancer grâce à <u>ses</u> nageoires.
a) erreur?	oui
b) correction :	leurs
c) Théorie	
Ollivier (1993)	« l'adjectif possessif s'accorde *en personne avec le possesseur* [...] et *en genre et en nombre avec l'objet possédé* » (p. 250)
L'Huillier (1999)	« [possessive adjectives] agree in gender and number with the element possessed **and** in person with the possessor » (p. 8)

Pistes supplémentaires

- Dire que le déterminant possessif doit être pluriel parce que le nom est pluriel ne vaut aucun point : une telle réponse n'exclut pas l'erreur « ses ».
- Accorder 1 point si la réponse précise que « ses » correspond à <u>un</u> poisson.
- il faut utiliser le Dét à la même personne que le sujet. = 1 (possesseur).
- il s'agit de plusieurs poissons : 1 point (trop partiel?)
- "ses" ne s'applique qu'à un **sujet** et non à plusieurs. =1

5.	*J'ai un ami <u>que</u> parle quatre langues.
a) erreur?	oui
b) correction :	qui
c) Théorie	
Ollivier (1993)	« ***Que*** est objet direct du verbe qui suit » (p. 294). « ***Qui*** est sujet du verbe qui suit » (p. 293).
L'Huillier (1999)	« ***qui*** is **always the subject** of the relative clause » (p. 519).
Alderson, Clapham et Steel (1995)	« relative pronoun is *que* when it's direct object » (p. 2) → le pronom relatif est *qui* quand il occupe la fonction sujet.

Pistes supplémentaires

- Le participant parle de « sujet » sans préciser quel mot est le sujet du verbe *parle*, ou dit que « ami » est sujet : 1 point.
- Dire que « que » est complément : 1 point.
- Parler de « personne » ou de « trait humain » : 0 point.
- « qui est-ce qui parle 4 langues? et non : qui est-ce que parle 4 langues? = 0
- « Lorsqu'on a un sujet on utilise qui plutôt que que » = 1
- « pronom relatif sujet » = 1

6.	-Comme c'est déprimant! -*Oui, c'est la rue _ plus laide de la ville.	
a) erreur?	oui	
b) correction :	la plus laide OU la rue la plus laide	1
	la plus laide rue	0
c) Théorie		
Ollivier (1993)	« **B. Le superlatif** [...] *supériorité*: ***le*** (***la***, ***les***) ***plus*** + adj. + ***de*** [...] ***Le*** (***la***, ***les***) est un article qui s'accorde avec le nom modifié par l'adjectif » (p. 216)	
L'Huillier (1999)	« The superlative is formed by putting *le, la* or *les* before the comparative. [...] possessive determiners [...] may also be used. [...] superiority: ***le*** (***la***, ***les***) + noun + ***le*** (***la***, ***les***) ***plus*** + adj. » (p. 475)	

Pistes supplémentaires

- Parler de «superlatif» : 1 point.

7.	-Est-il français? -Non, il vient de Belgique.	
a) erreur?	non	
b) correction :	**N.A.**	
c) explication :	**N.A.**	

Énoncé correct. Pour info :

- Pas d'article devant « Belgique » parce que c'est un pays féminin.
- « français » s'écrit avec un « f » minuscule parce que c'est l'adjectif.

8.	*Elle toujours arrive en retard.
a) erreur?	oui
b) correction :	Elle arrive toujours en retard.
c) Théorie	
Ollivier (1993) *toujours* modifie la loc. adv. *en retard*	« Un adverbe qui modifie *un adjectif* ou *un autre adverbe* précède ce mot » (p. 177).
L'Huillier (1999) *toujours* modifie la loc. adv. *en retard*	« A short adverb (usually of time, place or intensity) is placed before the adjective or other adverb which it modifies (e.g. *toujours*, *longtemps*, [...] » (p. 443).
Ollivier (1993) *toujours* modifie le verbe *arrive*	« Un adverbe qui modifie *un verbe conjugué* ne se trouve jamais devant ce verbe. **a.** S'il modifie un verbe à *temps simple*, *il suit* ce verbe. » (p. 178).
L'Huillier (1999) *toujours* modifie le verbe *arrive*	« 5.2.1 Verbs in a simple tense [...] - *toujours, souvent, encore, longtemps, à nouveau* and *déjà* normally come after the verb. » (p. 444). Le «normally» concernerait seulement *souvent*, *longtemps* et *déjà*, qui sont plus mobiles.

Pistes supplémentaires

- Préciser que le verbe est à un temps simple n'est pas nécessaire.
- Un adverbe ne sépare pas un sujet de son verbe : 0 (temps composés).
- Le sujet ne peut être séparé de son verbe : 0.
- Dire que l'adverbe vient après le verbe, sans préciser « verbe qu'il modifie » : 1
- « en français, normalement les complément (le groupe adverbial ici toujours) est toujours à la suite du verbe » = 0. (me, te, ...que)
- « l'adverbe de temps suit le verbe » = 0 (pas de "modifie, et une faute : *temps)

9.	Le médecin lui a dit qu'elle était enceinte.
a) erreur?	non
b) correction :	**N.A.**
c) explication :	**N.A.**

Énoncé correct

10.	*Quand j'allais dehors ce matin, il pleuvait.
a) erreur?	oui
b) correction :	je suis allé(e)
c) Théorie	
Ollivier (1993)	« Le passé composé [...] est employé: 1. pour *un* fait passé et achevé: b. *à un moment précis* du passé » (p. 67). moment précis : *ce matin*
L'Huillier (1999)	« The action, event or state took place in the past [...] and is now completed. It is often accompanied by a tense marker » (p. 136). « The action, event or state happened at a precise moment in the past, indicated by a time or a date, or an expression indicating when it took place » (p. 137). marqueur de temps : *ce matin*.
Dansereau (1987), repris par l'auteure à partir de Pulgram (1984)	« The *imparfait* is used to relate *what the conditions were / what was going on* ("*Quelles étaient les conditions*?"), and the *passé composé* to relate *what happened / what happened next* ("*Qu'est-ce qui s'est passé*?"). » (p. 37)
Leeman-Bouix (1994)	« ... la forme simple montre le procès en cours et la forme composée le montre achevé. [...] Dans le premier cas, on parle d'aspect **non accompli**, dans le deuxième d'aspect **accompli**. » (p. 48).

Pistes supplémentaires

- Parler de « concordance des temps » ne vaut aucun point mais n'est pas pénalisé.
- « action terminée » : 2 points.
- « événement ponctuel » : 2 points.
- « qui ne dure pas » : 2 points.
- correction « je suis allé ou j'allai » = 0; explication « PC + PS » = 1.
- « moment précis » = 1 point (c'est le "ce matin" de Ollivier).

ANNEXE E

Guide pour l'entrevue semi-dirigée à l'intention des futurs enseignants au Québec

Bonjour, je vous remercie d'avoir accepté de participer à cet entretien.

Cet entretien a pour objectif de vous permettre d'exprimer vos sentiments et vos opinions par rapport au projet de télécollaboration. L'entretien sera enregistré aux fins de la recherche, mais vos réponses demeureront **confidentielles** et les données seront identifiées au moyen de pseudonymes, conservées dans des classeurs verrouillés jusqu'à la fin de leur traitement, puis détruites.

Guide d'entretien

I. Questions concernant la participation au projet et le travail en équipe :

1. Racontez-moi votre expérience dans le projet de télécollaboration
2. Comment vous vous êtes senti pendant le déroulement du projet? Pourquoi?
3. Comment ont été les rapports avec vos coéquipiers?
4. Est-ce que des problèmes de communication se sont présentés? Si oui, pourquoi pensez-vous que cela s'est produit?

II. Questions concernant les objectifs du projet :

5. Selon vous, quelle est la pertinence du projet et des activités proposées?
6. Est-ce que ce projet vous a permis d'apprendre quelque chose? Pouvez-vous donner des exemples concrets?
7. Qu'est-ce que vous avez aimé le plus dans ce projet?
8. Qu'est-ce qui vous a le moins plu?
9. Pouvez-vous me citer cinq mots qui vous font penser à « télécollaboration »?
10. Que pensez-vous des vidéos réflexives?
11. D'après vous, quel est l'impact de ce projet sur votre formation en tant qu'enseignant de français L2?

III. Questions concernant l'influence du contexte :

12. Pour la réalisation des tâches, avez-vous consulté votre professeur, Internet ou des livres (de référence, de texte, etc.)? Si oui, racontez-moi pourquoi et si vous avez appris quelque chose en les consultant.

13. Quel a été le rôle de votre professeur dans ce projet? A-t-il influencé votre participation au projet? Si oui, de quelle manière? /Si non, pourquoi?
14. Quel a été le rôle de vos copains de la classe dans ce projet? Ont-ils influencé votre participation au projet? Si oui, de quelle manière? /Si non, pourquoi?
15. Que pensez-vous des outils de communication choisis?
16. Si ce projet était reconduit la session prochaine avec d'autres participants, que changeriez-vous?
17. Avez-vous quelque chose à ajouter ou des questions à propos de l'entrevue ou du projet?

Axes de relance du discours

1. Acceptabilité de l'activité (quelles difficultés ou limites les participants mettent-ils en évidence vis-à-vis de ce projet?)
2. L'utilité de l'activité (Comment cette activité contribue-t-elle à la formation des futurs enseignants de FLE?).
3. Questions individuelles à partir des résultats obtenus au test et les réponses au questionnaire final (ex. pourquoi avez-vous dit « X » dans le questionnaire ou comment expliquez-vous les résultats que vous avez obtenus au test).

Merci d'avoir pris le temps de nous rencontrer et d'avoir parlé de vos expériences.

Guide pour l'entrevue semi-dirigée à l'intention des futurs enseignants en Colombie

Buenos días, le agradezco mucho haber aceptado participar de esta entrevista.

Esta entrevista tiene como objetivo principal permitirle expresar sus sentimientos y opiniones con respecto al proyecto de telecolaboración. Esta entrevista será grabada para fines de la investigación, pero sus respuestas serán **confidenciales** y los datos recolectados serán identificados con pseudónimos, conservados en archivos cerrados hasta el final de su tratamiento y luego serán destruidos.

Guía para la entrevista:

I. Preguntas relacionadas con la participación en el proyecto y con el trabajo en equipo:

1. Cuénteme su experiencia en el proyecto de telecolaboración.
2. ¿Cómo se sintió usted durante el desarrollo del proyecto?, ¿Por qué?
3. ¿Cómo fue su relación con sus compañeros de equipo?
4. ¿Se presentó algún problema de comunicación? Si su respuesta fue afirmativa, ¿por qué cree usted que se presentaron?

II. Preguntas relacionadas con los objetivos del proyecto:

5. En su opinión, ¿cuál es la pertinencia de este proyecto y de las actividades propuestas?
6. ¿Este proyecto le permitió aprender algo?, ¿podría por favor dar ejemplos concretos?
7. ¿Qué fue lo que más le gustó de este proyecto?
8. ¿Qué fue lo que menos le gustó?
9. ¿Podría por favor darme cinco palabras que le hagan pensar en telecolaboración?
10. ¿Qué piensa de los videos reflexivos?
11. En su opinión, ¿cuál es el impacto de este proyecto en su formación como profesor de francés L2?

III. Preguntas relacionadas con la influencia del contexto:

12. ¿Para la realización de las tareas, usted consultó alguna de las siguientes fuentes? a su profesor, Internet o algún libro de referencia, de texto, etc. En caso de respuesta afirmativa, cuénteme por qué los consultó y si aprendió algo al consultarlos.
13. ¿Cuál fue el rol de su profesor en este proyecto? ¿Él tuvo alguna influencia en su participación en el proyecto?

14. ¿Cuál fue el rol de sus compañeros de clase en este proyecto? ¿Tuvieron ellos alguna influencia sobre su participación en el proyecto? En caso de respuesta afirmativa, ¿de qué manera influyeron? / En caso de respuesta negativa, ¿por qué?
15. ¿Qué piensa usted de las herramientas de comunicación escogidas?
16. Si este proyecto se llevara a cabo el próximo semestre con otros participantes, ¿qué le cambiaría?
17. ¿Tiene algo que agregar o preguntas con respecto a la entrevista o al proyecto?

Ejes para reanimar la discusión:

4. Aceptación de la actividad (¿cuáles dificultades o límites ponen en evidencia los participantes con respecto al proyecto?)
5. Utilidad de la actividad (¿de qué manera esta actividad contribuye a la formación de los futuros profesores de FLE?).
6. Preguntas individuales a partir de los resultados obtenidos en los tests y en las respuestas dadas en el cuestionario de percepción (ej. Por qué dijo «X» en el cuestionario o cómo explica usted los resultados que obtuvo en los tests).

Muchas gracias por haberse tomado el tiempo de venir y por habernos habado de sus experiencias.

ANNEXE F

Questionnaire de perception à l'intention des futurs enseignants au Québec

Nous vous remercions de l'intérêt que vous voudrez bien porter à notre questionnaire. Afin d'obtenir des résultats fiables, nous vous prions d'être le plus sincère possible dans vos réponses.

Encerclez la lettre qui correspond le mieux à votre situation :

1. Avez-vous réalisé les activités proposées dans le projet de télécollaboration?
   A. Oui, j'ai réalisé toutes les activités proposées.
   B. Oui, j'ai réalisé la plupart des activités proposées.
   C. J'ai réalisé quelques-unes des activités proposées.
   D. Non, je n'ai réalisé aucune activité.

2. Par rapport à votre implication dans le projet, veuillez encercler la lettre qui se rapproche le plus de votre situation (vous pouvez encercler plus d'une lettre).
   A. Je me suis bien impliqué(e), car j'ai trouvé les activités très intéressantes.
   B. Je me suis impliqué(e), car j'aimais l'idée de discuter avec des collègues internationaux.
   C. J'ai participé aux activités parce que le professeur nous l'a demandé.
   D. Je ne me suis pas impliqué(e), car j'ai trouvé les activités ennuyantes.
   E. Je ne me suis pas impliqué(e), car j'ai trouvé les activités difficiles à réaliser.

Pour les questions suivantes, encerclez la lettre qui se rapproche le plus de votre opinion sur l'affirmation :

3. Ce projet m'a aidé à améliorer mes capacités à repérer, analyser et corriger des erreurs d'apprenants de FLE/FLS.
   A. Je suis fortement d'accord.
   B. Je suis plutôt d'accord.
   C. Je suis plutôt en désaccord.
   D. Je suis fortement en désaccord.

4. Ce projet m'a aidé à me familiariser avec quelques erreurs fréquentes d'étudiants de FLE/FLS.
   A. Je suis fortement d'accord.
   B. Je suis plutôt d'accord.
   C. Je suis plutôt en désaccord.
   D. Je suis fortement en désaccord.

5. Ce projet a contribué en quelque sorte à ma formation en tant qu'enseignant de FLE/FLS.
   A. Je suis fortement d'accord.
   B. Je suis plutôt d'accord.
   C. Je suis plutôt en désaccord.
   D. Je suis fortement en désaccord.

6. Travailler avec de futurs enseignants de FLE/FLS locuteurs natifs ou non-natifs m'a permis d'apprendre des choses que je n'aurais pas apprises dans la classe ou par moi-même.
   A. Je suis fortement d'accord.
   B. Je suis plutôt d'accord.
   C. Je suis plutôt en désaccord.
   D. Je suis fortement en désaccord.

Le cas échéant, pouvez-vous donner des exemples?

_____

_____

_____

7. Pour la réalisation des tâches, j'ai eu recours à des textes de référence (c.-à-d. grammaires, dictionnaires, etc.) à des livres de texte, à mon professeur ou à Internet.
   A. Je suis fortement d'accord.
   B. Je suis plutôt d'accord.
   C. Je suis plutôt en désaccord.
   D. Je suis fortement en désaccord.

Le cas échéant à quoi ou à qui avez-vous eu recours :

_____

8. La langue maternelle de l'enseignant joue un rôle important dans le repérage, l'analyse et la correction des erreurs d'apprenants de FLS/FLE.
   A. Je suis fortement d'accord.
   B. Je suis plutôt d'accord.
   C. Je suis plutôt en désaccord.
   D. Je suis fortement en désaccord.

Pouvez-vous justifier votre réponse?

_____

_____

_____

9. Le contenu ou le matériel travaillé dans notre classe ont eu une influence sur mon travail dans le projet de télécollaboration.

A. Je suis fortement d'accord.
B. Je suis plutôt d'accord.
C. Je suis plutôt en désaccord.
D. Je suis fortement en désaccord.

Le cas échéant, pouvez-vous donner des exemples?

_____

_____

_____

10. Mon professeur et mes copains de classe ont eu une influence sur ma performance dans le projet.
    A. Je suis fortement d'accord.
    B. Je suis plutôt d'accord.
    C. Je suis plutôt en désaccord.
    D. Je suis fortement en désaccord.

Pouvez-vous justifier votre réponse? :

_____

_____

_____

11. Les outils de communication choisis ont facilité la communication.
    A. Je suis fortement d'accord.
    B. Je suis plutôt d'accord.
    C. Je suis plutôt en désaccord.
    D. Je suis fortement en désaccord.

Pouvez-vous justifier votre réponse?

_____

_____

_____

12. Le fait de voir mes coéquipiers internationaux dans des vidéos a facilité la cohésion de l'équipe.
    A. Je suis fortement d'accord.
    B. Je suis plutôt d'accord.
    C. Je suis plutôt en désaccord.
    D. Je suis fortement en désaccord.

13. J'aimerais participer à nouveau à ce type de discussions.
    A. Je suis fortement d'accord.
    B. Je suis plutôt d'accord.
    C. Je suis plutôt en désaccord.

D. Je suis fortement en désaccord.

Questions à réponse ouverte :

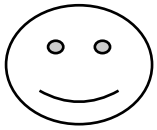
14. Que pensez-vous des vidéos réflexives? (Ont-elles favorisé la réflexion et la compréhension des phénomènes de la collaboration? Ont-elles contribué à la cohésion de l'équipe? Pourquoi? Pour vous, c'était facile, difficile ou amusant de les réaliser? Avez-vous aimé le fait de voir les vidéos de vos coéquipiers? etc.)

_____
_____
_____
_____
_____
_____

15. Avez-vous des suggestions pour améliorer ce projet de télécollaboration?

_____
_____
_____
_____
_____

Merci beaucoup de votre participation!



Questionnaire de perception à l'intention des futurs enseignants en Colombie

Muchas gracias por el interés puesto por usted en este cuestionario. Le rogamos ser lo más sincero posible en sus respuestas para que nosotros podamos tener resultados confiables. Por favor, ponga un círculo sobre la letra que corresponda mejor a su situación:

1. ¿Ha realizado todas las actividades propuestas en el proyecto de telecolaboración?
   A. Sí, he realizado todas las actividades propuestas.
   B. Sí, he realizado la mayoría de las actividades propuestas.
   C. Realicé algunas de las actividades propuestas.
   D. No, no realicé ninguna de las actividades del proyecto.

2. Con respecto a su implicación en el proyecto, por favor ponga un círculo sobre la letra que mejor describe su situación (puede poner un círculo en varias letras).
   A. Me impliqué mucho en el proyecto porque las actividades me parecieron muy interesantes.
   B. Me impliqué bastante porque me gustó la idea de discutir con compañeros internacionales.
   C. Participé en las actividades porque el profesor nos lo pidió.
   D. No me impliqué en las actividades porque me parecieron aburridas.
   E. No me impliqué en las actividades porque me parecieron difíciles de realizar.

En las siguientes preguntas, por favor ponga un círculo sobre la letra que describa mejor su opinión sobre la afirmación.

3. Este proyecto me ayudó a mejorar mis capacidades para identificar, analizar y corregir errores de estudiantes de FLE/FLS.
   A. Estoy completamente de acuerdo.
   B. Estoy de acuerdo.
   C. Estoy en desacuerdo.
   D. Estoy completamente en desacuerdo.

4. Este proyecto me ayudó a familiarizarme con algunos errores frecuentes de estudiantes de FLE/FLS.
   A. Estoy completamente de acuerdo.
   B. Estoy de acuerdo.
   C. Estoy en desacuerdo.
   D. Estoy completamente en desacuerdo.

5. Este proyecto ha contribuido de alguna manera a mi formación como profesor de FLE/FLS.
   A. Estoy completamente de acuerdo.
   B. Estoy de acuerdo.
   C. Estoy en desacuerdo.
   D. Estoy completamente en desacuerdo.

6. Trabajar con futuros profesores de FLE/FLS locutores nativos o no-nativos me permitió aprender cosas que no hubiera aprendido en la clase o por mí mismo.
   A. Estoy completamente de acuerdo.
   B. Estoy de acuerdo.
   C. Estoy en desacuerdo.
   D. Estoy completamente en desacuerdo.

Llegado el caso, ¿podría dar algunos ejemplos?

_____

_____

_____

7. Para la realización de las tareas, recurrí a textos de referencia (ej. gramáticas, diccionarios, etc.) a libros de texto, a mi profesor o a Internet.
   A. Estoy completamente de acuerdo.
   B. Estoy de acuerdo.
   C. Estoy en desacuerdo.
   D. Estoy completamente en desacuerdo.

Llegado el caso, ¿a quién o a qué recurrió?

_____

8. La lengua materna del profesor juega un rol importante en la identificación, análisis y corrección de errores de estudiantes de FLS/FLE.
   A. Estoy completamente de acuerdo.
   B. Estoy de acuerdo.
   C. Estoy en desacuerdo.
   D. Estoy completamente en desacuerdo.

¿Podría por favor justificar su respuesta?

_____

_____

_____

9. El contenido o el material trabajado en nuestra clase tuvo una influencia sobre mi desempeño en el proyecto de telecolaboración.
   A. Estoy completamente de acuerdo.

B. Estoy de acuerdo.
C. Estoy en desacuerdo.
D. Estoy completamente en desacuerdo.

Llegado el caso, ¿podría dar algunos ejemplos?

_____
_____
_____

10. Mi profesor y mis compañeros de clase ejercieron una influencia sobre mi desempeño en el proyecto de telecolaboración.
    A. Estoy completamente de acuerdo.
    B. Estoy de acuerdo.
    C. Estoy en desacuerdo.
    D. Estoy completamente en desacuerdo.

¿Podría por favor justificar su respuesta?

_____
_____
_____

11. Las herramientas de comunicación que se escogieron facilitaron la comunicación al interior del grupo.
    A. Estoy completamente de acuerdo.
    B. Estoy de acuerdo.
    C. Estoy en desacuerdo.
    D. Estoy completamente en desacuerdo.

¿Podría por favor justificar su respuesta?

_____
_____
_____

12. Ver a mis compañeros internacionales en los videos, favoreció la cohesión del equipo.
    A. Estoy completamente de acuerdo.
    B. Estoy de acuerdo.
    C. Estoy en desacuerdo.
    D. Estoy completamente en desacuerdo.

13. Me gustaría volver a participar en este tipo de discusiones.
    A. Estoy completamente de acuerdo.
    B. Estoy de acuerdo.
    C. Estoy en desacuerdo.
    D. Estoy completamente en desacuerdo.

Preguntas de respuesta abierta:

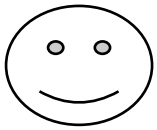
14. ¿Qué piensa de los videos reflexivos? (¿favorecieron la reflexión y la comprensión de los diferentes fenómenos relacionados con la colaboración? ¿Contribuyeron de alguna manera a la cohesión del equipo? ¿Por qué? En su opinión ¿fue fácil, difícil o divertido realizarlos? ¿Le gustó el hecho de ver a sus compañeros en video?, etc.).

_____
_____
_____
_____
_____
_____

15. ¿Tiene alguna sugerencia para mejorar este proyecto de telecolaboración?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

¡Muchas gracias por su participación!



ANNEXE G

Liste des phrases à analyser

Phrase	Erreur		Phrase corrigée (semaine 1)	Explication (semaine 2)
	Oui	Non		
1. Elle me fera signe quand ce sera nécessaire.				
2. Demain, je vais à manger chez toi.				
3. Cettes filles sont jolies.				
4. Je ne dis pas rien.				
5. Le film que je te parle n'est plus à l'affiche.				
6. Je le voudrais voir.				
7. C'est moi qui a fait le travail.				
8. Si j'aurais su…				
9. Le cinéma a toujours occuper une place important dans ma vie				
10. Il y a les gens qui ne veulent pas perdre ses identités.				
11. Toutes les fins de semaine, je joue les jeux vidéo.				
12. La foule criait pour encourager leur chanteur préféré.				

13. Ma mère exige que je fais mon lit				.
14. C'est le plus intelligent étudiant de la classe				
15. Qu'est-ce que fait ce bruit?				
16. J'ai aimé ce livre beaucoup				
17. Je ne sais pas qu'est-ce qu'il veut				
18. On doit bien penser en les conséquences				
19. Les problèmes dont elle s'intéresse me laissent indifférente.				
20. Bien que je ne suis pas amateur de jazz, j'aime beaucoup cette émission.				
21. J'ai réveillé ma mère pour la dire que…				
22. Cet instrument de musique regarde comme une guitare.				
23. M. Dumas peut conduire toi à la maison.				
24. Elle mange de la pizza.				
25. Les histoires qu'ils ont raconté étaient très drôles.				

ANNEXE H

Copie d'apprenant à corriger par les étudiants québécois

TEXTE 4 :

Composition écrite à partir du thème : « Mes vacances ».

Mes vacances

En juillet de l'année 2004 je suis allé pour vacances à l'île de San andrés avec mes amies de l'école.

J'ai mange bcp poisson dans le vogaye seulement pour l'èducation mais j'ai detesté parce que le poisson a été très horrible!!!

J'ai visité l'aquarium qui est très jolie mais j'ai ne resté pas très long temps. En la nuit de le samedi j'ai bu Aguardiente avec mes amies mais en la matin de le dimanche je me suis levé mal de la têtê.

J'ai dancé bcp reggae et j'ai parle un peu patua qui est la langue de San andrés. Le vogaye a été très bon!

Copie d'apprenant à corriger par les étudiants colombiens

TEXTE D'ÉTUDIANT DE FLE (1) :

Consigne : *Cet été, vous êtes allé(e) à Venise et vous avez pris des notes de voyage. Racontez vos vacances.*

Notes de voyage : Juillet…, vacances à Venise, trois semaines. Aller train, retour autocar. Temps superbe, 2 jours de pluie. Visité musées mais Palais de Doges, fermé (travaux). Fait gondole mais très cher. Pris beaucoup photos. Tous les jours, pizzas et spaghettis. Grossi 2 kilos. Rencontré Julio et Christina, 2 italiens très sympas. Vacances superbes mais trois semaines, c'est trop court. L'an prochain, Rome ou Madrid?

Le juillet 2004 je suis allée en vacances à Venise. J'ai resté trois semaines. C'était l'été. Il faisait très chaud, mais il faisait des jolis jours. Je suis allée en train et j'ai retourné d'autocar.

Comment j'ai dit le temps était superbe, mais il y avait un jour qui plâvait beaucoup. Ce jour-lá, j'ai visité le musée. Le Palais de Doges a fermé, c'était vraiment domage!

Bom, j'ai fait la gondole, mais j'ai trouvé très cher. L'intéressant a eu le tour, j'ai pris beaucoup des photos. Tous les jours j'ai mangé pizzas et spaghettis, à cause de ça, j'ai grossi 2 kilos.

Le souvenir plus agréable du Venise sont (2) deux italiens très sympas que j'ai connus dans le dernière jour quand il pleuvait trop. C'était amusant. Nous avons passé toute la nuit ensemble à bavarder et à boire.

J'adore les vacances, mais trois semaines, c'est trop court.

L'année prochaine j'irai à Madrid et je resterai un mois!

ANNEXE I

Autorisation de Monsieur Yves Martineau pour utiliser le test qu'il a conçu en 2007

De : Lizeth Donoso Herrera <[redacted]>
À : [redacted]
Cc : Sabrina Priego <[redacted]>
Envoyé le : vendredi 22 janvier 2016 12h41
Objet : Test sur les cognitions des enseignants

https://courriel.ulaval.ca/owa/#viewmodel=ReadMessageItem&ItemID=AAMkADY2ZWRjMZVmLTUzYWItNDU2Ni1iYjYyLWJjZTUwNWIyZDc4YwBGAAAA... 1/2

29/3/2016 RE: Test sur les cognitions des enseignants - Lizeth Donoso Herrera

Bonjour M. Martineau

Ayant lu votre mémoire de maîtrise, et dans le cadre de mon doctorat en linguistique-didactique des langues sous la direction de Mme Sabrina Priego (Ph.D) à l'Université Laval, je vous écris pour demander votre permission pour utiliser une partie du test que vous avez dessiné. Comme vous le signalez dans votre travail, c'est le seul test adressé à des futurs enseignant de français, langue seconde locuteurs natifs. Dans ma recherche, je m'intéresse aux cognitions des futurs enseignants locuteurs natifs et non natifs, alors si vous me permettez d'utiliser votre test, il se peut que je le modifie un peu. Si vous voulez des informations plus précises sur mon étude, je serais ravie de vous les envoyer. Je vous remercie de l'attention que vous accordez à ma demande.

Cordialement,

Lizeth Donoso Herrera
Doctorat en Linguistique-didactique des langues
Faculté des lettres et sciences humaines
Université Laval

De : Yves Martineau <[redacted]>
Envoyé : 23 janvier 2016 21:36
À : Lizeth Donoso Herrera
Objet : Re: Test sur les cognitions des enseignants

Bonjour Madame Herrera.

C'est avec plaisir que je vous permets d'utiliser et de modifier le test que j'ai concu pour mon test. Tant mieux s'il peut vous être utile.

J'aimerais bien voir un résumé de votre recherche, par intérêt personnel. J'admire votre détermination et votre courage de faire un doctorat. Bon travail!

Yves