

## PROJET TELETANDEM BRÉSIL : TROIS ANNÉES D'ÉCHANGES EN LIGNE ENTRE ÉTUDIANTS FRANÇAIS ET BRÉSILIENS

Liliane Santos

UMR 8163 "Savoirs, Textes, Langages" (CNRS), université Charles-de-Gaulle – Lille 3

**Résumé :** Le projet *Teletandem Brésil* (Unesp, 2006) met en contact des étudiants de portugais de l'Université de Lille 3 (France) et des étudiants de français de l'Université de l'État de São Paulo (Brésil), pour, selon les principes du *tandem* (Brammerts, 1995, 2002), s'engager dans un processus d'apprentissage collaboratif de leurs langues et cultures respectives, basé sur l'autonomie et la réciprocité. Les étudiants de Lille 3 rédigent un carnet de bord où sont consignés les principaux éléments de chaque séance et, à la fin du partenariat, ils rédigent un rapport où ils font un bilan et du partenariat et de l'apprentissage. Ces carnets de bord et ces rapports constituent la base de notre corpus, qui comprend également des messages échangés par e-mail avec les étudiants et des notes prises au cours de discussions informelles avec eux à propos du projet. Notre analyse, qui portera sur les années 2006-2007, 2007-2008 et 2008-2009, étudiera leurs avis sur le fonctionnement du projet et du partenariat, ainsi que les thèmes traités. Cela nous permettra de dégager les éléments nécessaires pour un partenariat réussi tant du point de vue matériel et culturel que de la relation entre les individus.

**Mots-clés :** Portugais Langue Étrangère, apprentissage des langues *in-tandem*, apprentissage des langues à distance, nouvelles technologies.

**Title :** Teletandem Brazil project: analysis of tree years of on line interactions between French and Brazilian students

**Abstract :** The telecollaborative partnership *Teletandem Brazil* (Unesp, 2006), established between the French University of Lille 3 and the Brazilian University Unesp, is a project that enables students from both institutions to take part to online exchanges in which, following the original principle of Tandem (Brammerts, 1995, 2002), they are engaged in a collaborative learning of their respective languages et cultures, based on autonomy and reciprocity. The french students write a daily report on the main elements of every session and, at the end of their partnership, they write another report, where they present their appraisal of the partnership and the learning process. These reports constitute the basis of our *corpus*, which also contains e-mail messages exchanged with them and notes took during informal discussions about the partnership. Our analysis focuses on three academic years: from 2006 to 2009. We will analyse the students' opinions on the project, on the partnership and on the topics covered in the sessions. That will enable us to identify the elements necessary to a succesful partnership, in terms of material and cultural points of view, besides the relationship between individuals.

**Keywords :** Portuguese for Foreigners, learning languages *in-Tandem*, distance learning of languages, new technologies.

## 1. Introduction

Depuis le début de l'année 2006-2007, l'Université de Lille 3, par l'intermédiaire de sa section de Portugais et avec le soutien de son Centre de Ressources en Langues (CRL), propose aux étudiants inscrits en portugais, spécialistes et non spécialistes, de participer au projet *Teletandem Brésil* (TTB), pour, selon les principes du *tandem* (Brammerts, 1995, 2002), s'engager dans un processus d'apprentissage collaboratif de leurs langues et cultures respectives, basé sur l'autonomie et la réciprocité. Cet environnement leur donne l'occasion d'utiliser la langue étrangère (LE) dans des interactions authentiques, par le moyen d'une approche socioconstructiviste (Kerbrat-Orecchioni, 2005). Pour ce faire, les étudiants se voient attribuer un partenaire avec lequel ils échangent en ligne par l'intermédiaire de logiciels de visioconférence (Windows Live Messenger, Skype ou ooVoo), une ou deux fois par semaine, au rythme d'une heure par langue. Les étudiants de Lille 3 sont invités à rédiger un carnet de bord (CdB) où sont consignés les principaux éléments de chaque séance (questions phonétiques, lexicales et grammaticales, thèmes abordés, évaluations et commentaires sur la séance et la relation au partenaire). Par ailleurs, à la fin du partenariat, ils rédigent un rapport présentant un bilan et du partenariat et de l'apprentissage. Ces carnets de bord et ces rapports, qui peuvent être rédigés en portugais ou en français, constituent la base de notre corpus, qui comprend également des messages échangés par e-mail avec les étudiants et des notes prises au cours de discussions informelles avec eux à propos du projet. Nous n'analyserons pas les échanges en ligne, ou des messages audio ou vidéo, que nous n'avons pas été en mesure d'enregistrer, pour différentes raisons (voir plus loin).

Centré donc sur l'analyse des CdB et des rapports des étudiants de Lille 3, notre travail, qui prolonge et approfondit la réflexion entamée dans Santos (2010), se divisera en trois parties. D'abord, nous présenterons le projet TTB et, ensuite, les conditions de son implantation à Lille 3, du point de vue scientifique, pédagogique, juridico-institutionnel et technico-logistique, avec, également, un bref historique du projet. Ensuite, nous présenterons la méthodologie de la recherche, le corpus et une brève caractérisation des étudiants sujets de cette étude, pour passer à l'analyse du corpus, qui sera sous-divisée en deux grandes parties. Dans la première, nous analyserons les commentaires des étudiants sur le fonctionnement du projet et du partenariat, centrant notre attention sur la relation entre les partenaires. Dans la seconde partie, nous nous fixerons sur leurs commentaires à propos des thèmes traités. Cela nous permettra de dégager les éléments nécessaires pour un partenariat réussi tant du point de vue matériel et culturel que de la relation entre les individus. Dans nos considérations finales, nous verrons que, lorsque les conditions matérielles et individuelles le permettent, le teletandem peut être l'occasion d'une véritable rencontre – entre deux individus, entre deux cultures, entre deux univers.

## 2. Le projet Teletandem Brasil

*Teletandem Brésil – langues étrangères pour tous* est un projet qui réunit enseignement et recherche, développé par l'Université Unesp (Assis, Brésil), en partenariat avec différentes universités de neuf autres pays (Allemagne, Argentine, Canada, États-Unis, France, Italie, Mexique, Suède et Uruguay), mettant en contact six langues : outre le portugais, l'allemand, l'anglais, l'espagnol, le français et l'italien.

Les échanges en ligne se font par l'intermédiaire de logiciels disponibles gratuitement sur Internet (Windows Live Messenger, Skype, ooVoo) et qui permettent aux séances d'avoir lieu en temps réel. Il est conseillé aux étudiants de s'engager pour une période de 12 semaines (une

séance d'une heure par langue et par semaine). Les partenaires organisent les séances de manière autonome ou partiellement autonome (surtout au début du partenariat), pouvant être accompagnés par un conseiller ou un tuteur.

En ce qui concerne la recherche, les participants du TTB (enseignants-chercheurs et étudiants de Master et Doctorat) développent des projets autour de trois axes (cf. Telles, 2008) : (i) le fonctionnement des logiciels de messagerie instantanée en tant qu'outils et contextes multimédia pour l'apprentissage des LE *in-tandem* à distance ; (ii) les processus d'interaction et d'apprentissage chez les partenaires du tandem à distance ; et (iii) les conditions nécessaires à la formation initiale et continuée de l'enseignant et son rôle en tant que professeur et médiateur de l'apprentissage dans le contexte interactif d'enseignement/apprentissage de LE *in-tandem* à distance.

### 3. Le projet Teletandem Brésil à Lille 3

Du point de vue scientifique, à Lille 3, le TTB est conduit par deux enseignants-chercheurs, l'un avec un projet sur les marques de politesse dans la gestion des tours conversationnels (Santos, 2006), l'autre avec un projet sur les représentations de la situation d'apprentissage par l'apprenti-tuteur (Rivens-Mompean, 2006). Le projet a aussi donné lieu à quatre séjours étudiants au Brésil, pour stage : trois en Licence 3 LEA (Paquete Nobre de Carvalho, 2009 ; Tinard, 2009 et Nunes, 2011) et un en Master 1 FLE (Da Rocha, 2009).

Si du point de vue matériel Lille 3 était déjà adaptée à recevoir un tel projet – car son CRL dispose d'une quarante d'ordinateurs –, du point de vue technique et logistique il a été nécessaire de procéder à quelques adaptations. Ainsi, le CRL a réservé quatre ordinateurs à la pratique du TTB, ayant acquis quatre webcams. En même temps, le Centre de Ressources informatiques (CRI ; actuelle Direction du Système d'Information – DSI) a rendu possible l'accès à Windows Live Messenger (WLM, nouvelle dénomination de MSN – MicroSoft Network), par la création d'un réseau secondaire constitué par ces quatre ordinateurs.

Le volet juridico-institutionnel a lui aussi demandé quelques adaptations : le TTB a fait l'objet du Troisième Avenant à l'accord de coopération passé entre les deux universités quelques années plus tôt, ayant été approuvé par le Conseil des Études et de la Vie Universitaires (Cevu) de Lille 3. Entre autres, cet avenant prévoit la signature par les participants de la Charte informatique de Lille 3, qui définit les conditions d'utilisation des ressources informatiques accessibles à partir du portail de l'Université, de même que les sanctions prévues en cas de non respect de ces conditions.

Du point de vue pédagogique, la pratique du teletandem a été incluse dans la maquette des spécialistes, à titre expérimental, à partir du premier semestre 2006-2007, et rendue optionnelle pour les non spécialistes. Mais très peu d'étudiants l'ont pratiqué depuis, ce qui explique que nos observations portent sur un corpus réduit (voir plus loin). Un onglet sur le site du CLR permet aux étudiants d'avoir des informations générales sur le projet, ainsi qu'un lien vers son site internet.

Dans la première année du projet, les étudiants de Lille 3 devaient s'inscrire directement sur le site TTB (Unesp, 2006). Après avoir rempli une fiche d'inscription où ils indiquaient leur niveau de connaissance du portugais et quelques éléments personnels (préférences, disponibilités), ils se voyaient attribuer un partenaire brésilien par l'équipe de l'Unesp. À partir de la deuxième année du projet, le coordinateur brésilien a décidé de changer quelque peu cette procédure, demandant aux enseignants de Lille 3 d'établir une liste des étudiants souhaitant trouver un partenaire brésilien. C'est toujours l'équipe brésilienne qui s'occupe de l'appariement.

La participation d'un petit nombre d'étudiants s'explique principalement par des problèmes matériels. Dans la première année du projet, n'ont pu y prendre part que les étudiants disposant de l'équipement nécessaire à la maison, car, pour des raisons de sécurité, le CRI a dû trouver des moyens d'autoriser l'accès au WLM uniquement aux quatre ordinateurs réservés au TTB<sup>1</sup>, ce qui a pris quelques mois. Dans les deux années suivantes, même si le CRL était équipé pour la pratique du TTB, très peu d'étudiants y sont allés, les partenariats les plus réussis étant ceux où les étudiants français pratiquaient l'échange à la maison<sup>2</sup>.

Mais les difficultés provoquées par les restrictions d'accès aux logiciels de visioconférence n'ont pas constitué le seul obstacle à la mise en place du projet, les différences de calendrier et de fuseau horaire ayant aussi une incidence non négligeable. Ainsi, si au premier semestre universitaire français – qui correspond au second semestre brésilien – les cours ont lieu de septembre à décembre, au Brésil le calendrier va d'août à novembre. Pareillement, au second semestre universitaire français – qui correspond au premier semestre brésilien –, les cours vont de janvier à avril-mai en France et de février à juillet au Brésil. Quant aux fuseaux horaires, le décalage entre les deux pays, qui est de trois heures entre octobre et janvier, passe à quatre heures en février et à cinq heures de mars à septembre – ce qui explique que la majeure partie des échanges aient lieu en dehors des heures d'ouverture du CRL (9h-18h). En 2007-2008, un nouvel obstacle est venu s'ajouter aux difficultés déjà existantes : une grève des étudiants, qui ont bloqué l'accès au campus durant la seconde moitié du premier semestre, c'est-à-dire de fin octobre à mi-décembre 2007. Notons qu'une nouvelle grève a eu lieu au cours du second semestre 2008-2009, et que l'accès au campus a de nouveau été bloqué.

Malgré ces difficultés, nous avons mis en place le projet, selon les modalités présentées plus haut. Au cours des deux premières années, la pratique du TTB était soumise à une évaluation, qui consistait en une présentation, orale et écrite, du rapport rédigé à partir du carnet de bord. Depuis la troisième année du projet les étudiants ne sont plus évalués, mais ils continuent à être encouragés à rédiger le CdB et le rapport final, bien que tous ne le fassent pas.

En raison des conditions que nous venons de décrire, nous n'avons pas été en mesure de filmer ni d'enregistrer les séances. C'est pourquoi notre corpus ne prend en compte que des documents écrits par des étudiants français.

#### 4. Méthodologie de la recherche

Pour l'analyse de notre corpus, nous avons utilisé la perspective méthodologique de l'Analyse de Contenu (AC), dont nous ne partageons cependant pas la conception du langage – une "représentation d'une réalité *a priori* : le langage ne serait qu'un véhicule de transmission d'un message sous-jacent, ce contenu étant ce à quoi l'analyse prétend parvenir" (Rocha & Deusdará, 2005 : 311)<sup>3</sup> –, dans la mesure où notre conception du langage est celle selon laquelle "parler, c'est interagir" (Gumperz, 1982 ; voir aussi Bakhtin/Volochinov, 1929

---

<sup>1</sup> Les logiciels de visioconférence étant considérés par le CRI comme extrêmement vulnérables – au point de mettre en risque la sécurité du réseau informatique du campus, leur usage à Lille 3 est, sinon interdit, du moins soumis à d'importantes restrictions. Étant considéré comme le plus sûr des trois logiciels utilisés par le TTB, WLM est le seul logiciel de ce type accessible à Lille 3.

<sup>2</sup> Pour que les étudiants puissent pratiquer le TTB au CRL, l'enseignant responsable du projet doit présenter la liste des étudiants participants. Ces derniers doivent, à chaque fois, se présenter en tant que tels aux moniteurs, afin que ceux-ci puissent lancer WLM. Mais, dans la mesure où l'utilisation de WLM était problématique (coupures intempestives de la connexion, du son et/ou de l'image), les Brésiliens préconisent l'utilisation de Skype, ce qui constitue un problème supplémentaire pour les étudiants français que souhaitent pratiquer le TTB au CRL de Lille 3.

<sup>3</sup> Les citations d'originaux en langue étrangère ont été traduites par nos soins.

et Vygotsky, 1934). Ainsi, de l'AC nous ne retiendrons que les techniques de découpage et tabulation des données.

L'AC se définit comme un "ensemble de techniques d'analyse des communications" (Bardin, 1977 : 43) qui "fait le pari de la rigueur de la méthode comme forme de ne pas se perdre dans l'hétérogénéité de son objet" (Rocha & Deusdará, 2005 *op. cit.*, p. 308). C'est pour cette raison que, selon Bardin (*ibid.*), l'AC vise à obtenir,

*par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des énoncés, (...) des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces énoncés.*

L'AC travaille donc avec des vestiges et des indices (Puglisi & Franco, 2005) ou, dit autrement, elle permet d'étudier le non dit ou le dit *entre les lignes*<sup>4</sup>.

En ce sens, l'AC ne se limite pas au traitement quantitatif des éléments analysés qui apparaissent dans les différentes catégories : "un retour à la nature des caractéristiques du matériel classé à chacune des catégories est tout aussi essentiel" (L'Écuyer, 1990 : 11). Et c'est en ce même sens que Bardin (*op. cit.*, p. 39) parle de l'inférence comme d'une "procédure intermédiaire", qui permet "le passage de la description des contenus du message à leur interprétation" (L'Écuyer, *op. cit.*, p. 12). Étant une démarche à la fois quantitative et qualitative, l'AC se fonde tant sur la fréquence d'occurrence des éléments que sur des indicateurs non fréquentiels, car la présence ou l'absence d'un item (mot, phrase, expression, par exemple) peut constituer un indicateur au moins aussi significatif que sa fréquence d'occurrence (cf. Bardin, *op. cit.*, p. 146).

Ayant pour objectif de dégager les tendances et les orientations plus générales du point de vue des étudiants français pratiquant le TTB, et sans chercher à parvenir à des généralisations excessives, mais en cherchant à contribuer à la réflexion sur cette pratique alternative d'enseignement-apprentissage des langues étrangères, nous allons privilégier l'analyse qualitative des données qui, comme on le sait, peut s'appliquer à des corpus réduits comme le nôtre.

## 5. Analyse du corpus

Le corpus utilisé dans ce travail provient des sources suivantes :

- 28 rapports et CdB rédigés par les étudiants de Lille 3 au cours des trois années étudiées dans ce travail, correspondant à un total de 229 séances ;
- 102 courriers électroniques échangés avec les étudiants au cours de cette même période ;
- 43 notes prises à partir de conversations et discussions informelles avec les étudiants à propos du projet.

Dans la mesure où la participation des étudiants a été assez irrégulière, le nombre de séances par individu est également très irrégulier, pouvant aller de 2 à 48 séances. Ainsi, avec 28 étudiants et 229 séances, nous arrivons à une moyenne de 8,1 séances par étudiant.

---

<sup>4</sup> Pour L'Écuyer (1990 : 10, surligné par l'auteur), il est préférable de faire de l'AC une "*méthode objectivée*, plutôt qu'*objective*", dans la mesure où "l'objectivité est trop souvent faussement mise en opposition avec la subjectivité ; l'objectivité des puristes peut reposer sur des critères parfois encore plus subjectifs que ceux utilisés dans les approches dites subjectives, ces critères ne constituant alors que des écrans faussement objectifs voilant des choix non moins subjectifs ; (...) toute la démarche même de l'analyse de contenu, dans ces mouvements constants de va-et-vient au cours de la catégorisation pour en venir à des règles de plus en plus claires et à une codification plus sûre, constitue à notre avis une démarche essentiellement orientée vers une *objectivation* de plus en plus grande, sans jamais parvenir à l'objectivité *pure*. D'ailleurs qui, à part les prétentieux, peut vraiment atteindre cette objectivité, même avec les approches quantitatives les plus sophistiquées ?".

### 5.1. Les pratiquants du TTB à Lille 3

Pour commencer, nous présenterons, dans le Tableau 1, le nombre d'inscrits en portugais, celui des pratiquants du TTB et le nombre de ceux qui avaient l'équipement nécessaire à la maison.

Année	Inscrits en portugais	Pratiquants du TTB	Débutants	Équipement à la maison
2006-2007	30	13	4	11
2007-2008	29	8	3	5
2008-2009	42	7	0	4

**Tableau 1 – Caractérisation des étudiants de Lille 3, de 2006 à 2009 : nombre d'inscrits en portugais, nombre de pratiquants du TTB, nombre de débutants, nombre de ceux possédant l'équipement à la maison.**

Ayant à l'esprit que ces chiffres ne prennent pas en compte les abandons – autrement dit, seuls les étudiants ayant accompli l'intégralité de l'année universitaire ont été comptés –, il convient tout d'abord d'observer que, bien que la pratique du TTB ait été rendue obligatoire pendant les deux premières années du projet, les problèmes d'équipement au CRL ont fait que les étudiants ayant à la maison un ordinateur relié à Internet ont pu interagir avec les étudiants brésiliens, même s'ils ne disposaient ni de webcams ni de microphones. En d'autres termes, pour quelques-uns, il ne s'agissait pas exactement du TTB tel que préconisé par le protocole mis en place, mais plutôt de *chat*.

Observons aussi que le Tableau 1 ne prend en compte que les étudiants ayant remis leurs CdB et leurs rapports. En effet, au cours des trois années du projet, sept étudiants ayant pratiqué le TTB n'ont rendu ni CdB, ni rapport – et, de ce fait, ne sont pas comptabilisés dans le Tableau ci-dessus.

Observons encore que moins du tiers (27,7 %) des inscrits en portugais ont pris part au TTB, en raison des problèmes déjà évoqués, et surtout parce que, ne disposant pas d'ordinateur et/ou d'accès à Internet chez eux, ils n'étaient pas en mesure de le pratiquer. Dans de tels cas, les cours de *Pratique orale* ont remplacé le TTB.

Observons, en outre, que, si dans les deux premières années du projet tous les participants étaient des spécialistes, en 2008-2009 trois des sept participants (42,8 %) étaient des non spécialistes, dont deux ont mené leurs partenariats jusqu'au bout. Il peut être intéressant de confronter cette donnée au nombre des débutants : si dans les deux premières années du projet ils représentaient environ un tiers des participants, dans la dernière année étudiée il n'y a plus de débutant. Cela peut être dû à deux raisons. Premièrement, le caractère obligatoire du TTB pendant les deux premières années du projet et, deuxièmement, les difficultés dans son fonctionnement, qui ont affecté principalement les débutants (voir plus loin).

Observons, enfin, qu'aucun étudiant n'a pratiqué le TTB au cours des six semestres considérés. En effet, seule une étudiante l'a pratiqué pendant deux ans (2006-2008), ayant interrompu sa participation après avoir obtenu sa Licence. Les 27 étudiants restants se répartissent en deux groupes similaires, avec quatorze (51,8 %) qui l'ont pratiqué pendant un semestre et treize (48,2 %) qui l'ont pratiqué pendant deux semestres, tous ayant interrompu leur participation en raison de l'obtention de leur diplôme. Aucun étudiant ne l'a pratiqué pendant trois semestres. Parmi les quatorze qui l'ont pratiqué pendant un semestre, six (42,8 %) ont abandonné le cours de portugais à la fin de l'année universitaire et huit (57,1 %) ont abandonné le projet.

Étant les documents élaborés directement par les étudiants, les rapports et les CdB constituent la base de notre analyse. L'ensemble de ces documents présente les caractéristiques présentées dans le Tableau 2.

Année	Type de document		Présentation du rapport	
	CdB	Rapport	Fait à la main	Saisi à l'ordinateur
2006-2007	4	13	12	1
2007-2008	0	8	5	3
2008-2009	2	3	0	3

**Tableau 2 – Présentation des CdB et rapports du TTB par les étudiants de Lille 3, 2006-2009.**

Ces premières données nous permettent d'observer quelques tendances relativement à la participation des étudiants de Lille 3 au projet TTB. La première, et en même temps la plus évidente, est la diminution du nombre de participants. Cela pourrait être attribué au caractère non obligatoire du TTB à partir de 2008-2009, mais d'autres facteurs doivent être pris en considération. Par exemple, le fait qu'en 2006-2007, sur les treize participants, trois (23 %) ont abandonné le cours de portugais à la fin de l'année scolaire et, en 2007-2008, trois sur les huit participants (37,5 %) l'ont également fait.

On peut aussi évoquer une modification dans la tendance en ce qui concerne la participation des non spécialistes : si dans les deux premières années du projet les spécialistes constituaient 100 % des participants, dans la troisième année seulement un sur les sept participants (14,2%) était un spécialiste et, même s'il n'a pas abandonné ses études, il a abandonné le projet. Dans la mesure où, en outre, les éléments présentés plus haut (le décalage horaire, les différences de calendrier, l'insuffisance des moyens et des équipements) continuent d'exister, nous croyons que la réponse se trouve dans la conjonction de ces différents facteurs et pas seulement dans l'un ou l'autre.

Par ailleurs, le Tableau 2 permet aussi de noter que, si tous les participants ont présenté le rapport, il n'en va pas de même pour le CdB, ce qui ne nous permet pas de connaître plus en détail les activités réalisées avec leurs partenaires.

En outre, on peut observer une tendance croissante à l'utilisation de l'ordinateur dans l'élaboration du CdB et du rapport. Cela est dû à au moins deux raisons : dans les deux premières années du projet, présenté aux étudiants sous la forme d'un dossier photocopié, le CdB devait être rempli à la main, à moins que l'étudiant n'en recopie le contenu. À compter de 2008-2009, les étudiants ont eu la possibilité de le saisir directement sur leurs ordinateurs, car il se présente désormais comme un formulaire qui peut leur être envoyé par e-mail. Nous pouvons également avancer l'hypothèse que cette période marque les débuts d'une utilisation plus intense de l'outil informatique par les étudiants, étant donné que l'on peut observer cette même tendance dans toutes les matières. Par ailleurs, nous croyons que ce facteur doit également être mis en relation avec la diminution du nombre de participants, car il est possible d'observer que la courbe de ceux qui possèdent l'équipement à la maison est assez similaire à celle de ceux qui élaborent le CdB et le rapport à l'ordinateur. Dit autrement, compte tenu des facteurs matériels responsables des difficultés rencontrées par les étudiants, seuls restent dans le projet ceux qui sont en mesure de pratiquer le TTB en dehors du CRL.

Nous passerons maintenant à l'analyse de leurs impressions sur le fonctionnement du projet et du partenariat.

## 5.2. Le point de vue des étudiants de Lille 3

Le dépouillement de notre corpus nous a permis de dégager un total de 647 commentaires, qui ont été divisés en deux grandes catégories : ceux qui décrivent et analysent le fonctionnement du projet et du partenariat (298 commentaires, soit 46 %) et ceux qui présentent et analysent les thèmes traités dans les séances (349 commentaires, soit 54 %).

Il convient aussi d'observer qu'il y a une nette différence entre, d'une part, les rapports et CdB et, d'autre part, les messages échangés avec les étudiants et les notes prises au cours de discussions avec eux, en ce qui concerne les poids respectifs des deux catégories en question. En effet, si dans les rapports et CdB on trouve des proportions assez similaires à celles que nous venons de présenter (257 commentaires sur 450, soit 57,1 % pour le TTB et le partenariat, contre 193 commentaires sur 450, soit 42,9 % pour les thèmes), dans les notes et messages électroniques ces proportions sont bien différentes car, pour ces derniers, le poids des commentaires sur le projet et le partenariat est bien plus important (174 commentaires sur 197, soit 88,3 %, contre 23 commentaires sur 197, soit 11,7 % pour les thèmes), ce qui s'explique par le fait que les étudiants s'adressaient à l'enseignant surtout pour avoir des orientations quant au fonctionnement du partenariat et pour discuter d'éventuels problèmes.

Ayant ces données en mains, nous commencerons l'analyse du corpus par l'examen de la première des deux grandes catégories mentionnées plus haut, à savoir celle des énoncés qui décrivent et commentent le fonctionnement du TTB et du partenariat.

### 5.2.1. Le fonctionnement du projet et du partenariat

Les commentaires sur le projet et le partenariat, qui constituent 46 % de notre corpus, ont été divisés en six sous-catégories : (i) l'évaluation, (ii) les créneaux et les lieux, (iii) la langue, (iv) les documents utilisés, (v) les bénéfices rencontrés et (vi) l'évolution du partenariat. On peut remarquer de grandes disparités dans les poids respectifs de ces sous-catégories.

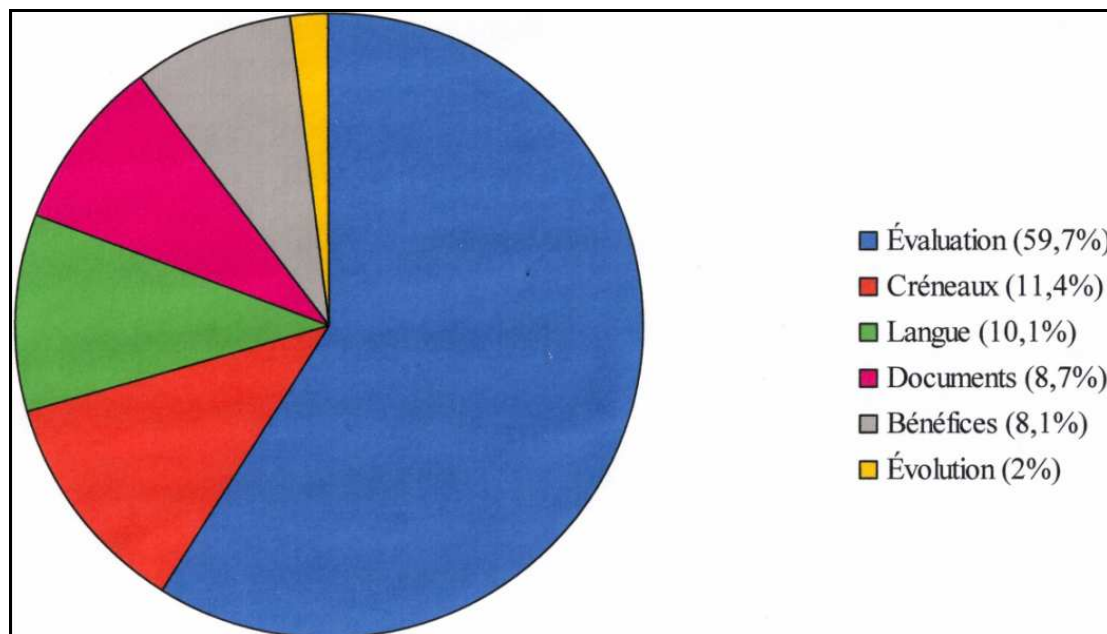


Figure 1 – Distribution des commentaires portant sur le TTB et le partenariat.

Dans la mesure où une grande partie de ces catégories correspondent à des éléments factuels (les créneaux et les lieux, la langue, les documents utilisés), nous n'en commenterons ici que l'évaluation du TTB et du partenariat, qui est à la fois au centre de l'attention des étudiants (comme le montre son poids relatif) et au centre de notre propre attention, parce que



c'est l'élément qui nous permet de mieux cerner les enjeux du projet, notamment pour ce qui est de la relation entre les individus. Ainsi, et comme nous venons de le signaler, l'évaluation du TTB et du partenariat représente presque 60 % des commentaires portant sur le projet (178 sur 298), ce qui n'est guère étonnant compte tenu de la nature même de la tâche que les étudiants avaient à accomplir. Ce qui est beaucoup plus intéressant, en revanche, c'est l'analyse de leurs évaluations.

Les raisons avancées comme explication des difficultés rencontrées peuvent être divisées en sept sous-catégories : (i) le comportement du partenaire, (ii) l'équipement et/ou la connexion, (iii) le décalage horaire et le calendrier universitaire, (iv) les compétences linguistiques, (v) le manque de sujet de conversation, (vi) la timidité, d'un des partenaires ou des deux et (vii) la structure du TTB.

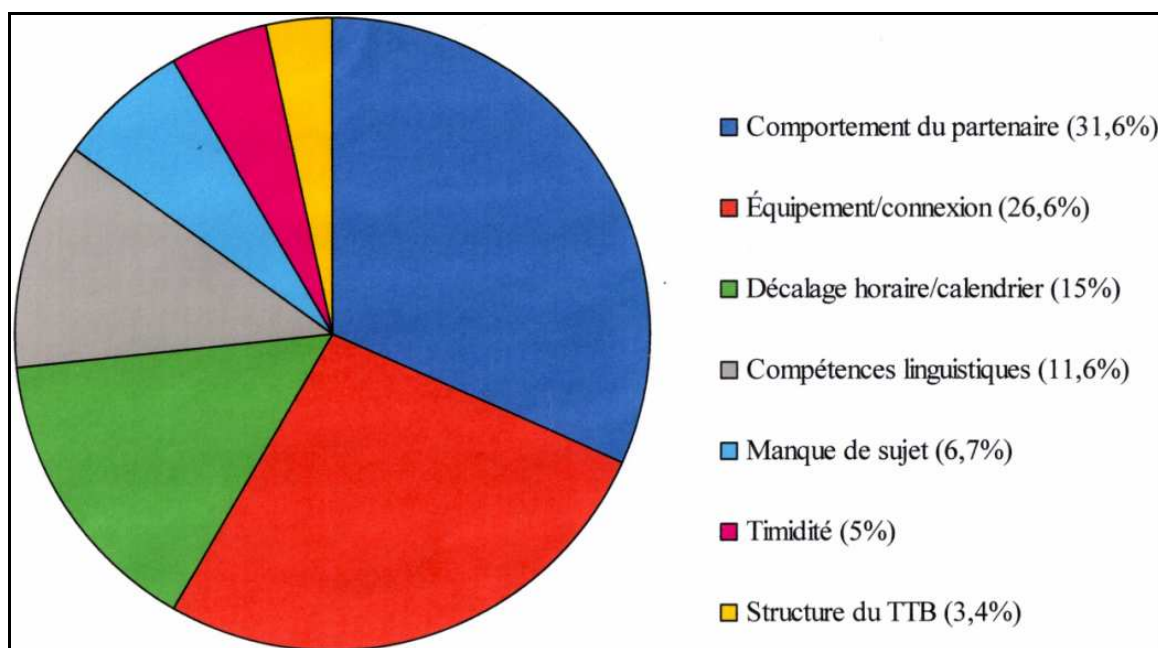


Figure 2 – Distribution des raisons présentées par les étudiants de Lille 3 pour expliquer les difficultés dans le fonctionnement du TTB.

Pris isolément, le "comportement du partenaire" apparaît comme la raison la plus fréquemment évoquée pour expliquer les difficultés dans le fonctionnement du TTB et du partenariat. Cependant, mis en rapport avec les problèmes matériels ("équipement/connexion" et "décalage horaire/calendrier", qui, ensemble, représentent 41,6 % du total), ce facteur apparaît au deuxième rang des raisons qui expliquent les difficultés des étudiants de Lille 3.

Mais que trouve-t-on derrière l'étiquette "comportement du partenaire" ? Il s'agit surtout de trois types d'évènements<sup>5</sup> : (i) des retards et/ou des absences répétés, comme dans (1) et (2) ; (ii) le manque de disponibilité d'un partenaire qui doit travailler, comme dans (3) ; et (iii) le manque de réciprocité, comme dans (4) :

(1)

Mon [premier] partenaire ne respectait aucun rendez-vous, je lui ai pardonné plusieurs fois, mais quand j'ai vu que mes amis avançaient avec leurs partenaires brésiliens, j'ai décidé de changer de partenaire.

<sup>5</sup> Pour une question de commodité, nous avons traduit les exemples en portugais.

(2)

Je n'étais pas content parce que ma partenaire me laissait à l'attendre et ne venait pas.

(3)

Il travaillait beaucoup (...) et il a dû voyager, alors ça n'a plus été possible de lui parler sur MSN, il doit aller chercher un autre travail.

(4)

Déjà à la première séance je lui ai demandé quels étaient ses objectifs, mais elle ne m'a jamais répondu, malgré mon insistance. Je lui ai parlé de mes difficultés en portugais, mais elle n'y a pas fait très attention. Pendant la deuxième séance, j'ai essayé de nouveau de discuter de nos objectifs mais, une fois de plus, elle a changé de conversation et ne m'a pas répondu.

L'absence et le retard peuvent aussi être dus aux confusions provoquées par la méconnaissance du décalage horaire entre les deux pays, surtout au début du partenariat :

(5)

Ma partenaire était en retard parce qu'elle s'est trompée, elle est arrivée une heure plus tard parce qu'elle ne savait pas qu'il y a 5 heures de différence entre la France et le Brésil.

La catégorie "compétences linguistiques" réunit des commentaires portant tant sur l'étudiant de Lille 3 que sur son partenaire. Plus généralement, il s'agit d'une maîtrise précaire de la langue étrangère, perçue comme gênante, ou alors de l'accent brésilien, qui apparaît comme un facteur qui rend difficile la compréhension orale d'étudiants habitués à la norme portugaise, ou encore un manque de vocabulaire dû au statut de débutant :

(6)

C'était difficile parce que je suis en première année de portugais.

(7)

On a essayé de faire la séance en français, mais c'était impossible. Elle ne sait dire que *salut-ça va?*, plus rien, on a été obligés de continuer en portugais.

(8)

On avait du mal à se comprendre, à cause de [son] accent.

(9)

Nous manquions de vocabulaire pour parler de thèmes plus spécifiques.

Dans la catégorie "manque de sujet de conversation", on trouve des énoncés assez révélateurs :

(10)

Nous ne savions pas quoi dire. Alors la conversation ne durait pas plus d'une heure ou alors nous parlions peu, avec plusieurs moments de silence.

Comme signalé plus haut, "la timidité d'un des partenaires ou des deux" est aussi à placer parmi les difficultés dans le fonctionnement du projet et du partenariat :

(11)

C'était difficile de parler parce que je suis très timide quand je parle à quelqu'un que je ne connais

pas. Je suis très timide, et j'ai peur de me tromper quand je parle le portugais. Je crois qu'elle aussi était timide.

(12)

Je me sentais aussi intimidée que ma partenaire.

Bien que peu représentée dans notre corpus, la catégorie "structure du TTB" est intéressante à analyser parce qu'elle porte sur une difficulté inhérente à la pratique même du teletandem ou, plus généralement, à l'apprentissage en autonomie dans une situation de réciprocité. Cet élément, cependant, peut fonctionner comme le déclencheur d'une réflexion sur l'enseignement-apprentissage et sur les moyens nécessaires à la pratique du tandem :

(13)

Cet apprentissage a été très formateur pour moi. En effet, [ma] difficulté était double : être capable de construire mon parcours d'apprentissage (mon rôle d'apprentie), en demandant des conseils à ma partenaire et être capable de la conseiller pour son parcours (mon rôle de tutrice).

En ce sens, il ne s'agit pas exactement du même type de difficulté que les précédentes, car, comme on le voit, cela n'empêche ni ne rend difficile le fonctionnement du projet et du partenariat. Au contraire, en tant que déclencheur de la réflexion, ce type d'écueil permet à l'étudiant d'avancer dans son apprentissage.

Un autre élément qui mérite d'être mis en relief a trait au fait que, de la même façon qu'une difficulté peut déclencher la réflexion sur le processus d'apprentissage en autonomie, certaines difficultés peuvent fonctionner comme un tremplin pour un apprentissage plus profitable et, par là-même, pour l'autonomie de l'étudiant, dans la mesure où elles permettent le dépassement des obstacles :

(14)

Difficulté matérielle: nous avons démarré le télétandem à la période des vacances universitaires brésiliennes. Ma partenaire n'avait donc plus accès au matériel universitaire, et en particulier à la webcam. Nous avons donc été obligées d'échanger uniquement à l'écrit via MSN jusqu'à la rentrée universitaire brésilienne 2009, ma partenaire ne disposant pas de webcam.

Je pense cependant que cela a permis une prise de contact plus en douceur sans être sous les feux de la vidéo. Cela a également permis de travailler la langue écrite, et en particulier l'orthographe.

Il convient d'observer que cette capacité à surmonter les obstacles – ou, plus précisément, à transformer un obstacle en un atout – est plus fréquente chez les étudiants les plus mûrs, que ce soit par leur âge – c'est le cas de NP, auteur du commentaire ci-dessus –, que ce soit par leur expérience internationale, interculturelle, professionnelle ou parce qu'ils se sentent à l'aise dans la langue étrangère, ou encore parce que les partenaires établissent des relations de proximité et de confiance – sans négliger la possibilité que deux ou plus de ces facteurs puissent agir conjointement.

Symétriquement, l'examen de tels commentaires met en relief une partie des ceux qui appartiennent à la catégorie "comportement du partenaire" et les conflits culturels qu'ils peuvent laisser transparaître, le plus souvent implicitement. Des exemples comme (1) et (2), d'une part, et (4), de l'autre, laissent paraître l'attribution au partenaire, de la part des étudiants de Lille 3, de comportements et attitudes considérés comme de la "mauvaise volonté", du "manque de respect" ou du "manque d'intérêt", comme (15) le montre :

(15)

L'un des principes fondamentaux du teletandem n'a

pas été respecté : la réciprocité (...) il m'a semblé que ma partenaire ne faisait pas autant d'efforts que moi (...) La négociation du temps, c'est-à-dire, le fait d'indiquer que nous devons changer de langue, c'était toujours moi qui le faisais, et c'était aussi moi qui indiquais la fin de la séance. Ma partenaire ne me semblait pas être très soucieuse du temps (d'ailleurs, elle arrivait toujours en retard) (...) j'avais l'impression qu'elle me trouvait trop organisée et, par conséquent, trop stricte (...) c'était difficile de savoir à chaque séance si on allait travailler sur ce que j'avais préparé pendant l'heure en français mais aussi pendant l'heure en portugais.

Remarquons que c'est là un piège que les plus expérimentés (ou les plus compréhensifs ou les plus souples) savent éviter, un piège qui consiste à assumer une position selon laquelle l'origine de tous les problèmes se trouve chez l'autre.

De la même façon que certains ont su surmonter les conflits potentiels, d'autres (mais aussi les mêmes) ont été en mesure de surmonter les problèmes matériels, ce qui a donné lieu à une relation d'harmonie et de respect – en d'autres termes, un véritable partenariat, comme le montre, outre (14), l'exemple (16) :

(16)

Mais, malgré ces difficultés, l'expérience du télé-tandem a été tout de même une expérience profitable [car j'ai pu atteindre mes objectifs] : redécouverte de la langue [portugaise] (...) redécouverte du pays [Brésil] (...) contribution à l'apprentissage du français [par ma partenaire] (...) [nous avons pris conscience] des pièges des langues [proches].

Un certain nombre d'étudiants, cependant, a insisté sur les problèmes matériels :

(17)

Il était difficile de garder des créneaux réguliers (à cause des devoirs, des examens, du travail, des sorties, des vacances).

(18)

La difficulté était due à l'heure ici et au Brésil, c'était difficile de trouver un créneau régulier.

(19)

Nous avons eu beaucoup de problèmes de connexion, par conséquent il était très compliqué de parler avec elle.

En ce sens, et surtout en ce qui concerne les débutants, il est possible d'affirmer que la conjonction des facteurs matériels ("équipement/connexion" et "décalage horaire/calendrier") et des problèmes relationnels ("comportement du partenaire") semble être à l'origine d'un sentiment de frustration que beaucoup n'ont pas su surmonter :

(20)

Je ne peux pas dire que le teletandem m'ait aidé à apprendre le portugais.

Cependant, mis en rapport avec la totalité des commentaires explicitement positifs – que ce soit sur le partenaire ou le partenariat, ou sur le projet –, ces évaluations négatives perdent beaucoup de leur impact :

(21)

J'ai appris à connaître une personne très sympathique ; je vais continuer à discuter avec elle, même si nous avons fini le teletandem.

(22)

J'apprécie les conseils de ma partenaire parce qu'elle ne me juge pas quand je ne sais pas quelque chose. Elle m'aide.

(23)

[Le teletandem] m'ai aidé à améliorer l'écrit.

(24)

L'aide mutuelle est très importante.

(25)

J'apprends à mon rythme, et pour moi, c'est très important.

(26)

[Le teletandem] permet de découvrir d'autres cultures.

[27]

[Notre] conversation était un vrai échange.

Pour clore cette partie de notre travail, nous aimerions signaler que les évaluations négatives du projet et du partenariat représentent 14,5 % des évaluations, tandis que les évaluations positives en représentent 76,9 %.

### 5.2.2. Les thèmes abordés

Rappelant que la description et l'analyse des thèmes traités par les partenaires représentent la majeure partie (54 %) de notre corpus, nous commencerons par observer que le Brésil y occupe une place de choix.

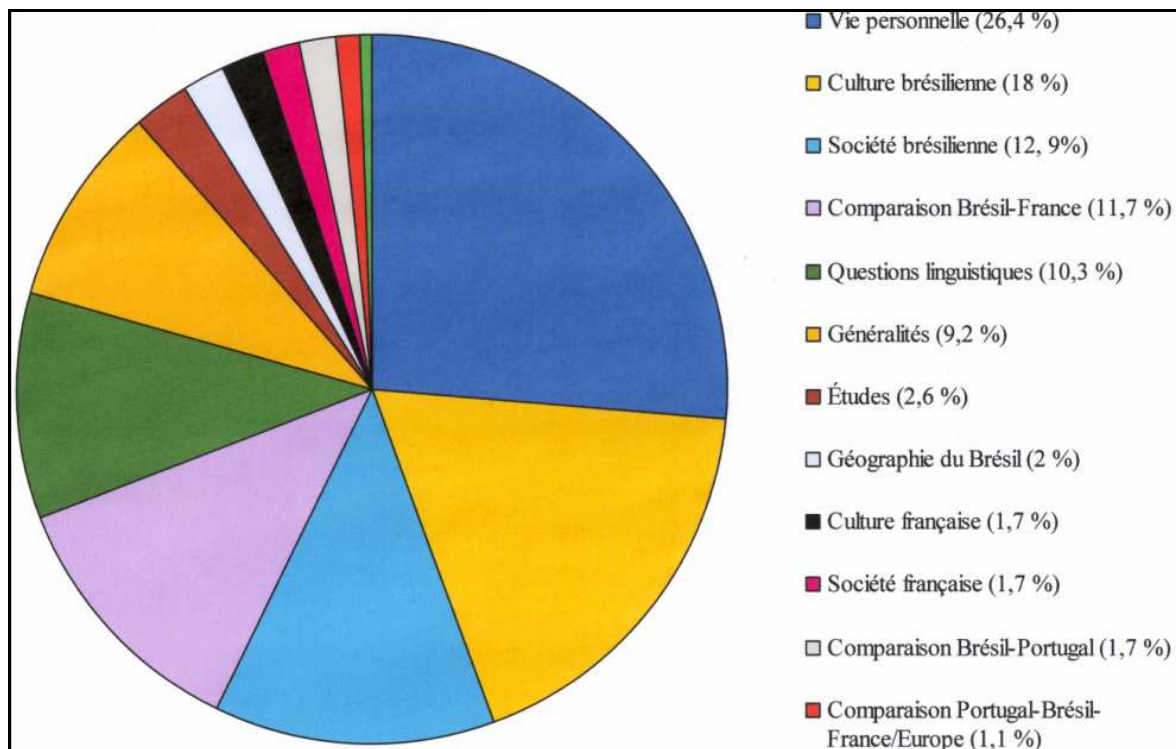


Figure 3 – Distribution des thèmes abordés dans les séances de teletandem.

À première vue, le graphique ci-dessus est en contradiction avec notre affirmation selon laquelle le Brésil est le thème le plus fréquemment abordé dans les échanges entre les étudiants, car la "vie personnelle" représente un plus du quart des commentaires (26,4 %, soit 92 sur 349). Cependant, en y regardant de plus près on peut constater la prépondérance du Brésil : lorsque sont réunis les thèmes "culture brésilienne", "société brésilienne" et "géographie du Brésil", on se rend compte qu'ils représentent un peu plus du tiers des commentaires (32,9%, soit 115 sur 349). Mis en rapport avec les thèmes relatifs à la France – "culture française" et société française" –, cette prépondérance devient encore plus saillante, dans la mesure où ces derniers constituent seulement 3,2 % (soit 12 commentaires sur 349) des thèmes, c'est-à-dire que proportionnellement, ils sont dix fois moins représentés que les premiers.

Le Brésil – et aussi la France – apparaît dans la "comparaison France-Brésil" et dans la "comparaison Portugal-Brésil-France/Europe", lesquelles représentent 12,8 % des thèmes abordés. Cela peut s'expliquer par le fait que la grande majorité de notre corpus (98,3 % des documents) ne portent que sur les séances en portugais. Cela signifie, comme (28) le montre, que le fait que les partenaires parlent en portugais induit le choix de thèmes se rapportant au Brésil :

(28)

Au cours des séances, je me suis rendue compte que, dès qu'on commençait à parler en portugais, on abordait automatiquement des thèmes liés au Brésil.

Outre le choix de la langue, nous croyons qu'un autre facteur permet d'expliquer cette prépondérance des thèmes relatifs au Brésil (et notamment des thèmes "culture" et "société). D'une part, l'intérêt des étudiants français pour le Brésil et la culture brésilienne – voir (29) et (30) – et, d'autre part, l'intérêt des étudiants brésiliens pour leur propre culture – voir (31) et (32) :

(29)

Les séances correspondent à ce que je souhaitais apprendre, puisque, comme j'ai déjà un bon niveau en portugais, je voulais en savoir plus sur la culture brésilienne.

(30)

Je connais très peu le Brésil, et avoir des informations sur ce pays par une personne qui vit là-bas est très intéressant.

(31)

Il y a une autre [fête] au mois de janvier, pour fêter l'arrivée des trois rois après Noël. Les gens dansent aussi, mais ils vont de maison en maison avec un drapeau (qui représente un saint). On dit que ce drapeau protège la maison.

(32)

Nous aimons beaucoup la musique, tous les deux, alors on parlait musique. Je connais un groupe brésilien qui s'appelle Tribalistas, et R le connaît aussi. On parlait donc beaucoup de leurs chansons. Après, elle m'a fait connaître un groupe qui était très connu à l'époque des hippies, c'est un groupe qui s'est formé dans les années 1970. C'est un groupe qu'elle aime beaucoup, et maintenant, moi je l'aime aussi. Il s'appelle "Os Mutantes".

Révéléateur de cette même tendance est le fait que les comparaisons entre le Brésil et la France apparaissent au quatrième rang des thèmes abordés, avec 11,7 % des commentaires analysés (soit 41 sur 349). De notre point de vue, cela signifie que les étudiants de Lille 3 et ceux de l'Unesp-Assis s'intéressent à leurs cultures respectives et souhaitent les faire connaître :

(33)

Nous avons fait une séance spéciale sur les feuillets télévisés, qui n'existent pas en France.

(34)

Il y avait des grèves au Brésil pour la même raison qu'en France : la privatisation des universités. Alors nous en avons beaucoup parlé.

L'ensemble de ces éléments doit être mis en relation avec le fait que le Portugal n'apparaît que très peu comme thème des discussions entre les partenaires. Cette constatation pourrait nous faire croire que, tant pour les étudiants brésiliens que pour les français, l'existence de l'élément "Portugal" dans leurs univers culturels et identitaires est négligeable, bien qu'ils aient le portugais comme langue maternelle (les étudiants brésiliens) ou qu'ils étudient cette langue (les étudiants français).

Une interprétation naïve de ces éléments consisterait à croire que la conséquence serait, pour les étudiants français, ce que nous pourrions appeler la *fin d'une illusion identitaire* : malgré la revendication d'une identité lusitanienne par un nombre important de nos étudiants, la place réservée et au Portugal et à la France dans leurs contacts avec leurs partenaires brésiliens tendrait à montrer que, dans la définition de leurs identités, les éléments qui constituent leur identité française occupent une place plus importante que ceux qui constituent leur identité lusitanienne. Il convient d'observer, cependant, qu'une telle analyse ne pourrait laisser de côté le fait qu'une partie significative des étudiants pratiquant le TTB (36 %) étaient des débutants en portugais.

Le premier pas d'une telle recherche pourrait être vérifier qui sont auteurs des commentaires sur le Portugal : s'il s'agit de débutants ou de non débutants, s'ils sont d'origine portugaise (même lointaine) ou pas, quels rapports ils entretiennent avec la culture portugaise, etc. Ici aussi, l'analyse des données semblerait confirmer cette intuition, car 33,3 % des commentaires sur le Portugal sont le fait d'étudiants débutants, alors que 66,6 % sont la responsabilité de non débutants. Mais ces observations doivent être examinées à la lumière d'au moins deux autres éléments. D'abord, le fait que nous ne disposons que d'un corpus très restreint (12 commentaires au total). Ensuite, le fait que 75 % de ces commentaires proviennent d'une seule et même étudiante, AD, qui, née en France, a vécu au Portugal une partie de son enfance et de son adolescence. Il convient de ne pas perdre de vue, toutefois, que ce que ces commentaires montrent d'important est l'attachement des étudiants à la culture portugaise, indépendamment de la pratique de la langue. Une telle investigation, cependant, échappe aux limites de ce travail. Aussi, nous en resterons là.

Pour clore l'analyse des thèmes abordés par les étudiants, nous aimerions tisser quelques observations relativement au thème "généralités", dont nous n'avons pas encore parlé. Remarquons, tout d'abord, que les "généralités" maintiennent une certaine proximité avec la "vie personnelle" et "les études".

Sous l'étiquette "généralités" nous avons réuni les thèmes qui sont le plus souvent traités au début du partenariat, comme les présentations :

(35)

Dans notre première rencontre : se présenter, nos villes, nos universités, et nos études.

Ce sont justement ces "généralités" qui, permettant la prise de contact, permettent l'introduction des thèmes liés à la "vie personnelle", lesquels, à leur tour, permettent aux partenaires de mieux se connaître. On peut donc diviser les thèmes traités par les étudiants en deux grandes catégories : (i) ceux qui sont liés à l'individu et qui établissent un rapport de personne à personne (les "généralités", la "vie personnelle", les "études") et (ii) les thèmes qui établissent une relation entre deux représentants de deux groupes d'individus ou, plus précisément, de deux cultures : la "culture brésilienne", la "société brésilienne", la "géographie du Brésil" pour les uns, la "culture française" et la "société française" pour les autres. Si, toujours du point de vue culturel, la "comparaison Brésil-France", la "comparaison Brésil-Portugal" et la "comparaison Portugal-Brésil-France/Europe" ne sont plus des thématiques qui permettent l'insertion de l'individu au sein d'un groupe, mais plutôt l'établissement d'un pont entre les cultures en présence, du point de vue linguistique l'établissement de ce pont passe justement par les "questions linguistiques".

## 6. Considérations finales

Dans un précédent travail (Santos, 2009 : 155), nous faisons remarquer que les aspects pragmatiques de l'interaction – et "principalement [ceux] de l'interaction à distance" – sont "ceux qui peuvent présenter les degrés les plus élevés de difficulté pour les apprenants". À ce sujet, nous avons vu combien le "comportement du partenaire" peut influencer sur l'établissement et la continuité du partenariat. En d'autres termes, si ces aspects peuvent être problématiques pour les étudiants qui ne les maîtrisent pas, ils peuvent aussi, au contraire, faciliter le contact entre les étudiants qui les maîtrisent. De même, les interactions entre un non débutant et un débutant ou entre deux non débutants dans la LE peuvent leur être extrêmement profitables, car ils peuvent aller bien au-delà des aspects purement linguistiques, permettant une véritable rencontre culturelle entre les partenaires.

Quant aux débutants, trois éléments semblent être essentiels de leur point de vue : (i) l'acquisition d'un lexique authentique, lié aux situations de la vie quotidienne, (ii) le respect du rythme de chacun et (iii) l'absence de jugement de la part du partenaire (Santos, 2009). De notre point de vue, ce sont justement ces facteurs qui rendent possible l'établissement de conditions propices à l'apprentissage de la LE (dans notre cas, le portugais), permettant, du même coup, l'entrée dans un nouvel univers culturel. Au contraire, les "problèmes matériels" (nous pensons, ici, principalement à "l'équipement") peuvent constituer un obstacle difficilement surmontable.

Néanmoins, nous avons aussi vu combien, lorsque les conditions matérielles et individuelles le permettent, ce type de partenariat peut être l'occasion d'une vraie rencontre – entre deux individus, entre deux cultures, entre deux univers.

Quant aux relations entre les individus, il convient d'observer que la majorité des étudiants français qui participent du projet sont d'origine portugaise (troisième génération), ce qui les met souvent devant un conflit : en tant que Français, ils sont attirés par la culture brésilienne, alors qu'en tant que luso descendants ils ont un rapport ambigu à cette même culture. De même, bien qu'ils aient des liens apparemment faibles avec la culture portugaise, ils peuvent souvent dire "Je suis né(e) en France, je ne parle pas le portugais, mais *je suis* Portugais(e)" : comme l'indiquent Rey & Van den Avenne (1998), même si la langue est vécue comme un marqueur identitaire, l'affirmation de l'identité n'est pas nécessairement en rapport avec la pratique de cette langue.



## 7. Bibliographie

- Bakhtin, M./Volochínov, V.N. (1929). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. (Trad. par Lahud, M. & Vieira, Y. F.). São Paulo : Hucitec, 1986.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Brammerts, H. (1995). "Tandem learning and the Internet. Using new technology to acquire intercultural competence". In Jensen, A. A., Jaeger, K. & Lorentsen, A. (dir.). *Intercultural Competence. A new challenge for language teachers and trainers in Europe. Vol. II. The adult learner*. Aalborg : Aalborg University Press, pp. 209-222.
- Brammerts, H. (2002). "Aprendizagem autónoma de línguas em Tandem: desenvolvimento de um conceito". In Delille, K. H. & Chichorro, A. (dir.). *Aprendizagem autónoma de línguas em Tandem*. Lisboa : Colibri, pp. 15-25.
- Da Rocha, S. (2009). "Comparaison entre le Centre de Ressources en Langues de Lille III et le Laboratoire du Télétandem de l'UNESP". Lille : Université de Lille 3. Mémoire de Master 1 FLE. [http://www.teletandembrasil.org/site/docs/Rocha\\_Suzana.pdf](http://www.teletandembrasil.org/site/docs/Rocha_Suzana.pdf).
- Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : Méthode GPS et concept de soi*. Montréal : Presses Universitaires du Québec.
- Nunes, C. (2011). "A experiência do ensino de uma língua estrangeira: passar de aluno a «professor»". Lille : Université de Lille 3. Rapport de stage en Licence 3 LEA.
- Paquete Nobre de Carvalho, M. (2009). "A experiência do teletandem e do tandem presencial na aprendizagem de uma língua estrangeira". Lille : Université de Lille 3. Rapport de stage en Licence 3 LEA. <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/CARVALHO.pdf>.
- Puglisi, M. L. & Franco, B. (2005). *Análise de conteúdo*. Brasília : Líber Livro.
- Rey, V. & Van Den Avenne, C. (1998). "Langue et identité en situation migratoire : identité ethnique, identité linguistique". *Clio en Afrique*, n° 4. <http://sites.univ-provence.fr/wclio-af/numero/4/thematique/rey/sommaire.html>.
- Rivens Mompean, A. (2006). "Representações da situação de aprendizagem pelo aprendiz-tutor: Análise do registro de discurso na comunicação mediada por computador (CMO) desenvolvida no ambiente Teletandem". Projet de recherche. Lille : Université de Lille 3.
- Rocha, D. & Deusdará, B. (2005). "Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória". *Alea* vol. 7, n. 2, pp. 305-322. [www.scielo.br/pdf/alea/v7n2/a10v7n2.pdf](http://www.scielo.br/pdf/alea/v7n2/a10v7n2.pdf).
- Santos, L. (2006). "Polidez e turno em contexto de comunicação bilíngüe mediada por computador: Uma análise no ambiente Teletandem Brasil". Projet de recherche. Lille : Université de Lille 3.
- Santos, L. (2009). "Ensino e aprendizagem de Português para Estrangeiros *in-tandem* em contexto virtual: primeiros passos de um Projeto franco-brasileiro". In Santos, L. & Simões, D. (dir.). *Ensino de Português e Novas Tecnologias*. Rio de Janeiro : Universidade Estadual do Rio de Janeiro/Dialogarts, pp. 147-160. [www.dialogarts.uerj.br](http://www.dialogarts.uerj.br).
- Santos, L. (2010). "Aprendizagem de Português como Língua Estrangeira *in-tandem* em contexto virtual: o ponto de vista de estudantes franceses". In Marçalo, M. J., Lima-Hernandes, M. C., Esteves, E., Fonseca, M. do C., Gonçalves, O., Vilela, A. L. & Silva, A. A. (dir.). *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas. Vol. 43 – O ensino de Português e as novas tecnologias*, pp. 46-68. Évora : Universidade de Évora. <http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg43/05.pdf>.

- Telles, J. A. (2008). "Teletandem Brasil – Línguas Estrangeiras para todos. Relatório Científico apresentado à Fapesp". Assis (Brésil) : Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp). Inédit.
- Tinard, H. (2009). "Laboratório Teletandem – Línguas Estrangeiras para Todos". Lille : Université Charles-de-Gaulle – Lille 3. Rapport de stage en Licence 3 LEA. <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TINARD.pdf>.
- Vygotsky, L. S. (1934). *Pensamento e linguagem*. (Trad. par Camargo, J. L.). Rio de Janeiro : Martins Fontes, 1998.

## 8. Site Internet

*Teletandem Brasil* (nd). Site du projet Teletandem Brasil, de l'Université de l'État de São Paulo. <http://www.teletandembrasil.org>.

### Notice biographique :

Liliane Santos est Maître de Conférences en Portugais à l'Université de Lille 3, membre de STL ("Savoirs, Textes, Langage", UMR 8163), responsable locale du projet *Teletandem Brésil* et des projets *L'enseignement du Portugais et les Nouvelles Technologies* et *Grammaire Communicative de la Langue Portugaise*. Ses recherches portent essentiellement sur l'enseignement/apprentissage du Portugais LE/L2, l'utilisation des TIC dans l'enseignement et l'enseignement de la traduction.

Courriel : [liliane.santos@univ-lille3.fr](mailto:liliane.santos@univ-lille3.fr)

Toile : <http://stl.recherche.univ-lille3.fr/sitespersonnels/santos/accueilsantos.html>

Adresse : Section de Portugais, UFR d'Études Romanes, Slaves et Orientales, Université Charles-de-Gaulle – Lille 3, Domaine Universitaire du "Pont de Bois", BP 60149, 59653 Villeneuve d'Ascq Cedex, France