



ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

Mise en abyme et métaphores dans la coconstruction en télécollaboration

Aurélie Laduguie

Université de la Nouvelle-Calédonie, Nouvelle-Calédonie, France

aurelie.laduguie@unc.nc

<https://orcid.org/0009-0000-1296-6943>

Reçu le 08-04-2023 / Évalué le 10-05-2023 / Accepté le 28-06-2023

Résumé

L'article se penche sur l'importance des métaphores dans la coconstruction du savoir lors d'échanges interculturels dans le cadre d'un dispositif de télécollaboration en contexte multilingue et multiculturel. L'objectif de ce projet mené entre l'université de la Nouvelle-Calédonie et l'Université de Valence en Espagne est de favoriser l'acquisition de compétences linguistiques des étudiants en français et en espagnol, ainsi que de renforcer leurs aptitudes interculturelles et numériques. Il s'agit aussi d'accompagner les étudiants dans l'exploration des possibilités offertes par la construction collaborative de connaissances, afin qu'ils appréhendent leur répertoire d'identités et de stratégies de communication comme autant de ressources dans ce processus. L'étude s'appuie sur des entretiens menés auprès d'étudiants calédoniens et valenciens ayant produit ensemble des « *outcomes* solides publiables » durant leurs visioconférences. Ceux-ci constituent les résultats visibles et l'aboutissement des tâches comportant une dimension sociale et exigeant une coopération mutuelle pour leur réalisation. Le recours à une gamme étendue d'images métaphoriques par les étudiants participe à la coconstruction symbolique du sens entre pairs, mais aussi au partage et à la redéfinition de leur identité plurielle dans un effet miroir.

Mots-clés : *télécollaboration*, échanges interculturels, identité plurilingue, métaphores

Mise en abyme y metáforas en la co-construcción en telecolaboración

Resumen

El artículo se centra en la importancia de las metáforas en la co-construcción del conocimiento durante intercambios interculturales en el contexto de un proyecto de telecolaboración multilingüe y multicultural. El objetivo de este proyecto, llevado a cabo entre la Universidad de Nueva Caledonia y la Universidad de Valencia en España, es fomentar la adquisición de habilidades lingüísticas en francés y español, así como competencias interculturales y digitales entre los estudiantes. Se trata también de acompañar a los estudiantes en la exploración de las posibilidades ofrecidas por la construcción colaborativa de conocimientos, para que consideren su repertorio de identidades y estrategias de comunicación como verdaderos

recursos en este proceso. El estudio se basa en entrevistas realizadas a estudiantes caledonios y valencianos que produjeron juntos «*outcomes* sólidos publicables» durante sus videoconferencias. Estos resultados visibles son perseguidos por tareas que implican una dimensión social y requieren cooperación mutua para lograrlas. El uso de una amplia gama de imágenes metafóricas por parte de los estudiantes contribuye a la co-construcción simbólica de significado entre pares, así como al compartir y redefinir su identidad plural en un efecto espejo.

Palabras clave: telecolaboración, intercambios interculturales, identidad plurilingüe, metáforas

Mise en abyme and metaphors in co-construction in telecollaboration

Abstract

The article focuses on the importance of metaphors in the co-construction of knowledge during intercultural exchanges in the context of a multilingual and multicultural telecollaboration project. The aim of this project, conducted between the University of New Caledonia and the University of Valencia in Spain, is to promote the acquisition of linguistic skills in French and Spanish, as well as intercultural and digital competences among students. It is also about guiding students in exploring the possibilities offered by the collaborative construction of knowledge, so that they consider their expanding repertoire of identities and communication strategies as so many resources in this process. The study draws on interviews conducted with Caledonian and Valencian students who produced together “solid publishable outcomes” during their videoconferences. These visible results are pursued by tasks that involve a social dimension and require cooperation to achieve them. The use of a wide range of metaphorical images by the students contributes to the symbolic co-construction of meaning among peers, as well as to the sharing and redefinition of their plural identity in a mirror effect.

Keywords : telecollaboration, intercultural exchanges, plurilingual identity, metaphors

Introduction

Le projet de télécollaboration *Dis-moi / Dime*¹, mis en place depuis 2020 entre l'Université de Valence en Espagne et l'Université de la Nouvelle-Calédonie, vise à développer les compétences langagières (en français et en espagnol), interculturelles et numériques des étudiants à travers différents parcours pédagogiques disponibles sur le site web du projet. Ces étudiants évoluant dans des contextes multilingues et multiculturels peuvent avoir recours dans la réalisation du projet à un vaste répertoire langagier durant leurs échanges, ainsi que dans la coproduction de tâches entre eux. Il existe en effet une grande diversité linguistique en Nouvelle-Calédonie, avec une trentaine de langues kanak en plus de la langue française

officielle, tandis que la Communauté valencienne reconnaît deux langues co-officielles, le castillan et le valencien (Laduguie, 2022). Les étudiants sont amenés à opérer des choix entre les différents parcours et à partager « en tant qu'experts tour à tour » (Springer, 2002 : 7) leur expérience des langues et des cultures en présence dans leurs divers contextes. Ils ont accès à des tutoriels pour la réalisation d'enregistrements vidéo et pour les productions variées à intégrer au blog et à leur carnet de bord. Ils disposent également d'un forum pour échanger, résoudre des difficultés techniques entre pairs, et intégrer de nouveaux usages du numérique à leurs pratiques - liés notamment aux outils d'intelligence artificielle.

La télécollaboration, entendue par O'Dowd (2012 : 342), comme le recours à des outils de communication en ligne pour rassembler des classes d'apprenants de langues de lieux géographiquement distants dans le but d'améliorer leurs compétences linguistiques et interculturelles à travers des tâches collaboratives, devrait offrir l'opportunité aux étudiants d'engager une réflexion à partir des productions découlant de ces échanges. Selon cet auteur, depuis l'émergence d'Internet dans les années 90, les pratiques de télécollaboration ont dû évoluer, car le seul contact avec une autre culture par ce biais ne menait pas nécessairement à un apprentissage interculturel - l'exposition à la différence étant même susceptible de renforcer les sentiments d'altérité plutôt que de les atténuer. Nous avons en effet constaté que la réalisation de tâches visant à des coproductions durant l'appel vidéo stimulait l'interaction et la négociation entre pairs, contrairement à une simple mise en commun d'activités préparées individuellement en amont. Cette élaboration conjointe de tâches prétend « conduire les apprenants à prendre conscience des écarts entre la réalité de l'Autre et l'idée qu'ils s'en font, et à prendre du recul sur leurs propres repères identitaires [...] pour une vision ethno-décentrée de l'étranger » (Narcy-Combes, 2009 : 93).

Or, la rencontre entre des individus issus de contextes multilingues tels que ceux de la Nouvelle-Calédonie et de la Communauté valencienne peut s'avérer particulièrement complexe, car les identités linguistiques et culturelles des interlocuteurs sont multiples, non « exclusives les unes des autres, [...] parfois en harmonie, parfois en contradiction » (Abdallah-Pretceille, 2011 : 96). Les étudiants entrent en interaction de manière dynamique avec d'autres apprenants provenant d'un environnement le plus souvent inconnu et lui-même pluriel, ce qui peut conduire à un possible « sentiment d'inconfort ou un problème identitaire lors de la rencontre avec une langue additionnelle² » (Narcy-Combes, 2019 : 180).

Nous avons cherché à mieux saisir comment, dans l'apprentissage des langues et des cultures, les identités changeaient non seulement « avec les contextes, mais aussi dans les contextes » (*ibidem*) vers « une identité nouvelle, des identités nouvelles [...], ou une pluri-identité, [qui] se construisent dans un jeu de médiations

entre les apprenants, les locuteurs, les enseignants et les langues et les cultures » (*ibidem*). À ce titre, nous avons mené à bien des entretiens auprès d'étudiants calédoniens et valenciens³ en juillet 2022, en nous appuyant sur une méthode mixte que nous allons présenter.

1. Méthodologie

Nous avons procédé en suivant trois étapes à partir de la méthodologie envisagée par Nicolas (2015) qui combine elle-même deux méthodes d'entretien : l'explicitation et l'autoconfrontation. L'entretien d'explicitation (Vermersch, 2019) se base sur la mémoire de l'interviewé et consiste à lui faire décrire son vécu durant un moment précis de l'échange avec son correspondant. Il est invité à expliciter son expérience personnelle à chaque étape de la coréalisation d'une tâche, en mettant l'accent sur la verbalisation de l'action procédurale.

Vient s'ajouter à cette méthode celle de l'autoconfrontation proposée par Theureau (2010), qui implique de confronter les étudiants à des enregistrements vidéo de leurs sessions de télécollaboration, en les incitant à commenter leur perception de l'interaction et les motifs de leurs interventions.

Enfin, nous avons choisi d'introduire une troisième méthode complémentaire à l'autoconfrontation, appelée « remise en situation par les traces matérielles » (Theureau, 2010), pendant laquelle nous avons présenté aux étudiants le document imprimé du travail réalisé avec leur correspondant. Les étudiants ont ainsi accès à la production finale du travail élaboré conjointement afin de les amener à reconstituer leurs pensées et leurs actions en disposant cette fois des détails matériels de l'activité. Cette technique est utilisée dans la dernière phase de l'entretien pour éviter d'interférer avec la phase d'évocation et de description et permettre de les enrichir.

En résumé, l'entretien commence par une première phase de remémoration et d'explicitation des étudiants portant sur la réalisation d'une tâche précise avec leur correspondant. Ils sont ensuite confrontés aux données filmées de la séance avec leur partenaire afin de leur faire élucider leur vécu lors de la coconstruction de cette activité. Enfin, ils commentent l'activité coconstruite qui leur est présentée sous format papier pour compléter ces données.

2. Analyse

Nous nous penchons dans cet article sur des entretiens réalisés en français auprès de deux étudiantes calédoniennes (A1 et B1) et en espagnol auprès de leurs partenaires valenciens respectifs (A2 et B2), à l'issue de l'année universitaire 2021-2022

et portant sur une des activités réalisées. Ces quatre étudiants ont participé au second semestre de télécollaboration, qui a réuni 41 binômes de l'Université de la Nouvelle-Calédonie et de l'Université de Valence entre février et juin 2022. Les étudiants devaient effectuer trois sessions durant lesquelles ils pouvaient opter pour les activités de leur choix parmi les parcours proposés sur le site du dispositif. Les étudiants interviewés, inscrits respectivement en master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) espagnol et en dernière année de licence de Traduction et Médiation Interlinguistique, visaient un niveau C1 en langue cible en interaction orale ainsi qu'en expression écrite. Nous avons combiné les trois méthodes présentées afin d'étudier la situation de mise en abyme métacrétive et réflexive qui vise le développement de « savoirs et savoir-faire métacognitifs » (Dervin, Johansson, 2007 : 141) dans deux cas de figure : la coécriture d'un conte en valencien⁴ par le premier binôme et la cocréation d'une activité de traduction⁵ par le second binôme.

L'analyse des entretiens a également poursuivi l'objectif de mieux comprendre l'évolution de l'identité complexe des participants plurilingues et pluriculturels, telle que conceptualisée par Ricoeur (1990), oscillant entre l'*idem*, conçu comme une permanence de soi dans le temps, et l'*ipse*, considéré comme la capacité à rencontrer autrui et à être transformé par cette rencontre.

Nous avons observé comment ces différentes dimensions de l'identité se manifestaient dans le cadre de la télécollaboration mise en place dans les « contextes socio-culturels variés et hétérogènes » (Dervin, Johansson, 2007 : 140) de la Nouvelle-Calédonie et de Valence, et ce notamment à travers l'utilisation de métaphores facilitant « la co-construction du sens et [...] la production du savoir sur et par le biais du langage et de la communication interculturelle » (*ibidem*).

2.1. Un château en Espagne

Avant d'entrer dans la phase d'explicitation, l'étudiante calédonienne A1 a mis en exergue un avantage permis par le contexte de télécollaboration et correspondant à sa personnalité réservée :

Ben euh, moi j'ai adoré hein. Parce qu'en plus, j'suis plutôt réservée, j'me disais, fin j'trouvais que face à l'écran (mouvement de la main gauche vers elle), c'était plus++. C'est MOINS intimidant (mouvements circulaires de la main gauche vers l'avant) que face à face (rapproche ses mains l'une de l'autre) avec quelqu'un. Surtout dans une langue où: on a quand même des difficultés (referme sa main droite sur sa main gauche), on sait pas TOUT dire euh (lève les sourcils), y a toujours des mots qu'on sait pas dire. Et après, j'étais fière de moi⁶.

Cet apprentissage de la langue engendre des sentiments « de réussite, de la confiance en soi, de plaisir et de l'intérêt tout en facilitant des relations positives et des interactions avec les autres » (Williams et al., 2015 : 91). Lors de la phase d'explicitation, l'étudiante A1 se remémore le moment de la création du conte en valencien⁷ qu'elle a publié sur le blog du projet⁸ avec son correspondant. Elle évoque à cet égard les différentes étapes de la conception de la trame, en commençant par le choix des personnages :

Comme LUI c'est un garçon (mouvement de la main gauche vers l'avant) et moi une fille (mouvement de la main gauche vers elle), on a dit ben on va faire un garçon une fille (va-et-vient de la main droite), nous deux quoi (sourit).

Ce premier effet miroir d'identification aux protagonistes projette les étudiants dans l'histoire, et se voit renforcé par la détermination du lieu :

Et comme si on s'rencontrait euh sur la PLAGE, comme la plage c'est plutôt Valence (pose sa main gauche sur la table) ET la Calédonie (déplace sa main gauche vers la droite), on est tous les deux dans l' pays des plages (sourit).

Les étudiants optent pour un lieu commun qui les relie malgré la distance qui les sépare et dans lequel leurs personnages pourraient se retrouver. Cette distance s'estompe dans l'espace partagé de la rencontre et reflète le contexte virtuel de la télécollaboration dans lequel l'éloignement physique semble disparaître le temps de l'échange. L'étudiant A2 se rappelle également comment a été opéré le choix de la plage dans la phase d'explicitation :

Nous étions en train de réfléchir, nous n'avions pas d'idées et nous avons parlé avant d'une plage à Valence, elle m'avait justement dit qu'elle allait venir à Valence en hiver⁹.

Comme en témoignage une publication de l'étudiante A1¹⁰, la rencontre virtuelle a en effet conduit à une rencontre physique réelle avec deux de ses précédentes correspondantes quelques mois plus tard, effaçant la distance géographique par le passage de « l'écran à la réalité », de l'histoire écrite à l'histoire vécue.

En ce qui concerne l'écriture du conte, A2 en offre une synthèse ainsi formulée :

Ensuite, ils découvrent qu'ils ne peuvent pas le faire seuls et qu'ils doivent coopérer pour atteindre l'objectif qui est de construire le meilleur château possible. Et puis, ils découvrent que c'est mieux de le faire ensemble, et finalement, en coopérant, ils y arrivent mieux et finissent par construire le château¹¹.

L'édification d'un château fonctionne comme une métaphore de la « co-construction du sens (compétence dialogique) dans leurs propres langues maternelles, dans une langue étrangère ou une *lingua franca* en adoptant des stratégies qui permettent de co-construire un discours clair, structuré et convaincant » (Dervin, Johansson, 2007 : 144). Cette construction en sable éphémère reflète la nature de leur collaboration en ligne virtuelle et intangible où ce qui reste est l'échange, l'expérience et la réflexion sur la multiplicité des langues dans leur contexte singulier, comme le montrent les rapprochements qu'effectue A1 entre valencien et langues kanak :

Ben j'me dis mince comment ça fonctionne dans sa langue ? Parce que par exemple quand j'comparais avec les langues kanak/ (lève la main gauche) des fois euh, ils comptent cinq par cinq : (déplace sa main gauche de gauche à droite sur la table), ou y a pas de 1, 2, 3, 4 (mime l'énumération avec sa main gauche), ça va être 5, 10, 15 : (déplace sa main gauche de gauche à droite sur la table). Donc j'me disais tiens comment ça fonctionne ? Est-ce que on : (hausse les épaules), comment est-ce qu'on dit « château de sable » (réunit ses mains) ? Est-ce qu'il y a un MOT pour un château d'sable (dessine un cercle avec ses mains) ?

Au cours de la phase d'autoconfrontation, A1 précise qu'elle redoutait de ne pas réussir l'exercice en valencien, une langue qu'elle découvrirait alors. Toutefois, cette appréhension a été atténuée grâce au soutien offert par son correspondant A2.

Et il m'disait euh+, alors j't'ai dit comment on disait « petit garçon », donc maintenant tu penses qu'on dit comment « petite fille » ? Et là j'y arrivais (sourit), j'lui dis "noia" (mouvements circulaires des mains vers l'avant). Ben « t'es trop forte, tu vois tu parles catalan », fin il était vraiment encourageant quoi (avance ses mains en souriant).

La morale de leur conte "Treballar junts es millor que per separat"¹² fait écho au but poursuivi par la télécollaboration, depuis les difficultés rencontrées par A1 en valencien aux encouragements de A2 pour continuer à travailler ensemble afin de produire un conte coécrit, qui n'aurait pu aboutir sans leur collaboration fructueuse.

On a: (allers-retours des mains), *même si moi j'avais des difficultés, on faisait ensemble* (mouvement de la tête vers la gauche) *donc euh, c'tait un peu l'histoire de notre château/ clairement.*

Cette représentation fictionnelle du processus de collaboration est le miroir de l'expérience vécue par les étudiants eux-mêmes. Cette mise en abyme de leur propre parcours les conduit à un recul réflexif quant à la dynamique de la coconstruction et aux stratégies développées en travaillant ensemble, comme nous allons le voir dans l'exemple suivant.

2.2. À la croisée des chemins

L'étudiante calédonienne B1 et sa partenaire valencienne B2 ont souhaité concevoir des activités de traduction pouvant être réalisées par les autres étudiants du projet, en prenant comme point de départ leurs centres d'intérêt - susceptibles de se distinguer de ceux des concepteurs du projet.

On s'était mises d'accord sur quoi on va plus travailler nous les jeunes, par exemple, euh, on dit pas que par exemple que ceux qui créent sont vieux mais ce que je veux dire, c'est que, par exemple, les étudiants sur quoi ils peuvent travailler plus, qu'est-ce qu'on, sur quoi on passe notre temps ? Et on s'est dit, ben oui mais les séries, les films et les séries. C'est ce dont on parle le plus.

Afin de stimuler l'engagement des participants dans la tâche, B1 et B2 ont décidé de les inciter à rechercher ou à écrire des articles mettant en lumière des critiques sous-jacentes de la société dans divers films ou séries télévisées. Ces articles feront ensuite l'objet d'une traduction et d'une discussion. Voici un extrait des consignes du carnet de bord qu'elles ont créé ensemble :

L'art cinématographique permet-il de dénoncer les faits marquants de notre société ? Avant la séance en visioconférence, j'envoie à mon correspondant mon choix (en ce qui concerne le texte du journal ou mon analyse du film / de la série qu'il pourrait traduire) et lui demande de m'envoyer le sien.

Dans la phase d'autoconfrontation, B1 visionne le moment où elle soumet l'idée à B2 d'examiner les références dissimulées dans des œuvres cinématographiques. En s'observant à l'écran, B1 remarque qu'elle adopte un ton « doucereux » et qu'elle utilise ses mains pour appuyer ses arguments. Elle commence par une présentation globale de son idée, puis elle tente de convaincre sa partenaire en mettant en avant les avantages de sa proposition, étayée par des connecteurs logiques. Elle insiste en particulier sur la motivation et le plaisir qui résulteraient de la prise en compte des centres d'intérêt des autres participants. Dans cette première étape vers la coconstruction, B1 déploie des stratégies de séduction au sens étymologique du terme (*se ducere*, « conduire l'autre vers soi »). Elle cherche à amener B2 à rejoindre sa proposition. Celle-ci sourit en réponse, avant d'adopter la même

stratégie. La partenaire B2 décrit quant à elle dans la phase d'autoconfrontation la façon dont elle va s'emparer de la proposition de B1 pour la conduire vers une autre piste à son tour.

Donc, ce que j'ai apporté, c'est un point de vue NOUVEAU, j'ai pu lui apporter d'autres idées. Si j'avais été dans le même processus, peut-être que nous serions allées toutes les deux dans la même direction et nous n'aurions pas vu ce qui se trouve au-delà. Alors, comme elle avait tracé le chemin, j'ai simplement dit regarde ça, ça et ça, ton idée peut aussi le permettre, elle est très bonne pour ça¹³.

B2 a ici recours à la métaphore du chemin pour illustrer sa démarche. Elle agit d'abord en tant qu'observatrice, pour ensuite explorer le champ des possibles offerts par la proposition initiale de B1. Mais pour ce faire, elle rejoint le cheminement de B1, avant de l'inviter à emprunter le sien, s'engageant ainsi dans un nouvel itinéraire commun. L'étape de *se ducere* ouvre la voie à celle de *con ducere* (« mener ensemble »). Et c'est à partir de cette croisée des chemins, de ce point de rencontre, que s'amorce la construction d'un sens partagé fondé sur l'écoute attentive et l'intégration des contributions de chacun, comme l'explique B2 :

Bien sûr, moi j'écoute sa proposition, parce que je trouve que c'est important de la laisser exposer toutes les bases, et je suis en train de dire ce qui me plaît dans l'approche de l'activité qu'elle propose et bien sûr là, je lui dis quelles sont les parties pertinentes de son idée de départ¹⁴.

Elle procède alors à l'énumération des défis potentiels liés à la proposition, tout en explorant des solutions adaptées pour y remédier. Elle suggère en particulier d'offrir la possibilité aux étudiants de rédiger eux-mêmes leurs propres articles, dans le cas où ils ne parviendraient pas à en trouver un portant sur le sujet qui les intéresse.

Maintenant, je parle des possibles difficultés que nous pourrions rencontrer lors de l'élaboration de l'activité, qui serait de trouver des articles spécifiques sur le sujet qui nous intéresse. Par exemple, si on ne trouve pas l'article exact dont on a besoin, qu'est-ce qu'on fait ? C'est peut-être aussi une bonne idée de rédiger un texte dans l'autre langue pour pratiquer le français ou l'espagnol respectivement, et cela ne pose pas de problème dans ce cas si on ne trouve pas l'article. Il y a des solutions, et je propose la solution que nous pourrions trouver¹⁵.

En proposant cette alternative, B2 change le rôle des étudiants qui évoluent d'un statut de traducteur à celui d'auteur, ce qui les rend plus engagés et actifs dans le

processus d'apprentissage. Cette modification de l'activité est amplifiée à son tour par la proposition de B1 de pouvoir adopter un rôle de critique de cinéma en plus de celui de traducteur, ce que B2 approuve sans hésitation lors de leur appel vidéo, pour conférer à l'exercice universitaire de traduction une dimension d'expression personnelle :

B1 : *Et alors, nous pourrions devenir une espèce de critique de cinéma.*

B2 : *Oui. Bien sûr, bien sûr. C'est vraiment un espace où tu peux non seulement traduire, mais aussi exprimer ta vision critique des séries et de la société*¹⁶.

Dans cet extrait, nous voyons comment chacune de leurs contributions se superpose graduellement pour composer un exercice qui intègre leurs différentes propositions et ne permet plus de les distinguer individuellement. Les chemins de B1 et B2 s'entrelacent progressivement dans l'élaboration de la tâche pour n'en former plus qu'un. C'est cette démarche que décrit B1 durant l'autoconfrontation :

Oui non mais B2 à chaque fois elle VIENT rajouter des idées dessus (mouvement circulaire des index vers elle). Et en fait ses idées, elles améliorent et c'est encore mieux en fait (mouvement circulaire des index vers l'avant) comment elle le présente. Et je sais qu'j'veais prendre encore PLUS de plaisir (mouvement circulaire de l'index gauche vers l'avant) avec le premier semestre de deuxième année/ (inclina son index vers le bas), parce que j'vais FAIRE les activités qu'on a créées (mouvements de l'index gauche vers le bas en souriant) et je sais qu'avec B2, ça va partir sur des heures d'appel vidéo (lève ses mains vers le haut).

En projetant de réaliser elles-mêmes des activités qu'elles ont créées, les étudiantes assument à la fois les fonctions de conceptrices et de participantes, en s'appuyant sur leur expérience d'apprenantes et sur leur connaissance des leviers de motivation. Dans ce renversement, leur double perspective leur permet de mieux apprécier les obstacles et les opportunités inhérents à la télécollaboration. Cette boucle de rétroaction facilite aussi leur compréhension de l'autre, tout en les incitant à repenser leur propre identité, constamment en train de se réinventer dans le cadre de leur expérience.

Les deux étudiantes mettent en avant la notion de plaisir qui émane de cette interaction, non dénuée d'efforts et de travail, comme l'illustre métaphoriquement le proverbe utilisé par B2 durant l'autoconfrontation :

Il y a un dicton espagnol qui dit « la gale avec plaisir ne démange pas ». Eh bien voilà, nous avons travaillé beaucoup pour bien faire les activités, mais ensuite je me mettais à rire en me disant « ça en a valu la peine », c'est quelque chose qui t'apporte véritablement et souvent, je suis un peu pessimiste, je me dis

« et si ça ne marche pas », ou si je n'arrive pas à le faire assez bien, mais quand l'activité se terminait, je me disais à chaque fois « peut-être que ça ne s'est pas passé exactement comme je l'avais imaginé, mais ça s'est passé encore mieux¹⁷ ».

Nous retrouvons les grandes lignes de la pédagogie du plaisir qui s'avère être « facilitatrice, transformatrice, motivante et proactive » (Jara, Prieto, 2018 : 113). Plaisir de la rencontre et créativité vont entrer en jeu dans l'appropriation d'une langue additionnelle et rejoignent dans le cadre du dispositif l'expression métaphorique de l'espace de la rencontre (la plage, le sentier) et de l'effet miroir dans les rôles adoptés pour conduire à une coréalisation double (un conte mais aussi un château, un carnet de bord mais aussi une traduction et une critique cinématographique).

Conclusion

Nous avons essayé de montrer comment la télécollaboration pouvait constituer une opportunité d'explorer des identités multiples, de les voir réfléchies et de les reconstruire dans la rencontre par le biais des métaphores choisies par les étudiants. Elles s'avéreront être un moyen de soutenir leur cocréation, comme un pont tendu entre les participants par le pouvoir de l'image les transportant et les reliant, mais aussi un outil efficace pour alimenter leur analyse réflexive.

Lors d'un appel avec sa correspondante calédonienne, un étudiant valencien file cette métaphore végétale de la floraison de la langue et de la culture de l'autre dans un soi renouvelé :

J'aime beaucoup le concept des fleurs et des racines parce que, quand tu apprends une nouvelle langue, c'est comme si la culture de cette langue fleurissait en toi, car tu apprends à la connaître progressivement, et c'est très beau ainsi¹⁸.

L'identité « racine » devient alors « rhizome » en intégrant ce qui était extérieur, car elle « se construit, au fur et à mesure de l'existence et du contact entre individus » (Lagarde, 2018 : 15). La métaphore illustre ce « saut au-dessus de l'abîme » (Doyon, 2004 : 42) vers l'inconnu, vers la découverte de l'autre et la réévaluation de soi, à travers la mise en abyme du jeu spéculaire de miroirs se faisant face et réfléchissant à l'infini la complexité identitaire.

Bibliographie

Abdallah-Pretceille, M. 2011. « La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme ». *Linguarum Arena: Revista Do Programa Doutoral Em Didáctica De Línguas*

- Da Universidade Do Porto, n° 2, p. 91-101. [En ligne] : <https://ojs.letras.up.pt/index.php/LinguarumArena/article/view/3995/3741> [consulté le 07 avril 2023].
- Dervin, F. 2010. « Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation ». *Recherches en éducation*, n° 9. [En ligne]: <https://doi.org/10.4000/ree.4599> [consulté le 07 avril 2023].
- Dervin, F., Johansson, M. 2007. Curriculum en études françaises et constructions identitaires. In : *Construction identitaire et altérité en didactique des langues*. Paris : Le Manuscrit.
- Doyon, F. 2004. « La recherche de sens, entre dialogue et domination : quelques présupposés du débat entre Gadamer et Derrida ». *Horizons philosophiques*, 15(1), p. 41-52. [En ligne]: <https://doi.org/10.7202/801275ar> [consulté le 07 avril 2023].
- Jara, J., Prieto, A. 2018. Humor y clown: Educar en positivo. In: *Otra pedagogía en movimiento. Dialogando con la experiencia en la formación inicial*. Almería: Edeal.
- Laduguie, A. 2022. « Représentations et distanciation dans la rencontre interculturelle en e-tandem ». *Les Langues Modernes*, n° 2/2022.
- Lagarde, C. 2018. « L'«unité du sujet» et la citoyenneté comme objectifs de l'enseignement institutionnel des langues-cultures en France ? ». *Les Langues Modernes*, n° 4/2018, p. 14-23.
- Narcy-Combes, J.-P., Narcy-Combes, M.-F. 2019. *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues. Relier théorie et pratiques*. Didier.
- Narcy-Combes, M. F. 2009. « Développer la compétence interculturelle : un défi identitaire ». Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXVIII N° 1, p. 93104. [En ligne]: <https://doi.org/10.4000/apliut.1239> [consulté le 07 avril 2023].
- Nicolas, L. 2015. « La méthode d'entretien « combinée » comme mode d'accès à la fabrique de l'action enseignante », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12-2. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/rdlc/645> [consulté le 07 avril 2023].
- O'Dowd, R. 2012. Intercultural communicative competence through telecollaboration. In : *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*, Routledge, p. 340-356.
- Ricœur, P. 1990. *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil Paris.
- Springer, C. 2002. Préface. In : Helmling, B. *L'Apprentissage autonome des langues en tandem - Livre (Essais)*. Didier.
- Theureau, J. 2010. « Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche «cours d'actions» ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), p. 287-322.
- Vermersch, P. 2019. *L'entretien d'explicitation*. ESF Sciences humaines.
- Williams, M., Mercer, S., Ryan, S. 2016. *Exploring Psychology in Language Learning and Teaching* (Oxford Handbooks for Language Teachers). Oxford University Press.

Notes

1. <https://dgxy.link/dis-moi-dime>
2. Les langues additionnelles sont entendues comme « toutes les langues qui ne sont pas des langues de première socialisation (langues initiales) » (J.-P. et M.-F. Narcy-Combes, 2019 : p. 1011).
3. Nous les remercions de leur contribution à cette recherche.
4. Lien vers les consignes de l'activité réalisée par le premier binôme : <https://sites.google.com/view/dis-moi-dime/4-conte/4-la-nouvelle-cal%C3%A9donie?authuser=0>
5. Lien vers les consignes de l'activité réalisée par le second binôme : <https://sites.google.com/view/dis-moi-dime/pour-aller-au-del%C3%A0?authuser=0#h.ng2aruj95r6x>
6. Conventions de transcription :
++ Pause
` Élision non standard

() Geste

:: Allongement

Majuscules : saillance perceptuelle

Montée / et chute \ intonatives

Répétition de mot ...-...

7. Voici la traduction du conte en français : Le château de la rencontre. Un matin d'été, il y avait deux enfants qui jouaient dans le sable à construire des châteaux. La petite fille avait un château plus grand que celui du garçon, qui le détruisit alors d'un coup de pied. La petite fille fondit en larmes de tristesse. Le garçon regretta aussitôt son geste. Aussitôt, il présenta ses excuses auprès de la petite fille qui les accepta avec plaisir, et ils décidèrent de reconstruire le château ensemble. Ils s'amusèrent beaucoup et le château était plus beau qu'avant. Travailler ensemble est mieux que séparément [traduit par nos soins].

8. <https://dgxy.link/cuento>

9. Estábamos pensando, no se nos ocurría nada y estábamos hablando antes de una playa en Valencia, también ella me dijo que iba a venir a-a Valencia en invierno (déplace sa main droite de gauche à droite) [transcription originale].

10. <https://dgxy.link/publicationA1>

11. Y luego descubren que solos no-no pueden hacerlo y que tienen que-que cooperar (avance sa main droite) para-para conseguir el-el objetivo (indique la droite avec son index gauche) que es tener el-el mejor castillo posible (lève sa main droite). Y después descubren que juntos mejor, lo hacen juntos (avance sa main droite), y al final, cooperando, les salía mejor (sourit) y acababan construyendo el-el castillo [transcription originale].

12. Il est mieux de travailler ensemble que séparément [Traduit par nos soins].

13. Entonces lo que YO le aporté fue eso, un punto de vista (mouvement circulaire de la main droite vers l'avant) eh NUEVO, pues YO pude APORTARLE otras ideas. Si hubiera estado en el mismo proceso, a lo mejor hubiéramos ido las dos por el mismo camino (joint ses mains et les déplace vers la gauche) y no habríamos visto lo que hay más allá. Entonces como ella marcó el camino (avance le tranchant de sa main droite sur sa paume gauche), yo simplemente dije mira esto, esto y esto (avance ses mains fermées) TAMBIÉN lo puede hacer tu idea, es muy buena por esto [transcription originale].

14. Claro YO escucho su propuesta, porque me parece importante DEJAR que exponga (écarte ses mains) todas las premisas, y estoy como diciendo lo que me GUSTA (déplace ses mains vers la gauche) del planteamiento de la actividad que propone y: claro ahora le estoy diciendo las-las partes BUENAS (déplace ses mains vers la droite) de su premisa [transcription originale].

15. Ahora estoy: eh diciendo las posibles dificultades (mime des guillemets avec ses mains) que tendríamos a la hora de elaborar la actividad eh que sería encontrar artículos (ouvre sa main droite) específicos (avance sa main droite fermée) sobre el tema que nos interesa (avance la main droite). Entonces digo, si no encontramos el artículo exacto que necesitamos, ¿qué hacemos? O sea, también a lo mejor es una buena idea REDACTAR (fait descendre sa main droite) un texto eh en el otro idioma para practicar el francés o el español (déplace ses mains de gauche à droite) respectivamente y:, y no supone un problema en este caso si no encontramos el artículo, estoy planteando (avance la main droite) la solución que podríamos encontrar (sourit) [transcription originale].

16. B1: Y entonces po-podríamos convertirnos en una especie de crítico de cine.

B2: Sí. Claro, claro (sourit en acquiesçant). Si es un espacio donde tú puedes (lève ses mains) no SOLO traducir, sino también expresar tu visión (avance ses mains) crítica+ de las series y de la sociedad (énumère sur ses doigts) [transcription originale].

17. Es un dicho español que dice+ sarna con gusto no pica (avance le pouce et l'index droits). Pues eso, que hemos trabajado MUCHO para hacer las actividades BIEN (avance sa main droite), pero luego me reía (avance la main droite) porque digo ESTO ha valido la pena (mouvement circulaire de la main droite vers l'avant), es algo que realmente te aporta (avance la main droite) y muchas veces, yo soy un poco pesimista (referme ses mains sur les côtés), a ver si sale mal (déplace sa main gauche vers la gauche), si no consigo harcerlo lo suficientemente bien (mouvements circulaires des mains sur les côtés), pero cuando acabó la

actividad, siempre digo, pues a lo mejor no iba EXACTAMENTE (appuie les doigts de sa main droite dans sa paume gauche) como he pensado pero ha ido MEJOR (ouvre ses mains vers l'avant) [transcription originale].

18. Me gusta mucho el concepto de las flores y eso y las raíces (rit) porque: cuando aprendes una-un nuevo idioma/+, como que+ eh florece en ti la cultura de ese idioma porque la vas conociendo y tal y es-es muy bonito así [transcription originale].