



HAL
open science

Effets de l'étayage du locuteur natif en situation de communication exolingue sur l'apprentissage de la L2 en télécollaboration asynchrone et multimodale

Mélissa Bassor

► **To cite this version:**

Mélissa Bassor. Effets de l'étayage du locuteur natif en situation de communication exolingue sur l'apprentissage de la L2 en télécollaboration asynchrone et multimodale. *Linguistique*. 2018. hal-02317736

HAL Id: hal-02317736

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-02317736>

Submitted on 16 Oct 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-memoires-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>



UFR SHS – Département Sciences du Langage
Mémoire de Master 2 Sciences du Langage et Didactique des Langues
Spécialité Acquisition et Apprentissage des Langues

Effets de l'étayage du locuteur natif en situation de communication exolingue sur l'apprentissage de la L2 en télécollaboration asynchrone et multimodale

Présenté par : **Mélissa Bassor**

Numéro d'étudiant : 31108788

Mémoire préparé sous la direction de :

Mme Sophie Bailly, Professeure en Sciences du Langage

Mme Maud Ciekanski, Maitresse de Conférences en Sciences du Langage

Année universitaire 2017 - 2018

Remerciements

En préambule de ce mémoire, je souhaite remercier toutes les personnes qui m'ont soutenue et qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce projet et de ce mémoire.

Mes premiers remerciements vont directement à mes deux directrices de recherche. Je remercie d'une part, Mme Bailly, pour sa disponibilité et l'aide qu'elle a pu m'apporter de par la rapidité de ses retours et la qualité de ses commentaires. D'autre part, je remercie Mme Ciekanski, pour sa bienveillance, ses constants encouragements ainsi que son implication dans ce projet.

J'adresse un grand merci à Marine Maréchal, enseignante à l'Alliance Française, qui a accepté la mise en place du projet au sein de sa classe et pour la totale confiance qu'elle m'a témoignée. J'adresse également mes remerciements à Yacine Atif, sans qui, la réalisation de ce projet n'aurait pas été possible.

Je tiens à remercier mes camarades de promotion, dont le soutien moral aura été important et Maud notamment, qui a toujours réussi à me motiver et à faire taire mes doutes. Je remercie également mes collègues d'Écosse et plus particulièrement Laëtitia qui m'a été d'un soutien précieux tout au long de mon stage.

Pour finir, j'exprime toute ma gratitude à ma famille et mes amis les plus proches pour leurs nombreuses relectures, leurs encouragements et leur soutien.

Table des matières

Introduction	1
1. Cadre théorique de la recherche	2
1.1 La télécollaboration	2
1.1.1. Au croisement de deux champs de recherche	2
1.1.1.1. L'Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur	3
1.1.1.2. L'Apprentissage Collectif Assisté par Ordinateur	3
1.1.2. Les dispositifs de télécollaboration	7
1.1.2.1. Définition de la télécollaboration	7
1.1.2.2. Les principes de la télécollaboration	9
1.1.3. Une communication multimodale impulsée par les réseaux sociaux	10
1.2. La communication exolingue	12
1.2.1. Définition de la communication exolingue	12
1.2.2. La notion de bifocalisation	13
1.2.3. La communication exolingue, un levier d'apprentissage	14
1.2.3.1. Le contrat didactique	15
1.2.3.2. Étayage et stratégies de communication	16
1.2.3.3. Développement de la compétence interactionnelle et de la compétence plurilingue et pluriculturelle	21
2. Contexte de l'expérimentation	24
2.1. Organisation du projet	24
2.2. Public	27
2.1.1. Population et niveaux	27
2.1.2. Biographie et profil langagiers	30
2.2. Le scénario pédagogique	32
2.2.1. Le détail du scénario d'apprentissage de LIP-TALE	37

2.2.2. Le descriptif des outils utilisés	43
3. Protocole de recherche et données recueillies	46
4. Résultats et analyses	49
4.1. Étayage et actions correctives	49
4.1.1. Le processus correctif de LIP-TALE	49
4.1.2. Le locuteur natif expert, le cas particulier du locuteur adolescent	53
4.2. La collaboration en situation exolingue	59
4.2.1. Maintien de l'intercompréhension et gestion des échanges	59
4.2.2. Développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle	63
4.3. Un projet inscrit sur un axe socio-affectif	69
4.3.1. Construction d'une relation amicale	69
4.3.2. Lien social et préservation des faces, des freins potentiels à l'apprentissage	75
Conclusion	77
Bibliographie	81
Index des figures et illustrations	86
Index des tableaux	87
Table des annexes	88

Introduction

L'essor des outils technologiques a durablement modifié la façon dont la langue pouvait être utilisée et offre ainsi un large choix de possibilités dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. Ainsi, de nombreux dispositifs pédagogiques voient le jour, entraînant l'apparition de champs de recherche spécifiques (celui de l'Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur et de l'Apprentissage Collectif Assisté par Ordinateur) dont les travaux tendent globalement à identifier l'impact de ces outils technologiques sur l'apprentissage des langues. L'un des dispositifs les plus répandus dans le domaine de l'enseignement des langues reste la télécollaboration. Celle-ci permet de connecter, par le biais d'outils numériques de communication, des apprenants d'une langue avec des locuteurs natifs de cette langue à des fins d'apprentissage. Ces dispositifs rendent ainsi possible l'exposition des apprenants à la langue cible en les faisant prendre part à des interactions authentiques.

Dans ce mémoire, nous étudierons un dispositif de télécollaboration, entrepris entre des apprenants d'anglais d'un collège français et des apprenants de français d'une Alliance Française, ainsi que l'accomplissement de son scénario pédagogique basé sur la collaboration. Ainsi, il s'agira d'observer dans quelle mesure et de quelle manière la collaboration, en situation exolingue et instaurée par le biais d'outils numériques, permet le développement de compétences langagières en L2.

Notre travail est composé de quatre parties. La première est consacrée au cadre théorique de notre recherche et vise à comprendre les dynamiques en jeu lors d'une télécollaboration multimodale en contexte exolingue. De cette manière, nous traiterons des fondements et des différents enjeux de la télécollaboration puis nous aborderons les spécificités de la communication exolingue et de ses interactions, en nous intéressant aux facteurs en jeu dans l'apprentissage et le développement de compétences en langue cible. La deuxième partie nous permettra de définir le contexte de notre expérimentation en détaillant d'une part, le public de participants puis d'autre part, le scénario pédagogique qui leur a été soumis. La troisième partie concernera la méthodologie de recueil et d'analyse de données mise en exergue dans cette expérimentation. Enfin, une quatrième et dernière partie proposera une analyse tentant d'apporter des réponses aux interrogations suivantes :

l'étayage fourni par le locuteur natif en situation médiatisée par ordinateur se réalise-t-il de la même manière que dans une interaction en face-à-face ? Comment cet étayage permet-il le développement des compétences linguistiques des apprenants ? De quelle manière la collaboration en situation de communication exolingue permet-elle le développement des compétences interactionnelle et plurilingue-pluriculturelle ? Dans quelle mesure la multimodalité et les outils numériques de communication soutiennent-ils ou non la collaboration entre pairs ?

1. Cadre théorique de la recherche

1.1 La télécollaboration

L'évolution et le perfectionnement des outils technologiques offrent de nouvelles possibilités de pratiques dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous traiterons, dans cette étude, des projets de télécollaboration, qui par le biais de ces outils technologiques de communication, connectent des apprenants non-natifs d'une langue et des locuteurs natifs de cette langue dans le but d'une réalisation collaborative d'un objectif commun. Dans cette partie, nous observerons de quelle manière ces dispositifs de télécollaboration s'inscrivent dans les champs de recherche de l'Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur (ALAO) et de l'Apprentissage Collectif Assisté par Ordinateur (CAAO) en dressant un bref descriptif de ces derniers, puis nous définirons la notion de télécollaboration ainsi que les principes qui la régissent afin de comprendre au mieux les dynamiques en jeu dans ces dispositifs.

1.1.1. Au croisement de deux champs de recherche

Il est primordial d'aborder les deux champs de recherche dans lesquels s'inscrivent les projets de télécollaboration afin de cerner au mieux leurs enjeux : il s'agit de l'Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur (ALAO) et Apprentissage Collectif Assisté par Ordinateur (CAAO).

1.1.1.1. L'Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur

Le domaine de l'apprentissage des langues assisté par ordinateur (ALAO) est né dans les années 60 avec les débuts des outils informatiques. Il a initialement été défini par « l'étude du développement et/ou de l'intégration des technologies dans l'enseignement-apprentissage des langues » (Guichon, 2012, p.4). Ce champ de recherche interdisciplinaire (notamment les domaines de « l'acquisition d'une langue seconde, la psychologie des apprentissages ou la recherche en information-communication » Guichon, 2012, p.3-4) est né dans la volonté d'observer et d'évaluer l'apport des technologies à l'enseignement ou l'apprentissage des langues, notamment. Guichon (2012) propose l'appellation Apprentissage des Langues Médiatisé par les Technologies (ALMT), au détriment de celle d'ALAO, afin de montrer l'évolution des pratiques et des outils. En effet, si dans un premier lieu, nous nous intéressons seulement aux ordinateurs et à ses applications, dorénavant, de nombreux outils technologiques sont disponibles et utilisables pour apprendre une langue (les MP3, les smartphones, sites internet, logiciels, etc...). Le terme plus large de « technologie » permet de considérer, en plus de l'outil, « *les utilisateurs, les usages, les conventions pour communiquer* » (Guichon, 2012, p.6). Ce domaine de recherche couvre un large champ de questionnements et de travaux, il s'agira ici d'étudier l'impact de la technologie sur l'apprentissage des langues, en nous intéressant notamment à l'analyse des situations d'apprentissage en interaction médiatisée par ordinateur. Cette dernière sensibilisation, appuyée par notre projet de télécollaboration, peut être apparentée à un autre champ de recherche : le domaine des Apprentissages Collectifs Assistés par Ordinateur (ACAO), traduction de l'anglais Computer-Supported Collaborative Learning (CSCL) (Tomé, 2009).

1.1.1.2. L'Apprentissage Collectif Assisté par Ordinateur

Le deuxième champ de recherche auquel se réfèrent les dispositifs de télécollaboration, et étroitement lié à l'ALAO détaillé ci-dessus, est l'Apprentissage Collectif Assisté par Ordinateur¹ (ACAO). Ce champ émane d'une volonté d'observer dans quelles mesures le travail collectif, conjoint entre pairs permettrait l'apprentissage d'une langue étrangère, « d'explorer la manière dont se développe l'apprentissage des langues en tant que processus collectif, partagé, situé et médiatisé » (Zourou, 2009, p.15) et ainsi voir « dans quelle mesure une approche du travail/apprentissage collaboratif éclaire de façon

¹ « Computer Supported Collaborative Learning » (CSCL) dans les travaux de recherche anglo-saxons

originale les problèmes posés par l’usage de la technologie dans le cadre éducatif » (Lewis, 1998, p.2).

Le travail collectif réunit différents modes de fonctionnement entre pairs possibles (la coopération ou la collaboration) dans la réalisation commune d’une tâche ou sous-tâche, comme le définit George :

Les activités collectives se caractérisent par une succession de phases collaboratives et de phases coopératives. Par exemple, des acteurs peuvent très bien se trouver en coopération, chacun réalisant une production individuelle, et “basculer” en collaboration pour intégrer ces productions individuelles pour former une production collective plus importante (l’intégration étant un sous-but commun à ce moment précis) (George, 2001, p. 49).

Ainsi, les activités collectives représentent un processus complexe et propre à chaque situation mise en place. Selon George (2001), deux notions sont centrales dans la description de tout travail collectif : la **collaboration** et la **coopération**. Ces notions sont étroitement liées mais témoignent pourtant d’une différence significative : en effet, la différence entre la coopération et la collaboration se manifeste par le biais de la répartition du travail, des tâches au sein du groupe. La collaboration est définie, de manière générale, comme « la réalisation par un petit groupe d’une production commune, sans répartition initiale du travail » (Dejean-Thircuir, 2008, p.13) par opposition à la coopération, caractérisée, quant à elle, par une répartition du travail entre les pairs (Mangenot, 2008).

Ainsi, nous pouvons définir de manière plus précise la coopération comme la réalisation collective d’activités « visant à atteindre les objectifs de chaque personne impliquée » (Lewis, 1996, p.65). Les individus inscrits dans une relation de coopération sont ainsi amenés à travailler ensemble dans la réalisation d’un produit commun cependant, il est important de souligner que « cela n’implique pas des formes spécifiques d’interaction ou d’organisation telles que des sentiments de camaraderie ou d’égalité » (Bannon et Schmidt, 1991, cité dans Lewis, 1998, p.12). D’autre part, nous pouvons définir la collaboration comme un processus d’action, de création partagée et conjointe : « deux personnes ou plus ayant des compétences complémentaires interagissant pour créer une compréhension commune qu’aucun d’entre eux n’avait auparavant traitée ou aurait pu acquérir par lui-même » (Bannon et Schmidt, 1991, cité dans Lewis, 1998, p.12). Cette collaboration entre apprenants permettrait un engagement mutuel basé sur des rétroactions réciproques et des

échanges fréquents d'idées, dans le but de favoriser l'apprentissage (Lewis, 1998). Ainsi, toujours selon Lewis (1998), l'utilisation du partenaire comme ressource, la négociation des connaissances, l'argumentation, les explications mutuelles et les auto-explications sont les leviers d'apprentissage en œuvre dans les collaborations.

En outre, l'ensemble des individus inscrits dans un travail collectif, et donc dans une collaboration et une coopération, est défini par la notion de communauté (Lewis, 1998). De cette manière, un groupe d'apprenants amenés à travailler ensemble voit ainsi la possibilité de s'inscrire conjointement dans un processus d'apprentissage instaurant une co-construction des connaissances au sein de leur communauté (Lewis, 1998). Pour comprendre au mieux cette notion de communauté, Lewis (1998) nous propose le descriptif suivant : les individus sont considérés comme des acteurs dans la réalisation autonome de tâches, en s'appuyant sur leurs connaissances (comprises dans un « noyau »). Autour de ces connaissances, et donc de ce noyau, nous parlerons de la Zone Proximale de Développement (ZPD) (Vygostky, 1934), définie comme « une région de connaissances moins bien établies et qui ne permettent l'exécution de tâches qu'à condition d'être assistées » (Lewis, 1998, p.16). La communauté se manifeste par la combinaison partielle des connaissances noyaux de chacun de ses membres, induisant ainsi que « les ZPD des uns coïncident partiellement avec les zones « noyau » des autres » (Lewis, 1998, p.17) (Figure 1).

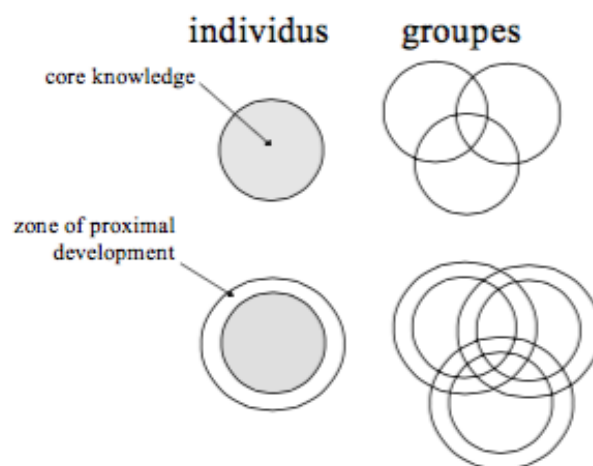


Figure 1 Connaissances-noyau et ZPD au sein de la communauté (Lewis, 1998, p.16)

Ainsi, les connaissances de la communauté se trouvent être plus vastes que celles dont peut disposer un individu à lui seul, mais il ne s'agit pas ici d'une « simple addition de

connaissances » (Lewis, 1998, p.17) puisque « chaque membre de la communauté peut contribuer au développement cognitif du groupe en procurant à d'autres un « échafaudage » dans des domaines où leurs connaissances ne sont pas encore disponibles pour un travail autonome » (Lewis, 1998, p.17). Lewis souligne cependant le fait que ces phénomènes permettant le développement cognitif des participants ne peuvent être effectifs que si « chaque membre de la communauté est conscient des connaissances des autres et peut en profiter pour offrir et recevoir de l'aide des autres » (Lewis, 1998, p.17).

Cette définition apportée par Lewis (1998) s'apparente à la notion de communauté d'apprentissage : en effet, la communauté d'apprentissage peut se définir comme un regroupement d'individus « qui collaborent durant un temps limité afin d'accomplir une tâche collaborative » (Leclerc et Labelle, 2013, p.3) et dont l'objectif est "la construction des connaissances s'effectue[ant] durant la réalisation de projets qui valorisent la négociation de la signification" (Henri & Pudelko, 2006 : 119). Ainsi, les projets de télécollaboration, visant le développement des compétences langagières en langue cible des apprenants, permettraient potentiellement la « transformation d'un groupe d'apprenants en véritable communauté d'apprentissage » (Sarré, 2012, p.6).

En outre, ce concept de communauté d'apprentissage est également mis à l'œuvre dans les collaborations instaurées par le biais d'outils numériques de communication, cette communauté est appelée communauté virtuelle (Henri & Pudelko, 2006 ; Sarré, 2012) car cela fait référence au mode de communication utilisé (les échanges entre les membres de la communauté se réalisant par le biais d'outils technologiques). Ainsi, sa caractéristique principale réside dans "la force du lien social qui unit leurs membres, qui ont un centre d'intérêt partagé" (Henri & Pudelko, 2006, p.107).

En conclusion, lors d'une télécollaboration, comme son nom l'indique, une collaboration, à visée d'apprentissage et permise par des interactions exolingues, s'instaure entre les participants, par le biais d'outils numériques inscrivant ainsi leurs pratiques dans les deux champs de recherche que nous venons brièvement de définir. Dans le cadre de notre étude, il s'agira ainsi de s'intéresser à la collaboration en jeu dans les dispositifs de télécollaboration et à son impact potentiel sur le développement langagier mutuel des individus qui collaborent et apprennent conjointement.

1.1.2. Les dispositifs de télécollaboration

Dans un objectif commun et général de confronter les apprenants à des situations de communication authentiques et d'instaurer au maximum des interactions en langue cible (conformément aux principes socioconstructivistes de l'acquisition des langues, pour lesquels la connaissance serait une construction et que cette construction serait d'ordre social), de nombreux dispositifs de télécollaboration ont été mis en place et expérimentés. Ces derniers sont une extension de la méthode du « tandem linguistique » lors duquel « deux locuteurs de langues maternelles différentes communiquent pour mener ensemble et mutuellement leur apprentissage » (Helmling, 2002, p.9). Les tandems linguistiques permettent ainsi la mise en relation des apprenants avec des locuteurs natifs, par le biais d'interactions interclasses, de cours universitaires ou de stages binationaux² par exemple. La télécollaboration peut ainsi être qualifiée de « télétandem » (Helmling, 2002) puisqu'elle est régie par les mêmes caractéristiques et principes que le tandem linguistique, à la différence du mode de communication utilisé : les échanges en tandems linguistiques sont de l'ordre des interactions en face à face, tandis que les télécollaborations se font par le biais d'outils technologiques, permettant ainsi une communication médiatisée par ordinateur (CMO). Cette notion sera détaillée ultérieurement.

1.1.2.1. Définition de la télécollaboration

La télécollaboration peut globalement être définie par un dispositif pédagogique mettant en relation deux locuteurs de langues natives différentes par le biais d'outils numériques (O'Dowd et Ritter, 2006 ; Fuchs et al., 2012 ; Dooly, 2017). Face à l'abondance de définitions dans la littérature, nous nous appuyerons sur la description de la télécollaboration dressée par Belz :

Dans les partenariats télécollaboratifs, les apprenants dispersés internationalement dans des cours de langues parallèles utilisent des outils de communication Internet tels que le courrier électronique, le chat synchrone, la discussion filaire et les MOOs (ainsi que d'autres formes de communication informatisée) pour favoriser l'interaction sociale, le dialogue, le débat et l'échange interculturel. (...) La télécollaboration pourrait être particulièrement utile pour les étudiants qui, autrement, n'auraient peut-être pas la possibilité d'interagir de manière significative

² Stages et cours binationaux proposés par l'Office franco-allemand pour la Jeunesse (OFAJ) notamment

(guidés par un enseignant) avec des personnes d'autres cultures. En somme, la télécollaboration se caractérise par une communication interculturelle institutionnalisée, sous médiation électronique, et sous la direction d'un expert socio-langagier (c'est-à-dire un enseignant) à des fins d'apprentissage de langue étrangère et de développement de la compétence interculturelle (Belz, 2003, p.2).

Les aspects mis en lumière par la télécollaboration sont pluriels : ces dispositifs pédagogiques visent l'apprentissage d'une langue cible par le biais de communication intergroupes, mettant en exergue des phénomènes d'interaction sociale et collaborative ainsi que des échanges interculturels (Dooly, 2017). De ce fait, la mise en relation de locuteurs alloglottes et natifs par le biais des dispositifs de télécollaboration rendrait possible le développement des compétences langagières (compétences linguistiques, interactionnelles et socio-linguistiques) des apprenants (Dooly, 2011 ; Schenker 2017). Puisqu'en effet, selon les principes socioconstructivistes de l'apprentissage des langues, les dispositifs de télécollaboration permettent aux apprenants d'être exposés mais aussi de prendre part à des situations authentiques de communication en langue cible, en les soumettant à un public authentique de locuteurs natifs (Appel et Mullen, 2000 ; Batardière et Jeanneau, 2015 ; Fuchs et al., 2017). De cette manière, les interactions exolingues, mises en évidence dans ces dispositifs et développant ainsi les phénomènes de négociation du sens (Lee, 2008 ; Fuchs et al., 2017), permettent de placer les apprenants dans un environnement similaire à celui d'une immersion linguistique (puisque'il soumet une « pratique active et répétée de la langue au contact de natifs dans une situation authentique de communication » ; Ciekanski, 2017, p.8) favorisant ainsi l'apprentissage (Appel et Mullen, 2000 ; Batardière et Jeanneau, 2015) et « l'appropriation de compétences discursives et interactionnelles » (Ciekanski, 2017, p.8).

En outre, les dispositifs de télécollaboration sont nombreux et pluriels, se réalisant ainsi sous plusieurs formes. Le premier facteur de variabilité concerne le public. En effet, certains dispositifs mettent en relation deux groupes, chacun d'eux apprenant la langue cible de leur partenaire, comme ce fut le cas pour le dispositif mis en place par Ware et O'Dowd (2008), lors duquel des apprenants espagnols échangeaient avec des étudiants américains, dans le but de développer leurs compétences langagières en anglais et en espagnol. Tandis que d'autres dispositifs, quant à eux, mettent en relation de futurs enseignants de langues et des apprenants de cette langue. Ce dernier type de mise en relation relève d'une relation de tutorat ou d'enseignement comme nous pouvons, par exemple, le voir avec le dispositif Le

Français en (première) ligne dont l'objectif était de faire concevoir des tâches et des activités pédagogiques à des étudiants en master de français langue étrangère, à destination d'apprenants étrangers et d'ainsi permettre les échanges en ligne entre ces deux groupes.

De plus, les dispositifs de télécollaboration peuvent être de nature et modalité différentes : les communications peuvent être synchrones (proposant des communications en temps réel) ou asynchrones (proposant des communications en temps différé), et peuvent se faire par l'intermédiaire de nombreux outils. En effet, les modes de communication utilisés sont nombreux : e-mails (Appel et Mullen, 2000 ; Batardière et Jeanneau, 2015), visio-conférences (Lee, 2007 ; Schenker, 2017), forums de discussion (Sarré, 2012), et autres. Le choix des modalités de réalisation des dispositifs de télécollaboration doit se faire en fonction des objectifs d'enseignement ou d'apprentissage de chaque groupe, et selon les aspirations des enseignants. Ainsi, les différents projets de télécollaboration ont permis de pointer certaines difficultés liées à ce choix de mode de communication. En effet, certains auteurs (notamment Appel et Mullen, 2000 ; Lee, 2007 ; Schenker, 2017) mentionnent la difficulté pour certains apprenants à gérer les échanges synchrones en visioconférence. Il est possible que les apprenants ressentent beaucoup plus de pression dans ce type de communication compte tenu de leur immédiateté et leur spontanéité : ayant la contrainte de « procéder à l'input et à l'output » de manière directe et presque simultanée, les apprenants n'ont pas nécessairement le temps de penser et de construire leurs réponses (Lee, 2007, p.367). Lee note également que les apprenants ne seront pas forcément attentifs à « certains aspects du discours en raison du manque de discours écrit affiché à l'écran » (Lee, 2007, p.637). Ainsi, en plus du paramètre temporel et de la rapidité des échanges, Appel et Mullen soulignent que, sur le plan personnel, les apprenants ne se sentent pas forcément à l'aise dans ce type de communication : « des traits de personnalité comme la timidité, et les différences dans les antécédents culturels peuvent constituer des obstacles lors de ces communications » (Appel et Mullen, 2000, p. 292).

1.1.2.2. Les principes de la télécollaboration

De la même façon que pour les tandems linguistiques, les dispositifs de télécollaboration sont régis par deux principes fondamentaux. Il s'agit du principe de réciprocité et celui d'autonomie (Appel et Mullen, 2000 ; Cappellini et Zhang, 2013 ; Batardière et Jeanneau, 2015 ; Fuchs et al., 2017).

D'une part, les participants à un projet de télécollaboration doivent s'engager à s'investir et à contribuer, mutuellement et de manière égale, au processus d'apprentissage de leurs pairs (Batardière et Jeanneau, 2015). De cette manière, le principe de réciprocité implique, par exemple, que les participants s'expriment, à temps égal, en langue cible et en langue native, laissant alors aux pairs la possibilité de s'exercer à la communication en langue cible (Appel et Mullen, 2000). Ainsi, ce principe est reflété par l'existence de doubles rôles des apprenants dans les échanges : chaque apprenant doit contribuer au processus d'apprentissage de l'autre en exerçant son rôle de locuteur expert lorsqu'une aide particulière est nécessitée par son partenaire et de la même manière, il acquitte son rôle d'apprenant lorsqu'il est, lui-même, dans la nécessité d'une aide potentiellement fournie par son partenaire expert (Cappellini et Zhang, 2013).

D'autre part, le principe d'autonomie est étroitement lié à l'apprentissage en auto-direction (Holec, 1998) et peut être traduit par le fait que les apprenants prennent le contrôle de leur propre expérience d'apprentissage, en étant pleinement responsables de ce dernier : les apprenants sont amenés à décider de leurs objectifs, à prendre leurs propres décisions ou faire preuve de prises d'initiatives et ainsi à évaluer si ces objectifs ont été atteints lors des échanges en télécollaboration (Cappellini et Zhang, 2013 ; Lewis et Stickler). Même si l'échange est coordonné et surveillé par l'enseignant, et que la présence du locuteur natif de la langue cible accompagne les apprenants, ils doivent cependant travailler de manière plutôt indépendante, en faisant leurs propres choix par exemple (Appel et Mullen, 2000).

1.1.3. Une communication multimodale impulsée par les réseaux sociaux

L'ALAO et ACAO mettent en lumière de nouvelles pratiques didactiques, les dispositifs de télécollaboration entre autres, représentant de nouveaux environnements d'apprentissage. Ces nouveaux environnements sont matérialisés par des espaces en ligne permettant la mise en œuvre d'une communication spécifique et plus multimodale que la communication instaurée dans des situations traditionnelles d'enseignement-apprentissage. Cette communication est appelée la communication médiatisée par ordinateur (CMO) et peut être définie comme une communication se réalisant entre des individus par

le biais d'ordinateurs (Herring, 2001) et de manière plus globale comme toute communication réalisée par le biais des nouvelles technologies (Degache et Mangenot, 2007). À la différence des interactions en face-à-face établies en milieu institutionnel par exemple, la CMO offre de nombreuses possibilités aux locuteurs : les individus peuvent communiquer de manière différée (selon un mode de transmission asynchrone) ou en temps réel (mode de transmission synchrone), choisissant d'échanger en un-à-un, un-à-plusieurs ou plusieurs-à-plusieurs et par le biais de différents canaux et modalités (textuel, audio, visuel) avec la possibilité de les combiner. Ainsi, les études en CMO ont démontré que cet environnement multimodal pouvait représenter un levier d'apprentissage, puisqu'il permettrait aux apprenants, par exemple, de « manipuler les différents modes et outils de communication mis à leur disposition pour participer activement à l'exécution des tâches » (Lai et Li, 2011, p.504) et de développer de nouvelles littératies (en faisant « des choix appropriés selon la modalité de communication ») (Guichon, 2012b, p.14).

La multimodalité et l'utilisation des réseaux sociaux notamment, peuvent jouer un rôle central dans les dynamiques de collaboration et de cohésion de groupes. En effet, par le biais des différentes affordances (« ce qu'un environnement offre à un agent impliqué dans une action » Cappellini et Zhang, 2013, p.4) dont ils témoignent. Les réseaux sociaux peuvent être caractérisés comme de nouveaux espaces partagés, propices aux interactions et représentant ainsi des outils pour la collaboration. De cette manière, un réseau social comme Facebook – instrument de notre expérimentation – offre de nombreuses affordances à ses utilisateurs : Facebook permet d'imiter les divers modes d'interactions observés dans la vie réelle (Blattner et Fiori, 2009) par le biais notamment de nombreuses fonctionnalités (comme saluer un ami, souhaiter un anniversaire, envoyer des cyber-cadeaux). Facebook met également à disposition un service de messagerie instantanée, qui permet l'envoi de messages vocaux, d'images ou vidéos mais dont l'utilisation première reste le clavardage (échanges écrits un-à-un ou un-à-plusieurs). Il a été démontré, que le clavardage représenterait un réel instrument pour le développement et l'entrée dans une communauté d'apprentissage de par l'abondance de ressources interactionnelles et la symétrie entre les locuteurs (Sarré, 2012).

1.2. La communication exolingue

Comme nous l'avons mentionné plus tôt, les dispositifs de télécollaboration offrent la possibilité aux apprenants de prendre part à des interactions en situation de communication authentique permettant une réelle exposition à la langue cible et une utilisation authentique de cette dernière. Pour la plupart de ces dispositifs, cette exposition est instaurée par la mise en relation des locuteurs non-natifs (soit des apprenants de la langue cible) avec des locuteurs natifs de cette langue. Il est ainsi primordial de s'intéresser aux différents travaux réalisés autour de la notion de communication exolingue. Il s'agira ici d'apporter une définition de la communication dite exolingue et d'en dégager les différentes caractéristiques. Ces aspects de la communication exolingue peuvent représenter des leviers impactant l'apprentissage d'une langue. Ainsi, d'importantes précisions ont été apportées à cette notion dont la définition a durablement évolué, en permettant notamment l'identification d'« un noyau stable de la définition de communication exolingue » (Cappellini, 2017, p.3).

1.2.1. Définition de la communication exolingue

Selon Porquier (1994), la communication exolingue, définie comme une communication entre un locuteur natif d'une langue et un locuteur non-natif de cette langue, relève d'une caractérisation bien trop restrictive et limitative. En effet, cette définition ne prend pas en compte tous les facteurs mis en lumière dans ce type de communication : on ne tient pas compte des locuteurs natifs qui communiqueraient dans une autre langue ou encore des locuteurs natifs de deux langues distinctes qui communiqueraient ensemble par le biais d'une langue tierce par exemple. Cette observation appuie celles de Véronique (1992) : « Cet usage, par trop restreint, présente entre autres défauts, celui d'exclure, par exemple, l'essentiel des interactions en classe de langues de son champ d'application » (p.4). Porquier (1994) insiste sur le fait que la communication exolingue ne peut pas seulement être définie par rapport à la langue maternelle des locuteurs ou à leur choix de langue de communication mais il rappelle également, que pour définir au mieux une situation de communication exolingue, il est nécessaire de considérer différents aspects comme par exemple le contenu de l'interaction, le type d'interaction ou encore le cadre situationnel de l'interaction. Ainsi comme le reprend Cappellini (2017, p.2), le paramètre linguistique de la communication exolingue est central mais pas unique : les différents aspects à prendre en compte et

mentionnés par Porquier (1994) permettraient d'observer au mieux les dynamiques d'une communication dite exolingue.

De cette manière, si nous définissons la communication endolingue comme une parfaite symétrie entre les interlocuteurs (témoignant d'une « égalité de contrôle des codes linguistiques ») et comme une communication en langue maternelle entre interlocuteurs partageant ainsi cette langue maternelle, la communication exolingue, quant à elle, serait caractérisée par l'asymétrie de contrôle du ou des code(s) linguistique(s) par les interlocuteurs (Cappellini, 2017, p.9), pouvant se manifester au niveau de la langue de l'échange ou du degré d'expertise dans le domaine de l'échange des participants. (Porquier, 2003).

Pour résumer, les travaux sur la communication exolingue tendent tous à l'identification de trois points essentiels permettant la définition et le discernement de cette notion : (1) La communication exolingue est une interaction qui se déroule entre des locuteurs qui n'ont pas la même maîtrise de la langue, (2) les locuteurs sont conscients de cette asymétrie, (3) la pleine conscience de cette asymétrie pousse les locuteurs à mettre en place des stratégies afin d'assurer la compréhension et le bon déroulement de l'interaction (Porquier, 1994).

1.2.2. La notion de bifocalisation

Une notion centrale rentre en jeu dans ces situations de communication exolingue : il s'agit de la notion de « bifocalisation » introduite par Bange (1992). Dans des actions de communication, la bifocalisation est traduite par le fait que les locuteurs se concentrent sur deux aspects (de manière simultanée ou alternative) : le code et le sens. L'attention portée sur la production de sens résulte d'une formulation ou d'une compréhension tandis que l'attention portée sur le code peut être caractérisée par un « contrôle des opérations de production de sens (monitoring) » (p.3) et par la gestion de l'intercompréhension des énoncés. Bange donne une définition de cette double attention dans les situations de communication exolingue :

Dans la communication exolingue, la vigilance nécessaire s'exerce par le fait que le contrôle est plus prompt à se focaliser. On peut considérer que la communication

exolingue a lieu dans les conditions d'une bifocalisation : focalisation centrale de l'attention sur l'objet thématique de la communication ; focalisation périphérique sur l'éventuelle apparition de problèmes dans la réalisation de la coordination des activités de communication (Bange, 1992, p.3).

Ainsi, la focalisation sur la langue ou la focalisation sur la communication (et de ce fait, la gestion de l'intercompréhension) mettent en lumière des phénomènes particuliers, en jeu dans les situations de communication exolingue. Cette bifocalisation vise la résolution d'éventuels problèmes pouvant survenir entre les interlocuteurs, représentant ainsi un levier d'apprentissage important car, comme le précise Banze (2015) : « les intervenants ont donc l'obligation de canaliser leurs efforts en vue de le résoudre » (p. 95). Cette résolution de problèmes se réalise par le biais de diverses séquences latérales (ou Séquences Potentiellement Acquisitionnelles, SPA), soutenues par l'instauration d'un contrat didactique entre les participants. Ces phénomènes sont détaillés plus loin.

1.2.3. La communication exolingue, un levier d'apprentissage

Les situations de communication exolingue représentent un environnement potentiellement favorable à l'apprentissage. En effet, selon les théories socioconstructivistes de l'acquisition d'une langue, l'interaction et la relation avec autrui jouent un rôle central dans le processus d'apprentissage, comme le rappelle Pekarek :

Le développement langagier est foncièrement lié à des pratiques sociales (...) et l'apprentissage d'une langue étrangère est indissociable de l'établissement de relations interpersonnelles, de contextes d'action et de significations sociales (Pekarek, 2000, p.3).

L'apprentissage étant considéré comme un processus actif, social et collaboratif, où l'apprenant détient et fait usage de la langue, pour co-construire des connaissances avec d'autres (Lee, 2007), les situations de communication exolingue offrent aux apprenants une exposition et une participation à de réelles interactions (Van Lier, 1998). Ces situations de communication particulières mettent ainsi en exergue différents phénomènes (la contribution du locuteur natif par le biais de l'étayage notamment) représentant de réels leviers d'apprentissage pour les participants. Les situations de communication exolingue permettraient également le développement des compétences langagières par le biais des

épisodes de maintien de l'intercompréhension entre les locuteurs, mis en lumière grâce à différentes stratégies de communication.

1.2.3.1. Le contrat didactique

Le rôle du locuteur natif dans les situations de communication exolingue est reflété par la notion de contrat didactique. L'existence d'un contrat didactique qui lierait, de manière informelle, un natif et un alloglotte a été énoncée par les travaux de De Pietro, Matthey et Py (1989) : ce concept, puisant sa source dans des situations d'interactions entre des locuteurs natifs et des locuteurs non-natifs, aurait pour objectif principal « de favoriser - ou parfois d'évaluer - les efforts d'apprentissage de ce dernier » (De Pietro, Matthey et Py, 1989, p.6). Ainsi, c'est le caractère asymétrique de la communication exolingue qui permet une « reconnaissance et une complémentarité des rôles » par la prise en charge de cette asymétrie : dans la communication, le locuteur non-natif s'appuie sur l'aide que peut lui fournir le locuteur natif dans une visée d'apprentissage (Degache, 2006). Le locuteur natif détient ainsi deux rôles : premièrement, celui d'interlocuteur de l'échange (il participe activement à la communication et s'assure de son bon déroulement) et secondement, celui d'informant linguistique, soutien à l'alloglotte et à son apprentissage (Bange, 1992). Ce contrat peut être perçu implicitement par l'observation de certains traits significatifs ou de manière explicite s'il a été énoncé en amont de la situation. De Pietro, Matthey et Py (1989) font également le rapprochement de ce contrat didactique avec la situation enseignant-apprenant pour laquelle une « relation librement consentie » s'accompagne « d'une volonté d'enseigner et d'apprendre » et du « désir de jouer le jeu », favorisant ainsi l'engagement des apprenants (p.8-9).

Ainsi, le risque de mise en danger des faces instauré par le soutien à l'apprentissage du locuteur natif dans des situations de communication exolingue se voit atténué par ce contrat liant les interlocuteurs. De cette manière, le contrat didactique s'établissant entre le locuteur natif et l'alloglotte représenterait un des leviers permettant l'acquisition de la langue cible puisqu'il autoriserait la mise en place d'un étayage au sein d'un environnement non menaçant pour les faces de l'apprenant (Degache, 2006 ; Cappellini et Zhang, 2013)

1.2.3.2. *Étayage et stratégies de communication*

L'aide à l'apprentissage fournie par le locuteur natif, survenant dans les communications avec des locuteurs non-natifs d'une langue-cible et mentionnée plus tôt, se manifeste par la notion d'étayage. Cette notion émerge des travaux liés à l'acquisition de la langue première (Vygotsky, 1934 et Bruner, 1984 notamment) et peut relativement être adaptée à l'acquisition d'une langue étrangère : si, en situation naturelle d'acquisition de la première langue, le parent détient le rôle de tuteur auprès de son enfant, les locuteurs natifs accompagnent et guident l'apprenant dans le développement et l'apprentissage de la langue-cible (Vasseur, 1993, p.3). De cette manière, l'étayage peut être considéré comme

l'ensemble des interventions de ce partenaire compétent qui ont pour effet de permettre au partenaire moins compétent de réaliser une performance qu'il n'aurait pu réussir sans cette aide (Vasseur, 1993, p.5).

Hudelot (1992) précise la définition de l'étayage en attribuant deux niveaux à cette notion : un niveau local et un niveau global. L'étayage au niveau local est caractérisé par des corrections ou des séquences de reformulation établies de manière ponctuelle, visant à gérer et maintenir le discours (Hudelot, 1992, cité Vasseur, 1993, p.7). L'étayage au niveau global, quant à lui, relève des activités favorisant l'autonomie de l'apprenant, par le biais de prises d'initiatives notamment Bange (1996). De cette manière, Vasseur (1993) rappelle que l'apprenant s'empare de l'étayage que lui fournit le locuteur natif en utilisant des méthodes globales et locales pour interagir.

Cependant, il est important de noter qu'à la différence de l'étayage instauré entre parent et enfant, l'étayage fournie par un locuteur natif en contexte d'apprentissage de langue étrangère ne représente pas un processus unidirectionnel (Hudelot et Vasseur, 1997) et que l'apprenant, en sortant de la relation asymétrique qui le lie au locuteur natif, peut gérer l'étayage reçu, prendre la responsabilité de son apprentissage de manière autonome et participer à la gestion de l'interaction en fonction de son degré de compétence (Vasseur, 1993, p.23). Cette caractéristique nous amène à la notion de « conscience de l'apprenant » (Vasseur 2005, p.230), définie comme l'ensemble des « représentations plus complexes et globales d'ordre métalangagier et méta-acquisitionnel » dont l'apprenant a conscience (Vasseur et Arditty, 1996, p.4). Elle se développe par l'intermédiaire d'activités réflexives comme le journal de bord par exemple (Vasseur et Arditty, 1996) et s'observe selon « des

activités de réflexion spontanée » (Vasseur et Arditty, 1996, p.5) telles que des prises d'initiatives ou des risques en langue cible, des demandes de clarification, des sollicitations, des explications ou encore des justifications (Vasseur et Arditty, 1996 ; Ciekanski, 2017) par lesquelles l'apprenant témoigne de « ses difficultés, de ses réactions, de ses démarches langagières au cours de l'interaction et/ou de ses représentations » (Vasseur et Arditty, 1996, p.5). La pleine conscience de son rôle représente un réel potentiel d'apprentissage pour l'apprenant puisqu'en ayant conscience de son niveau de langue et de la différence entre ce niveau et celui du locuteur natif, l'apprenant peut s'emparer de l'étayage que lui fournit le natif et ainsi développer ses compétences en langue cible (Vasseur et Arditty, 1996 ; Lewis, 1998 ; O'Dowd et Ritter, 2006 ; Ciekanski, 2017).

En outre, l'étayage ne peut se résumer à un simple apport d'informations de la part du locuteur natif (comme les propositions lexicales par exemple) mais il s'agit de « conduites aux multiples fonctions qui engagent la dyade à la fois sur les plans cognitif, affectif et relationnel » (Hudelot, 1992, cité Vasseur, 1993, p.5). De cette manière, les interventions étayantes agencées par le locuteur natif en situation exolingue s'organisent selon trois degrés d'impact : les étayages à effet immédiat, les étayages à effet nul et les étayages à effet négatif d'obstacle à la performance (Vasseur, 1993, p.5). Les étayages à effet nul et à effet négatif d'obstacle à la performance représentent des actions entreprises par le locuteur natif qui n'ont aucun impact sur l'apprenant, voire qui peuvent représenter un contre-étayage et bloquer le discours de ce dernier. Nous nous intéresserons aux étayages à effet immédiat reflétés par la mise en place de séquences latérales. En effet, si Vasseur (1993) souligne que ces séquences se traduisent principalement par la recherche de formulation et par des séquences d'aide à la compréhension émises par le locuteur natif, qui décompose et rend explicite ses énoncés et les informations transmises, nous pouvons cependant dénombrer quatre autres types de séquences latérales (Cappellini, 2013), que nous définirons dans le paragraphe suivant: les Séquences Potentiellement Acquisitionnelles lexicales (De Pietro, Matthey et Py, 1989), les Séquences Potentiellement Acquisitionnelles syntaxiques (Jeanneret et Py, 2002) ; les Séquences Conversationnelles Explicatives (Gulich, 1990, cité par Cappellini, 2013) et les Séquences d'Évaluation Normative (Py, 2000).

Les Séquences Potentiellement Acquisitionnelles lexicales et syntaxiques (SPALex et SPASyn) se manifestent par une incertitude de la forme morphosyntaxique employée ou par un manque de lexique chez l'apprenant : la résolution de cette incertitude ou de ce

manque est entreprise par le biais de sollicitations émises par l'apprenant (hésitation ou demande explicite d'aide), de transmission de l'item manquant ou de dé-contextualisation par le locuteur natif « par des mouvements de substitution ou d'exemplification » (Jeanneret et Py, 2002, p. 45), de répétition ou non de l'item.

Les Séquences conversationnelles explicatives (SCE) peuvent être traduites par une demande de clarification émise par l'apprenant, d'un élément qui n'aurait pas été compris dans le discours du locuteur natif.

Pour finir, les Séquences d'Évaluation Normative (SEN) sont, quant à elles, entreprises par l'usager expert qui décide d'une correction à apporter à un énoncé produit par son interlocuteur, on parle ici d'hétérostructuration (De Pietro, Matthey et Py, 1989). Dans ce type de séquences, contrairement aux trois types détaillés plus tôt, aucune sollicitation directe de la part de l'apprenant n'est émise, « le locuteur novice ne dessine pas, (...) le contour d'une lacune dans son interlangue » (Py, 2000).

En résumé, les séquences sont le résultat de plusieurs « mouvements » s'établissant entre les locuteurs : un mouvement **d'autostructuration**, **d'hétérostructuration** et **double d'interprétation** (De Pietro, Matthey et Py, 1989). Le mouvement **d'autostructuration** représente la production de l'apprenant instaurée par l'intermédiaire de son interlangue. Le mouvement **d'hétérostructuration** peut se définir comme une « réaction » du natif (Véronique, 1992, p.5) à la séquence autostructurante de l'apprenant : le locuteur natif reprend l'énoncé, il aide l'alloglotte dans la production de son discours, le corrige ou modifie son discours. Nous pouvons ici parler du phénomène de « **putsch énonciatif** » (De Pietro, Matthey et Py, 1989 ; Véronique, 1992), mis en lumière au travers du contrat didactique liant les deux interlocuteurs d'une situation de communication exolingue, lors duquel le locuteur natif intervient sur le discours de l'alloglotte en effectuant un feedback à visée pédagogique. Pour finir, le mouvement **double d'interprétation** « va orienter d'une part les interventions hétérostructurantes du natif, d'autre part leur prise en charge éventuelle par l'apprenant » (De Pietro Matthey et Py, 1989, p.3).

Ces séquences reflètent ainsi « l'exposition de l'apprenant à la langue cible » en nous apportant « des informations intéressantes sur les circonstances matérielles de la rencontre entre l'apprenant et la langue cible, rencontre médiatisée par l'interlocuteur expert. » (Py,

2000, p.13). Elles seraient ainsi des opportunités pendant « lesquelles l'apprenant est susceptible, lors d'une interaction donnée, de saisir un fonctionnement de la langue cible » (Véronique 1992, p.5).

Le deuxième levier d'apprentissage mis en évidence dans les échanges en situation de communication exolingue se manifeste par les stratégies de communication entreprises par les locuteurs de l'interaction. Comme mentionné plus tôt (1.2.2), le déclencheur d'apprentissage en jeu dans les situations de communication exolingue se traduit par la présence de problèmes d'intercompréhension puisque Bange le rappelle « la communication pour un locuteur non-natif est caractérisée par la présence de difficultés de communication » (1992, p.4) et que c'est par la maîtrise et la réponse à ces difficultés que le locuteur développe ses compétences langagières, comme le rappellent Porquier et Py:

c'est pour répondre à des problèmes de communication que l'on étend son répertoire verbal, et inversement, que dans la mesure où toute activité finit par rencontrer des problèmes linguistiques, elle ouvre la voie à des modifications plus ou moins durables, plus ou moins importantes, de la compétence du locuteur (Porquier et Py, 2004, p.8).

Si nous pouvons définir les stratégies de communication comme « l'effort mutuel de deux interlocuteurs pour se mettre d'accord sur un sens dans des situations où les structures signifiantes requises ne sont pas partagées » (Vasseur, 1993, p.13), Tarone (1983) émet trois critères permettant l'identification de ces stratégies : « le désir de communiquer une signification, le constat d'une absence de moyens pour communiquer celle-ci, la mise en place d'une conduite d'évitement ou celle d'une recherche de formes alternatives » (Véronique, 1992, p.7-8). Cet « effort mutuel » se manifeste par l'élaboration de « séquences de négociation et de collaboration » relatives aux structures linguistiques et aux structures de règles sociolinguistiques (Vasseur, 1993).

Il est toutefois important de souligner que cette notion de stratégie de communication et sa corrélation étroite à l'apprentissage d'une langue étrangère sont discutées dans la littérature : certains auteurs (Vasseur, 1993 ; Bange, 1992 notamment) pointent la difficulté à cerner si ces stratégies de communication sont des stratégies de communication à visée purement communicationnelle (ces stratégies n'étant pas spécifiques

aux échanges en communication exolingue) ou des stratégies de communication manifestant un processus d'apprentissage. Bange (1992) souligne que la corrélation avec l'apprentissage réside dans la spécificité des communications exolingues et aux rapports entre ses interlocuteurs. En effet, c'est le phénomène de bifocalisation, détaillé plus tôt (1.2.2), qui instaure cette potentialité d'apprentissage puisque le locuteur non-natif « peut devenir ipso facto un candidat-apprenant » (Bange, 1992, p.7) et ainsi s'appuyer sur le locuteur natif, soutien à l'apprentissage, pour résoudre les divers problèmes de communication. Cette potentialité du rôle de « candidat-apprenant » pointe ainsi le caractère hypothétique de ces études, cherchant à démontrer une acquisition potentielle et non systématiquement effective.

En outre, une classification de ces stratégies est établie par Bange (1992) : ce dernier organise les stratégies de communication de l'apprenant « selon leur probabilité d'aboutir à un élargissement de son répertoire linguistique, et donc à l'acquisition » (Pekarek, 2000, p.8). De cette manière, les stratégies de communication estimées les plus favorables au développement des compétences langagières de l'apprenant résideraient dans les objectifs communicatifs employés pour gérer de manière interactive les obstacles de communication (Pekarek, 2000). Ainsi, le développement des compétences langagières et l'élargissement du répertoire linguistique de l'apprenant dépendraient de leur « utilisation instrumentale à des fins sociales et de la prise de responsabilité, de la part de l'apprenant, dans la gestion du discours » (Pekarek, 2000, p.9).

De plus, le locuteur natif détient un rôle important dans la gestion de l'interaction puisqu'en effet, le locuteur non-natif doit pouvoir utiliser différents procédés pour assurer le maintien de l'interaction engagée avec son interlocuteur natif : il peut « compter sur les démarches, les réactions et l'aide de l'autre pour établir et maintenir la collaboration et l'intercompréhension » (Vasseur, 1993, p.15). C'est ainsi que, l'asymétrie et la bifocalisation mentionnées plus haut et en jeu dans les communications exolingues, poussent les locuteurs natifs à mettre en œuvre différentes stratégies pour, d'une part éviter l'apparition d'éventuels problèmes et d'autre part, assurer le bon déroulement des échanges en les rendant plus explicites et compréhensibles et en résolvant les problèmes pouvant survenir (Long, 1983). C'est par le biais de ces stratégies à but conversationnel, comme par exemple les stratégies de facilitation (la segmentation auto-facilitatrice, la reformulation...) ou les stratégies relatives au « foreigner talk » (répétition, recherche de synonyme, sur-

articulation, fréquentes vérifications de la compréhension...) que le locuteur natif exerce son rôle de participant expert à la communication (Véronique, 1992).

En résumé, le locuteur natif s'acquitte de son rôle d'expert par le biais de l'étayage qu'il soumet à son interlocuteur, apprenant de la langue cible, mais également par les procédés mis en place pour maintenir l'intercompréhension et permettre la détection des éventuels problèmes pouvant survenir. Le locuteur natif se doit ainsi de saisir l'enjeu et proposer des solutions à la résolution de ces problèmes (Vasseur, 1995). Le rôle de candidat-apprenant, quant à lui, est tenu par la prise en charge locale et globale de l'interaction, par l'intermédiaire de prises d'initiatives et de stratégies de communication visant à la résolution des problèmes d'intercompréhension. De cette manière, l'étayage et la résolution conjointe des difficultés de communication favorisent « l'évolution de l'interlangue de l'apprenant et par conséquent, l'apprentissage de la langue ». (Banze, 2012, p. 96).

1.2.3.3. Développement de la compétence interactionnelle et de la compétence plurilingue et pluriculturelle

Comme nous venons de le détailler, les interactions exolingues, par le biais de leur caractère asymétrique, permettent l'instauration d'un étayage et le déploiement de différentes stratégies de communication entre les interlocuteurs, soucieux d'interagir de manière efficace avec leurs pairs. Ces phénomènes survenant dans les échanges en situation de communication exolingue représentent un réel terrain pour le développement de la compétence interactionnelle. En effet, le développement de la compétence interactionnelle (« communicative ability » ; Kramersch, 1986, p.366-367), définie selon Sarré comme « la façon dont les interactants gèrent ensemble la communication qui se doit d'être co-construite par tous les participants à un échange et d'être ainsi intersubjective » (2012, p.3) est permis par « la participation à des interactions avec des locuteurs plus compétents que soi, interactions qui gagnent à se dérouler dans le cadre de la réalisation de tâches issues de l'apprentissage collaboratif » (2012, p.3), ce qui est le cas notamment des projets de télécollaboration (voir 1.1). Si toute interaction requiert systématiquement de ses participants un rôle actif et conscient, manifesté par la mise en œuvre de différents phénomènes interactionnels (par exemple la négociation du sens, l'anticipation des réponses et des potentiels problèmes de communication ou la clarification d'intentions (Sarré, 2012)), le développement de la compétence interactionnelle se produit, de ce fait, par le biais

d'épisodes de « répétitions, de reformulations, de corrections, de simplifications, d'élaborations, de confirmations et de vérifications de compréhension, de demandes de clarifications » (Sarré, 2012, p.3).

D'autre part, les situations de communication exolingue s'inscrivant dans un contexte de pluralité – puisqu'elles impliquent à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles –représentent également un environnement authentique à la construction et au développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle de ses participants. La compétence plurilingue et pluriculturelle ne peut être définie par des compétences à communiquer propres à chaque langue mais comme une seule et unique compétence qui « englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition » (Conseil de l'Europe, 2001, p.129). Ainsi, la compétence plurilingue et pluriculturelle peut être définie par l'ensemble des compétences langagières, savoirs, savoir-faire et savoir-être à mobiliser et qui permettent ainsi à un individu de « gérer ce que nous appelons la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité ou d'assurer la construction et l'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel » (CELV, 2012, p.15).

De cette manière, si nous nous appuyons sur le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures (CARAP), la compétence plurilingue et pluriculturelle s'organise autour de deux axes principaux : la zone de compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité (**C1**) et la zone de compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel (**C2**). Ces compétences « sont toujours liées à des situations concrètes, situées » (CELV, 2012, p.21) et s'appuient sur des ressources internes (savoirs, savoir-faire et savoir-être), auxquelles les interlocuteurs peuvent faire appel au cours d'un échange exolingue.

Concernant la zone de compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité (**C1**), elle se combine autour de plusieurs compétences telles que **la compétence de résolution des conflits, obstacles ou malentendus** (faisant appel à différentes ressources internes, notamment « Savoir demander de l'aide pour communiquer dans des groupes bi/plurilingues » ou « Accepter qu'une autre langue puisse organiser la construction du sens sur des distinctions phonologiques et sémantiques/constructions syntaxiques différentes de celles de sa propre langue »), ou encore la **compétence d'adaptation** qui se traduit par la mobilisation des ressources, en fonction du cadre

participatif et des tâches à réaliser, permettant d'« aller vers ce qui est autre, différent » (avec des ressources du type : « savoir identifier des comportements particuliers liés à des différences culturelles » ou « être prêt à affronter des difficultés liées aux situations et interactions plurilingues / pluriculturelles »).

Quant à la zone de compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel (C2), elle se compose de plusieurs compétences : une compétence à tirer profit de ses propres expériences interculturelles/interlinguistiques et une compétence à mettre en œuvre, en contexte d'altérité, des démarches d'apprentissage plus systématiques, plus contrôlées. De plus, le CELV (2012) pointe l'existence de diverses compétences relatives aux deux zones (C1 et C2) que nous venons de détailler : il s'agit en effet d'une zone intermédiaire regroupant la compétence à donner du sens à des éléments linguistiques et/ou culturels non familiers (sur les principes du maintien de l'intercompréhension) ou encore la compétence de reconnaissance de l'Autre, de l'altérité, dans ses différences et ses similitudes.

Comme le rappelle le Centre Européen pour les Langues Vivantes (2012), ces compétences ne sont pas spécifiques aux situations exolingues (ou de « pluralité linguistique et culturelle ») mais elles sont développées par l'activation et la mobilisation de certaines ressources quand un individu se retrouve confronté à « des tâches mettant en jeu la pluralité » (2012, p.24).

Pour conclure cette partie, nous rappelons que la communication exolingue – établie notamment par le biais de projets de télécollaboration – représenterait un potentiel levier d'apprentissage de la langue cible de l'apprenant mais sous plusieurs conditions. D'une part, le locuteur natif doit être conscient du rôle qu'il peut jouer, de par son étayage, dans l'apprentissage et le développement des compétences en langue cible de son partenaire, et d'autre part, ce dernier doit s'acquitter de son rôle de candidat-apprenant par le biais d'une prise de conscience du processus d'apprentissage dans lequel il s'inscrit mais également d'une conscientisation de la différence des niveaux en langue (le sien et celui de son partenaire). Ces éléments permettraient ainsi au locuteur non-natif – l'apprenant – de prendre en compte l'étayage fourni par son partenaire – le locuteur non-natif – mais aussi de déployer des stratégies de communication visant à pallier cette différence de niveau en langue cible lors de l'interaction et ainsi résoudre les problèmes d'intercompréhension pouvant en

découler. Les procédés entrepris par le locuteur non-natif, ayant pour objectif le maintien de l'intercompréhension et la gestion de l'interaction, relèvent principalement du phénomène de négociation du sens, phénomène qui permet le développement de différentes compétences langagières, la compétence interactionnelle notamment. Concernant notre étude, il s'agira de voir si ces phénomènes survenant lors des situations de communication exolingue et favorisant l'apprentissage d'une langue étrangère ocurrent de la même manière lors des situations de communication exolingue médiatisées par ordinateur et instaurées par l'intermédiaire d'une collaboration entre pairs (télécollaboration). De plus, il s'agira également d'observer de quelle manière la collaboration entre pairs, appuyée par les technologies, encourage la présence d'épisodes de négociation entre les participants, permettant le développement des compétences langagières de ces derniers.

2. Contexte de l'expérimentation

2.1. Organisation du projet

Le projet LIP-TALE (*Language Interactive Partnership: Talk, Agree, and Lengthen the Essay*) est le produit d'un travail collaboratif entre Yacine Atif, étudiant en Master 2 Métiers de l'Enseignement de L'Éducation de la Formation et enseignant l'anglais au sein du collège La Plante-Gribé de Pagny-sur-Moselle, Maud Ciekanski, enseignante-chercheuse en Sciences du Langage à l'Université de Lorraine, et moi-même. Ce projet avait initialement pour but une collaboration synchrone entre des apprenants de FLE écossais et une classe de quatrième apprenant l'anglais. En effet, la télécollaboration entre les deux groupes d'apprenants devait se réaliser à l'aide d'un outil de communication synchrone (du type Skype) permettant des échanges en visioconférence et du clavardage. Les apprenants auraient ainsi été amenés à travailler en collaboration de manière simultanée avec leurs pairs par le biais de groupes binationaux³. Le scénario initialement pensé prévoyait quatre séances de télécollaboration synchrone durant lesquelles les apprenants auraient eu pour tâche d'imaginer une histoire fantastique de manière collaborative selon une image ou une photographie distribuée en début de séance. Dans la volonté de respecter au mieux les caractéristiques des situations réelles de communication exolingue (Porquier, 1994), les échanges en télécollaboration devaient se réaliser dans les deux langues, sans restriction de

³ Deux Écossais et deux Français forment un groupe.

temps. Les apprenants devaient débattre, négocier et collaborer avec leurs pairs, dans le but d'imaginer ensemble une histoire fantastique. Entre chacune de ces séances, il s'agissait de permettre aux apprenants la finalisation de leurs productions en langue-cible en mettant en forme les idées et notes prises lors des échanges avec leurs pairs.

Cependant, la structure dans laquelle nous effectuons notre stage de Master 2 Sciences du Langage et Didactique des Langues – l'Alliance Française de Glasgow – n'était pas équipée d'ordinateurs avec webcam en nombre suffisant, et les cours de français pour adolescents se déroulaient tous les mercredis (contrairement aux cours des français se déroulant les lundis ou les vendredis), compromettant ainsi la mise en place d'une télécollaboration synchrone avec les apprenants du collège français. Nous avons donc sollicité plusieurs écoles secondaires écossaises en leur proposant notre projet. Malheureusement, nous avons rencontré certaines difficultés quant à la recherche de partenaires anglophones : faute de temps et de moyens, il nous a été impossible de trouver une école écossaise volontaire pour ce projet. Ainsi, c'est en adaptant le projet de télécollaboration synchrone initialement pensé en un dispositif asynchrone et multimodal que la collaboration a finalement pu être mise en place entre l'Alliance Française de Glasgow et le collège La Plante-Gribé de Pagny-sur-Moselle. Nous avons également dû opérer quelques modifications au scénario pédagogique initial permettant le maintien des épisodes de collaboration entre pairs en pleine situation de communication exolingue. Plus tard, nous nous sommes rendu compte que ces changements de modalité et de mode de communication s'avéraient être plus appropriés à notre public de débutants. En effet, les échanges en visioconférence peuvent représenter une pression supplémentaire pour les apprenants novices. Ce type d'échanges nécessite la mobilisation immédiate et la maîtrise de nombreuses compétences relatives à la compréhension et la production orales, rendant ainsi le maintien de la communication difficile pour un public débutant (Lee, 2007). De la même manière, la communication synchrone établie via visioconférence augmenterait le risque de menaces des faces des participants (Van der Zwaard et Bannink, 2014) et ainsi le sentiment d'inconfort ressenti par ces derniers (Appel, Mullen et Shanklin, 2009). De cette façon, les échanges asynchrones semblent représenter un choix plus approprié pour un public de débutants, laissant plus de temps à ces derniers pour réfléchir et construire leurs réponses (Hauck et Lewis, 2007, cité dans Schenker, 2017).

Pour résumer, les différents choix opérés dans la version effective du dispositif sont succinctement présentés dans le tableau ci-dessous (Tableau 1) :

	Version asynchrone (Mise en place)
Effectif / Répartition des groupes	Deux groupes-classe avec une grande disparité d'effectif Équipes binationales : six français et deux écossais. Travail asynchrone des groupes nationaux
Collaboration entre pairs	Continuation des histoires précédemment rédigées par les autres groupes
Situation exolingue	Clavardage hebdomadaire par le biais de la messagerie (conversations informelles, échanges de conseils par exemple) Vidéos narratives à destination de leurs pairs, envoyées également chaque semaine (comportant une narration de l'histoire rédigée en langue-cible et des éléments de conversation informelle) Situation de communication exolingue garantie par l'utilisation de la langue-cible par les deux groupes-classe dans les vidéos narratives. Le choix de la langue utilisée dans les messages a été laissé libre
Rédaction en langue-cible	À l'issue de chaque séance, chacun des groupes rédige un paragraphe en langue-cible
Étayage	Processus correctif de la part des locuteurs natifs sur les textes envoyés par leurs partenaires Échanges de conseils et d'astuces pour l'amélioration en langue-cible
Outils	Réseau social Facebook et « Messenger », sa messagerie. (Clavardage, envoi de vidéos) Éditeur de texte partagé Framapad, permettant l'écriture collaborative, reconnaissance des auteurs et historique de rédaction Un deuxième éditeur de texte partagé Padlet, pour une version finale des textes

Tableau 1 Caractéristiques de la version asynchrone du projet LIP-TALE

Partant de ce fait, la collaboration entre les apprenants de l'Alliance Française de Glasgow et les élèves du collège La Plante-Gribé de Pagny-sur-Moselle s'est déroulée de mars à mai 2018, sur une période totale de dix semaines articulées autour de huit séances d'une heure. Il est ici important de préciser que l'Alliance Française de Glasgow est un organisme local à but non-lucratif qui propose des cours de Français Langue Étrangère (FLE) pour tous les niveaux et tous les âges. Les cours proposés par cette structure se basent tous sur des méthodes de FLE, ne mettant pas en avant le caractère authentique de la communication. Ainsi, en offrant la possibilité aux apprenants adolescents – encadrés par Marine Maréchal – de participer à une expérience d'échange linguistique soutenant la motivation dans l'apprentissage et visant le développement de leurs compétences langagières, le projet LIP-TALE a réussi à s'inscrire dans l'offre de formation de l'Alliance Française et à s'implanter dans le cours pour adolescents.

Ce dispositif avait deux objectifs d'apprentissage principaux. Le premier était le développement de la compétence rédactionnelle par le biais d'une rédaction collaborative et imaginative d'histoires bilingues, à partir de documents iconographiques, réalisée par les apprenants. Le second objectif était le développement de la conscience métalangagière et des différentes compétences en situation de communication exolingue. Ce projet de télécollaboration représente ainsi un environnement d'immersion linguistique (Appel et Mullen, 2000) visant à favoriser l'apprentissage des apprenants, qui se voient exposés à la langue-cible en prenant part à des situations authentiques de communication (Batardière et Jeanneau, 2015).

2.2. Public

2.2.1. *Population et niveaux*

Comme mentionné plus tôt (2.12.2.1), le projet s'est établi entre huit apprenants écossais de l'Alliance Française de Glasgow et vingt-quatre élèves en classe de quatrième au collège La Plante-Gribé de Pagny-sur-Moselle. Cette disparité numérique a été prise en compte dans l'élaboration du scénario pédagogique. En effet, l'organisation des groupes de travail ainsi que la désignation des tâches à effectuer lors de chaque séance ont été établies de manière à pallier ce problème d'effectif. Si nous avons choisi de faire travailler les apprenants par le biais d'« équipes » binationales composées de deux écossais et de six

français (pour ainsi favoriser la collaboration et la cohésion entre les deux groupes-classe), le caractère asynchrone de cette télécollaboration a permis la réalisation des tâches au sein des groupes nationaux. En effet, les apprenants disposaient de deux tâches principales à effectuer au cours des différentes séances : les apprenants écossais coopéraient en binômes à la réalisation de ces tâches, tandis que les sextets français étaient, quant à eux, divisés en trinômes permettant ainsi la distribution et l’attribution – en alternance d’une séance à l’autre – de ces deux tâches (Figure 1).

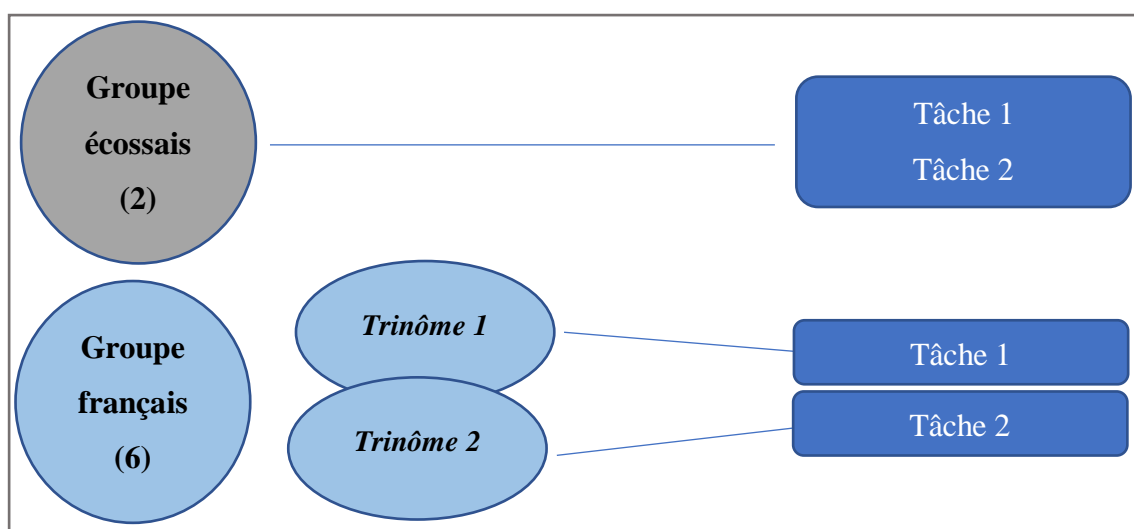


Figure 2 Répartition des tâches selon les groupes

Si l’âge moyen des participants est plutôt similaire dans les deux groupes classes (entre douze et quatorze ans), les niveaux de compétences langagières en langue cible (selon les critères du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) varient, quant à eux, légèrement. En effet, le groupe de participants écossais ont des niveaux se situant entre le niveau A1.1 et le niveau B1 tandis que du côté des participants français, les niveaux s’échelonnent entre le niveau A2 et le niveau B1. Le tableau ci-dessous (Tableau 2) définit, de manière plus précise, les niveaux des deux groupes-classe, à l’aide des critères du CECRL.

	<i>Apprenants écossais</i>	<i>Apprenants français</i>
Niveau général	Entre le niveau A1.1 et le niveau B2	Entre le niveau A2 et B1
Compréhension orale - Interaction orale	<p>A2 Ils peuvent comprendre ce qui leur est dit clairement, lentement et directement dans une conversation quotidienne simple à condition que l'interlocuteur prenne la peine de les aider à comprendre.</p>	<p>A2 Ils peuvent comprendre ce qui leur est dit clairement, lentement et directement dans une conversation quotidienne simple à condition que l'interlocuteur prenne la peine de les aider à comprendre.</p>
Expression orale - Interaction orale	<p>A1 Ils peuvent de produire de très brèves annonces préparées avec un contenu prévisible et appris de telle sorte qu'elles soient intelligibles pour des auditeurs attentifs.</p>	<p>A2 Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets et des activités familiaux. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.</p>
Compréhension écrite	<p>A2 Ils peuvent lire des textes courts très simples et trouver une information particulière prévisible dans des documents courants. Ils peuvent aussi comprendre des lettres personnelles courtes et simples.</p>	<p>A2 Ils peuvent lire des textes courts très simples et trouver une information particulière prévisible dans des documents courants. Ils peuvent aussi comprendre des lettres personnelles courtes et simples.</p>
Expression écrite	<p>A1 Ils peuvent rédiger une courte carte postale simple et porter des détails personnels dans un questionnaire.</p>	<p>A2 Ils peuvent écrire des notes et messages simples et courts ainsi que des lettres personnelles très simples.</p>

Tableau 2 Niveau par aptitude des apprenants

Ainsi, le projet LIP-TALE, se concentrant principalement sur les aptitudes de production écrite (visant à développer une narration au passé) et de production orale (plutôt spontanée), pouvait potentiellement représenter un grand challenge pour les apprenants.

Le niveau des apprenants a été défini de deux manières différentes. D'une part, pour le groupe français, l'enseignant ayant la possibilité de choisir entre deux classes (cinquième et quatrième) pour la participation à ce projet, son choix a été déterminé par le biais de travaux de communication proche de l'attendu (travaux de production d'histoires fantastiques en langue-cible notamment), apportant ainsi les informations nécessaires à l'estimation du niveau en langue-cible des apprenants. D'autre part, le niveau de compétences langagières des apprenants écossais a été estimé, selon les descripteurs du CECRL, par Marine Maréchal, enseignante à l'Alliance Française de Glasgow et suivant ce groupe depuis plusieurs années.

2.2.2. *Biographie et profil langagiers*

Un questionnaire distribué avant le début du projet (Annexe 1) a permis de cerner de façon plus précise les apprenants, en ayant notamment accès à des informations relatives à leur biographie langagière. Un volet de ce pré-questionnaire visait à interroger les apprenants sur leurs pratiques langagières de manière à dresser le profil langagier de ces derniers, par le biais d'une majorité de questions fermées telles que « *Tu as l'habitude de communiquer avec des personnes qui ne parlent pas en français/ en anglais* », « *Depuis combien d'années apprends-tu l'anglais ?* » ou encore « *Combien de langues connais-tu ? (Celles que tu as apprises en famille et/ou à l'école)* ».

Partant de ce fait, il est, par exemple, important de noter que la durée d'apprentissage de la langue cible est considérablement différente entre les deux groupes : les participants français ont, en moyenne, suivi sept ans d'apprentissage de l'anglais, en opposition aux trois années d'apprentissage du français du côté écossais. Ces indications pourraient ainsi expliquer la différence de niveaux survenant entre les deux groupes d'apprenants. Toutefois, il est nécessaire de souligner que la différence d'années d'apprentissage de la langue n'a pas forcément d'impact sur l'engagement ou la participation des apprenants. Nous pouvons notamment nous appuyer sur un item du pré-questionnaire interrogeant les participants sur leur motivation quant au projet : les réponses montrent que les apprenants écossais – ayant

un niveau plus faible que leurs pairs – perçoivent tous le dispositif comme un levier d'apprentissage, avec par exemple des réponses comme « Learning new vocabulary », « that I have to pronounce it right », témoignant leur engagement et ainsi des conditions favorables au bon déroulement du projet. A ce même item, les réponses des français diffèrent : si l'aspect relatif à l'apprentissage subsiste dans la moitié des réponses (témoignant d'un engagement de la part des apprenants), une nouvelle composante se fait ressentir : il s'agit du lien social, les français partagent leur envie d'apprendre à connaître leurs partenaires écossais (« rencontrer de nouvelles personnes et parler », « de voir comment ils parlent en français et d'apprendre à les connaître », « savoir comment ils sont »).

Deux autres éléments relevés du pré-questionnaire sont à prendre en considération dans le cadre de notre étude. Il s'agit d'une part du profil langagier des deux groupes de participants, et de l'autre, leur niveau de familiarité aux interactions en situation de communication exolingue. En effet, les pré-questionnaires révèlent que les deux groupes classes ont un rapport aux langues étrangères légèrement différent. Les réponses montrent un groupe avec un profil plurilingue du côté français, puisqu'à la question « Combien de langues connais-tu ? », 96% ont répondu qu'ils connaissaient entre trois et cinq langues étrangères. Du côté écossais, les résultats pointent un profil moins plurilingue puisque 25% des participants indiquent ne connaître que deux langues étrangères, et avec une moyenne générale du groupe à trois langues étrangères connues. Cependant, le groupe d'apprenants de l'Alliance Française tend à s'inscrire dans un contexte plurilingue quelque peu différent de celui dans lequel s'inscrivent les apprenants français : la moitié des élèves du groupe écossais est de nationalité étrangère (deux élèves espagnols, une élève polonaise et un élève allemand), faisant ainsi un usage direct de leur plurilinguisme, à la différence du groupe de français, pour lequel le contexte plurilingue est reflété soit par un plurilinguisme (ou un bilinguisme) familial soit par l'addition des langues apprises à l'école (LV1, LV2).

Concernant leur niveau d'expérimentation en communication exolingue (Tableau 3), les deux groupes classes montrent une différence significative. Quand, du côté français, les résultats enregistrent 58% de 'Non' à la question « Tu as l'habitude de communiquer avec des personnes qui ne parlent pas en français », le groupe d'apprenants écossais se voit beaucoup plus habitué à échanger dans ce genre de contexte exolingue puisque 100% des réponses sont positives. Cependant, les deux groupes montrent une certaine familiarité dans

les échanges exolingues en ligne puisque 50% des élèves français et 75% des élèves écossais affirment avoir déjà communiqué en ligne avec des personnes étrangères.

	Groupe français	Groupe écossais
Familiarité aux échanges exolingues	42% des apprenants français ont l'habitude de communiquer avec des personnes qui ne parlent pas français	100% des apprenants écossais ont l'habitude de communiquer avec des personnes qui ne parlent pas anglais
Familiarité aux échanges exolingues en ligne	50% des apprenants français ont déjà communiqué en ligne avec des personnes étrangères	75% des apprenants écossais ont déjà communiqué en ligne avec des personnes étrangères

Tableau 3 Niveau de familiarité concernant les échanges exolingues

2.3. Le scénario pédagogique

Afin d'appréhender au mieux le déroulement de notre expérimentation, il est important de noter que le projet s'est organisé de la manière suivante : Marine Maréchal, enseignante à l'Alliance Française de Glasgow et moi-même travaillions en binôme au sein du groupe d'apprenants écossais, et de la même façon, Yacine Atif et Maud Ciekanski encadraient en binôme le groupe d'apprenants français. Ce choix de travailler en binôme s'est manifesté par la nécessité d'accompagner au mieux les apprenants dans la réalisation, dans un temps très restreint, des nombreuses tâches imposées par le scénario.

De plus, nous avons pris le parti de faire travailler les apprenants par groupes binationaux afin de les placer dans un contexte de situation exolingue et favoriser ainsi la collaboration et la cohésion entre les partenaires. De cette façon, deux élèves écossais et six élèves français constituent une équipe. La figure ci-dessous schématise l'organisation des quatre équipes :

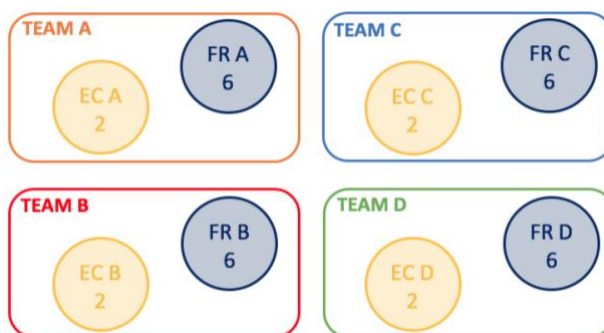


Figure 3 Organisation des équipes

Comme mentionné plus tôt (2.2), afin d'atténuer la forte dissymétrie des effectifs, les équipes (« team ») ont été organisées de la manière suivante : un binôme écossais travaillant à la réalisation des deux tâches principales et un sextet français divisé en deux trinômes, chacun d'eux travaillant à la réalisation d'une de ces deux tâches. Cette répartition du travail à réaliser au sein du sextet français aura ainsi permis l'accomplissement des tâches par chacune des équipes et le bon déroulement du scénario, malgré la disparité numérique survenant entre les participants.

En outre, de manière à soutenir la collaboration tout au long du projet, et à responsabiliser les apprenants par rapport à l'interaction et la tâche finale, un rôle a été attribué à chaque apprenant durant les temps de travail en classe (animateur et secrétaires de séances) selon le principe des cartes-rôles de Danquin et Mattes (2015) (Annexe 5). Ces rôles témoignent du processus de coopération instauré entre les apprenants, puisque comme nous l'avons rappelé plus tôt (1.1.1.2), la coopération consiste à la réalisation d'un produit commun, avec une répartition du travail (Mangenot, 2008). En effet, si les apprenants des deux groupes-classe collaborent à la rédaction d'histoires, une coopération est établie à deux niveaux :

1) une coopération dans la réalisation des deux différentes tâches (écrite et orale) au sein des sextets français et binômes écossais, manifestée notamment par l'attribution des rôles et la distribution des tâches.

2) une coopération dans la correction des textes entre les groupes binationaux.



Figure 4 Coopération et collaboration dans LIP-TALE

Pour la mise en place de notre expérimentation, nous nous sommes appuyés sur la définition de scénario pédagogique que dressent Quintin, Depover et Degache :

un ensemble structuré et cohérent constitué de deux parties, le scénario d'apprentissage dont le rôle revient à décrire les activités d'apprentissage, leur articulation dans la séquence de formation ainsi que les productions qui sont attendues et le scénario de formation, que nous intitulerons pour notre part scénario d'encadrement, qui précise les modalités d'intervention des enseignants tuteurs telles que conçues afin d'appuyer le scénario d'apprentissage (Quintin, Depover et Degache, 2005, p.336).

Le scénario d'encadrement du projet LIP-TALE se manifeste par notre volonté de guider les apprenants et de leur apporter l'aide nécessaire à l'accomplissement des tâches prévues. Ainsi, l'accompagnement principal dont nous avons fait preuve était de l'ordre technique, en facilitant l'utilisation des outils numériques et en permettant ainsi la résolution des différents problèmes rencontrés au cours de cette utilisation. De plus, nous avons conçu plusieurs documents afin d'accompagner au mieux les apprenants : une fiche de consignes a été distribuée à chaque début de séance (Annexe 7 et Annexe 8). Cette fiche d'instructions vient appuyer notre rôle de facilitateur technique, puisqu'elle détaille les tâches et les envois à réaliser pour chacun des groupes, facilitant ainsi la circulation des vidéos et des histoires entre les pairs. Afin de soutenir les apprenants dans leurs tâches de rédaction et de réalisation de vidéos, deux fiches de vocabulaire (storytelling et small talk) ont, elles aussi, été conçues et distribuées aux deux groupes (Annexe 10 et Annexe 11). Nous avons également mis à disposition des apprenants une boîte à outils, accessible depuis le groupe ouvert Facebook, composé de Sound of text, un synthétiseur vocal et de Wordreference un dictionnaire en ligne. Des modes d'emploi de ces outils ont également été conçus par nous-mêmes et mis à disposition des apprenants sur le groupe Facebook (Annexe 9).

Le scénario d'apprentissage, quant à lui, a été élaboré sur les principes de la collaboration entre les pairs et conçu autour de diverses tâches intermédiaires permettant la réalisation d'une tâche principale, finale et commune. Il est aussi constitué de **pré-tâches** (préparant les apprenants à la réalisation des tâches intermédiaires et de la tâche finale) et de **post-tâches** (offrant la possibilité aux apprenants de réaliser de nouveau la tâche, avec des améliorations possibles mais aussi de guider les apprenants à se questionner sur la manière

dont la tâche finale a été réalisée) (Nancy-Combes, 2010). Le scénario d'apprentissage est précisément détaillé plus loin (2.3.1).

En résumé, Quintin, Depover et Degache (2005) considèrent le scénario pédagogique comme la combinaison d'un scénario d'encadrement, renseignant le rôle et les domaines d'intervention des enseignants, et d'un scénario d'apprentissage, basé sur les activités d'apprentissage et les tâches à accomplir par les apprenants. À cette définition, il nous paraît primordial d'ajouter celle du scénario de communication, décrivant la nature des interactions entre les pairs et permettant ainsi de mieux comprendre les modalités d'un travail collaboratif (Mangenot, 2008). Nissen précise ainsi la définition de scénario de communication, en indiquant que le scénario de communication représenterait « l'ensemble des possibilités d'interaction qu'a l'apprenant à sa disposition et qui lui sont clairement indiquées dans le cadre de sa formation (partiellement) en ligne » (Nissen, 2006, p.4) et ferait donc « partie intégrante » du scénario pédagogique.

Ainsi, dans le cadre de notre expérimentation, le scénario de communication, initialement prévu et s'établissant entre les participants, est détaillé dans le tableau suivant :

	Paramètres sociaux et communicatifs	Paramètres temporels	Paramètres instrumentaux
Interaction entre pairs au sein du groupe	<ul style="list-style-type: none"> -Communication privée -Réalisation du travail en groupe -Mise en commun du travail réalisé dans les sextets français -Prise de décisions -Attribution de rôles (animateur, secrétaire) 	Interaction face à face, pendant le temps classe	Communication orale, en face à face
Interactions intra-équipes	<ul style="list-style-type: none"> -Correspondance privée -Envoi des différents outils nécessaires pour le travail du jour -Échanges informels -Partage de conseils à destination des partenaires (rôle expert du natif) 	Interactions asynchrones, hebdomadaires	Clavardage écrit via Messenger et communication orale via vidéo

Interactions inter-équipes	-Correspondance privée -Envoi des différents outils nécessaires pour le travail du jour -Echanges informels -Partage de conseils (rôle expert du natif)	Interactions asynchrones, hebdomadaires	Clavardage écrit via Messenger et communication orale via vidéo
Interactions entre tous les participants + enseignants	-Communication publique -Enseignants postent annonces -Réactions possibles aux différents messages postés	Interactions asynchrones, ponctuelles	Publication de messages écrits sur le groupe ouvert Facebook

Tableau 4 Le scénario de communication de LIP-TALE

Comme nous pouvons le constater, le scénario de communication initialement pensé prévoyait une communication intra- et intergroupes, par le biais des différents outils mis à disposition des apprenants (Facebook et Messenger). Ces communications se réalisent pour certaines, parallèlement à l'accomplissement des différentes tâches assignées par le scénario d'apprentissage et pour d'autres, elles sont constitutives des tâches à réaliser. Il est important de noter que ce scénario de communication permet :

1) des communications suscitant des productions écrites en temps différé : du point de vue de la collaboration, il ne s'agit pas ici pas une simple mutualisation des productions mais les productions représentaient le « point de départ » des tâches à réaliser au cours de la séance : les apprenants avaient besoin de ces productions pour pouvoir avancer et travailler sur leur propre production (sur le principe de la collaboration et de sa répartition du travail). Ainsi, cela implique le fait que les apprenants devaient prendre connaissance des productions de leurs partenaires, malgré le caractère asynchrone des échanges.

2) des communications suscitant des productions orales en temps différé : il s'agit ici d'une communication orale asynchrone considérée comme « plus simple et plus souple » puisqu'il suffit « de s'enregistrer et d'attacher le fichier son à un message » (Mangenot, 2008, p.8). Ces échanges pouvaient potentiellement sembler artificielles toutefois le contenu des vidéos envoyées a pu « l'emporter sur les modalités » (Mangenot, 2008, p.11) : il est question ici des épisodes de conversations informelles (small talk, découverte des partenaires) présents dans les vidéos des apprenants à destination de leurs partenaires. Le contenu de ces vidéos aura ainsi permis aux apprenants d'entrer dans une communication

authentique « sinon dans ses modalités, du moins dans ses contenus et dans ses participants » (Mangenot, 2008, p.11).

Toutefois, si le scénario de communication que nous venons de détailler prévoyait les différentes interactions possibles s'établissant entre les pairs, nous avons pu remarquer l'émergence d'une communication non-prévue par le scénario de communication : les apprenants ont communiqué par le biais d'autres réseaux sociaux (il s'agissait ici d'une correspondance privée, le plus souvent écrite, par le biais des comptes personnels des participants).

2.3.1. Le détail du scénario d'apprentissage de LIP-TALE

Le scénario d'apprentissage LIP-TALE, comme mentionné plus tôt (2.1), tend à deux objectifs principaux : le soutien de la compétence rédactionnelle en collaboration et le développement de la conscience métalangagière et des compétences de communication en situation exolingue. Il a ainsi été conçu autour de tâches intermédiaires (la correction de texte, le partage d'astuces, la réalisation de vidéos narratives, l'envoi de messages de conversation, etc.) pour la réalisation d'une tâche principale, finale et commune (la rédaction collaborative d'histoires fantastiques à partir de documents iconographiques). Les quatre documents iconographiques sélectionnés sont des images libres de droits et ont été choisis conjointement par les quatre enseignants dans l'objectif d'encourager les apprenants dans la rédaction des histoires fantastiques :



Figure 5 Les quatre illustrations choisies pour la rédaction des histoires fantastiques

De cette façon, le projet LIP-TALE a été expérimenté sur un total de 8 séances articulées de la manière suivante : une séance préparatoire, quatre séances de télécollaboration asynchrones d’une heure dont les tâches étaient la rédaction d’histoire fantastique par les alloglottes et la correction de ces textes par les locuteurs natifs, ainsi que la réalisation de vidéos narratives et de conversation informelle, deux séances dédiées à la prise de conscience des apprenants sur leur expérience en situation de communication exolingue et une séance bilan marquant la fin du projet. Le scénario d’apprentissage, étant assez complexe, se trouve détaillé de manière précise dans le tableau ci-dessous (Tableau 6) :

Séance 1 (France et Écosse) SEMAINE DU 12/03	
Séance de préparation	
<p>Partie technique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prendre connaissance du dispositif (SP et cartes rôles) - Prendre en main les logiciels d’éditeur de texte, vidéo et FB et poster une première publication du type “voici les membres du groupes : *noms*, qui sont nos équipiers écossais ?” 	
(10mn)	

Partie cohésion du groupe autour de conversations différées par vidéos échangées :

- Réalisation d'une courte vidéo de présentation de soi à destination de ses partenaires dans le but d'établir le contact dans le groupe de travail (noms, présentation rapide, hobbies, goûts, etc). Le travail se fait dans le groupe de travail, par six, avec « coupage » de l'enregistrement entre chaque élève (pour raccourcir et laisser temps de s'asseoir et concentration). Si la webcam est mobile (smartphone, tablette) ils peuvent au contraire juste passer la webcam de l'un à l'autre. Les élèves peuvent préparer la présentation à l'écrit avant l'enregistrement (quelques notes, rédaction de phrases).

Publication de la vidéo avec le message qui donne les noms du groupe sur le mur public.

(20-30mn)

Partie recherche :

- Renseignement de pré-questionnaires

(5-10mn)

Séance 2 SEMAINE DU 19/03

Tâche : Invention de la situation initiale et de l'élément perturbateur

Sextet (France – mardi 20/03)

- Découverte de l'image récupérée sur FB et distribuée en classe,
- Débat d'idées en sextet sur l'histoire à inventer (Début de l'histoire)
- Division du groupe en trios autour d'une tâche soit écrite, soit orale.
- Chaque trio est composé d'un animateur et d'un secrétaire.

(10mn)

Trio texte :

A partir de la discussion du groupe, rédaction du paragraphe sur l'éditeur de texte partagé **en anglais (= début de l'histoire).**

- Les élèves consultent la **boîte à outils** pour corriger leur production avant de finir leur tâche.

- Ils transmettent au trio vidéo les problèmes rencontrés et ce sur quoi ils voudraient une réponse/correction des partenaires écossais.

(30mn)

Trio vidéo :

- A partir de la discussion du groupe, narration de l'histoire ou du projet d'écrit sur une courte vidéo en **anglais** (mais peuvent recourir à la LM) :

Binôme (Écosse – mercredi 21/03)

Chaque binôme est composé d'un animateur et d'un secrétaire.

- Découverte de l'image, du paragraphe en anglais, de la vidéo narrative et des messages Facebook. Discussion en binôme pour la suite du travail.

(10mn)

Étape 1 :

- Correction du texte en anglais

- Rédaction de la suite du texte en **français (l'élément perturbateur)**

- Les élèves consultent la **boîte à outils** pour corriger leur production avant de finir leur tâche.

(15 mn)

Étape 2 :

- narration de l'histoire ou du projet décrit sur une courte vidéo en **français** (mais peuvent recourir à la LM):

Les élèves saluent, décrivent le débat d'idées qui a eu lieu et l'histoire qu'ils ont voulu raconter.

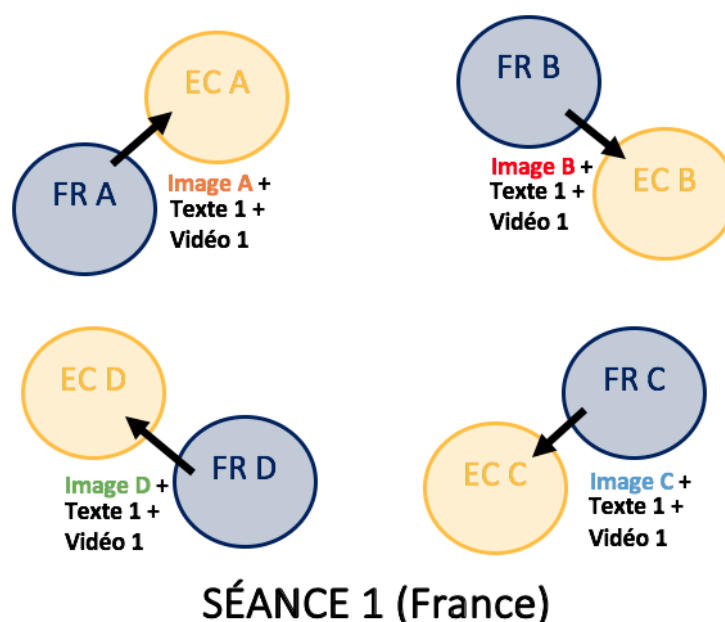
- Les élèves consultent la **boîte à outils** pour améliorer leur production avant de finir leur tâche.

<p>Les élèves saluent, décrivent le débat d'idées qui a eu lieu et l'histoire qu'ils ont voulu raconter.</p> <p>- Les élèves consultent la boîte à outils pour améliorer leur production avant de finir leur tâche.</p> <p>- Ils postent la vidéo dans le mail intra-équipe et précisent à l'écrit en LM les corrections attendues en LC.</p> <p style="text-align: right;">(30mn)</p>	<p>- Ils postent la vidéo dans le mail intra-équipe et précisent à l'écrit en LM les corrections attendues en LC.</p> <p>- ils répondent dans le chat de FB en LM aux corrections attendues par les partenaires français et partager un ou deux conseils pour s'améliorer (en anglais en général, on écrit plutôt, on met tel mot pour, ce mot veut dire, etc. Pour écrire une histoire on fait plutôt, etc.).</p> <p style="text-align: right;">(15 mn)</p>
Séances 3, 4 et 6	
Tâche : Invention de la suite des histoires fantastiques	
<p>Se déroulent selon le même fonctionnement que la séance 2, avec l'étape de la discussion en groupe sur les corrections apportées par leurs coéquipiers en plus (Annexe 6). Les équipes doivent continuer les histoires fantastiques en imaginant les péripéties (sur deux séances), l'élément de résolution et la situation finale.</p>	
Séance 5 (France et Écosse)	
Séance réflexive	
<p>- Pendant les vacances des coéquipiers écossais, les apprenants français re-visionnent certaines vidéos du projet en groupe-classe et relisent les messages envoyés.</p> <p>- Ils renseignent les fiches d'observation réflexives : pourquoi je comprends mieux/moins bien telle personne ? Qu'est-ce qui m'étonne, me choque, me plaît ? Qu'est-ce qui fait que je me sens ou non concerné par les messages, etc. (Annexe 2)</p> <p>- Réalisation de vidéos individuelles dans lesquelles ils s'expriment en français sur leur ressenti par rapport au projet, en s'appuyant sur une fiche d'aide (Annexe 12) : ce qui leur a plu, ce qu'il faudrait améliorer, ce qui leur a posé problème, s'ils pensent avoir progressé en anglais et dans quels domaines précis, s'ils ont des conseils à donner...</p> <p>- Les apprenants écossais, après avoir visionné les vidéos à visée réflexive de leurs partenaires, font de même pendant les vacances de ces derniers.</p>	
Séance 7 (France et Écosse) SEMAINE DU 14/05	
Bilan et Fin du Projet	
<p>Partie bilan du projet :</p> <p>- Prise de connaissance des dernières corrections apportées par les partenaires (5 mn)</p> <p>- Découverte des différentes histoires postées sur FB (15 mn)</p> <p>- Organisation du vote de leur histoire préférée et explication de ce vote par messages sur FB. Quelle que soit l'histoire élue, elle aura été créée par les trente-deux participants, qui se sentiront ainsi tous gagnants.</p> <p>(10 mn)</p> <p>-Message d'au revoir en langue au choix (5 mn)</p> <p>Partie recherche :</p> <p>- Renseignement du post-questionnaire (10 mn)</p>	

Tableau 5 Scénario d'apprentissage de LIP-TALE

Comme nous l'avons précisé (2.3), les différentes fiches supports (Annexes 5, 7, 8, 9, 10, 11 et 12), conçues de manière à accompagner les apprenants dans l'accomplissement des diverses tâches conférées par le scénario d'apprentissage, ont toutes été distribuées et affichées sur le groupe Facebook ouvert et dédié au projet. De plus, ces fiches ont été proposées dans les deux langues et le choix de la langue a donc été laissé libre aux apprenants (le but n'étant pas de les pénaliser dans l'accomplissement des tâches mais de les guider et de les aider dans leur travail).

Les textes et les images correspondantes subissent une rotation entre les groupes au fil des séances (Figure 6). De cette manière, chaque équipe aura contribué à la rédaction d'une partie de chaque histoire (quatre images correspondantes à quatre histoires, chacune d'elles composées de quatre parties bilingues). Les textes, vidéos et messages de discussion sont envoyés en intragroupes (entre les écossais et français d'une même équipe) mais aussi en intergroupes (entre les français et les écossais d'une équipe différente). La circulation globale des images, textes et corrections, instaurée tout au long du projet, se trouve en annexe (Annexe 6).



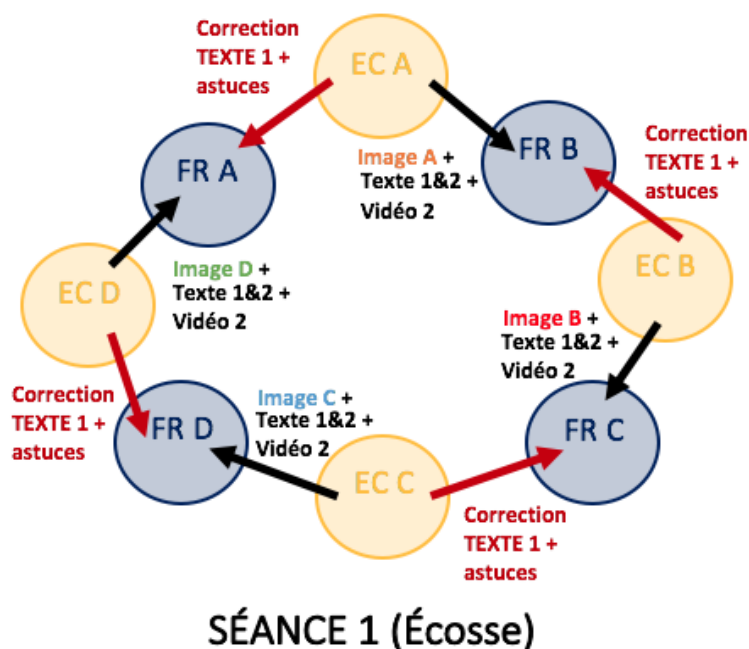


Figure 6 Déroulement de la première séance et circulation des images, textes et corrections (France et Écosse)

En définitive, le scénario d'apprentissage LIP-TALE étant basé sur le travail en collaboration entre les pairs, pointe trois niveaux de collaboration : une collaboration intragroupes binationaux par le biais de la discussion et l'invention d'histoire, une collaboration intergroupes binationaux traduite par la correction des textes des partenaires et le partage d'astuces, et pour terminer, une collaboration collective en groupe national avec la présentation de soi, les vidéos réflexives de bilan et le vote final.

Tâches et outils collaboratifs : 3 niveaux de collaboration	Tâches intra-équipe binationales	modalités	outils
	Discussion et invention de l'histoire	Parole/Texte	Framapad Lien sur FB via messenger
	Discussion et invention de l'histoire	Parole	Vidéo (messenger)
	Tâches inter-équipe binationales	modalités	outils
	Correction des paragraphes en LC	Parole/Texte	Framapad
	Partage d'astuces, de conseils	Texte/iconique	Messagerie (messenger)
	Tâches collectives en gr. national	modalités	outils
	Présentation de soi	Parole	Vidéo (FB)
Vidéo bilan réflexif	Parole	Vidéo (FB)	
Vote final pour l'histoire la plus...	Iconique/texte	Vote + messenger (FB)	

Tableau 6 La collaboration dans le scénario pédagogique de LIP-TALE

Il est également important de souligner qu'en dehors du scénario d'apprentissage et de ses tâches principales de rédaction de textes⁴ et de réalisation de vidéos narratives, le choix des moyens de communication ou d'expression est laissé libre aux apprenants (Sarré, 2012). De cette manière, pour communiquer avec leurs pairs (en intergroupes ou en intragroupes), les apprenants ont la possibilité d'envoyer des messages écrits, des notes vocales, des messages sémiotiques (GIF, images, émoticônes) via Messenger notamment ou encore de poster ou répondre à des publications sur le groupe ouvert LIP-TALE.

2.3.2. Le descriptif des outils utilisés

Nous nous sommes appuyé sur plusieurs outils numériques de communication, permettant des échanges multimodaux et asynchrones : deux éditeurs de texte partagés (*Framapad* et *Padlet*, qui auront permis la réalisation d'une première version des textes dite « de brouillon » puis une version finale d'affichage) et un réseau social (Facebook et sa messagerie Messenger utilisés comme interface d'échanges).

L'outil *Framapad* permet la rédaction et la modification de textes par plusieurs auteurs, différenciés par des couleurs attribuées à chacun, comme nous pouvons l'observer sur la capture d'écran ci-dessous (Figure 7) :

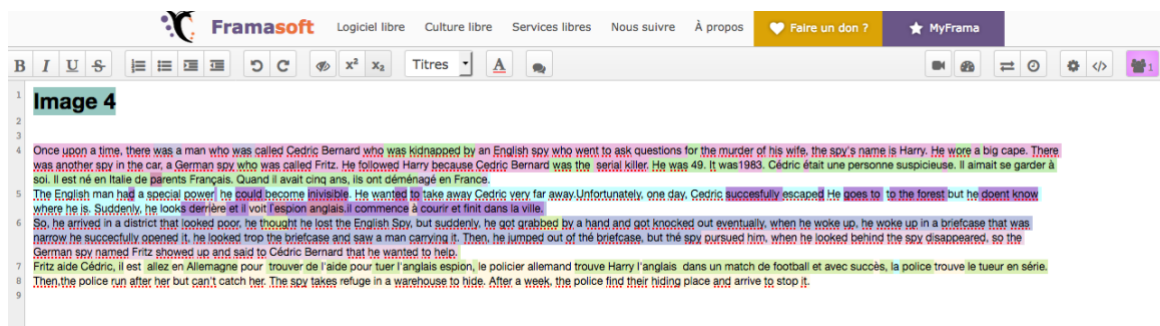


Figure 7 Capture d'écran Framapad

Cet éditeur de texte partagé permet ainsi l'écriture collaborative par les apprenants alloglottes et la correction par les natifs mais il dispose également d'une fonctionnalité importante dans la réalisation de notre expérimentation : un historique dynamique, permettant de visualiser toutes les versions datées du texte, et ainsi toutes les

⁴ La rédaction de texte est à réaliser par le biais de l'outil Framapad.

corrections apportées par chacun des auteurs (Figure 8). Les textes rédigés par le biais de cet outil sont considérés comme les brouillons des histoires fantastiques.

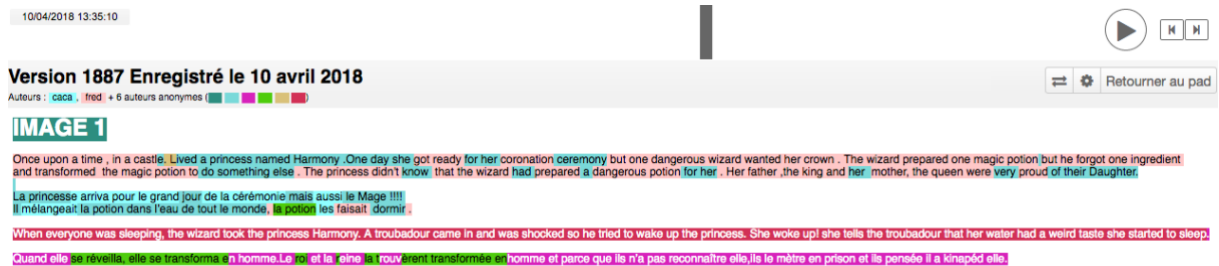


Figure 8 Historique dynamique de Framapad

La version finale des textes est, quant à elle, instaurée par Padlet, un deuxième éditeur de texte partagé. Cet outil a été exploité, par les enseignants, à l'issue des séances d'invention dans le but de publier les histoires complètes associées à leur image respective (Annexe 13) et ainsi permettre une meilleure lisibilité des productions finales des apprenants. C'est donc par le biais de cet outil que les apprenants ont pu découvrir les histoires finalisées et procéder à un vote final.

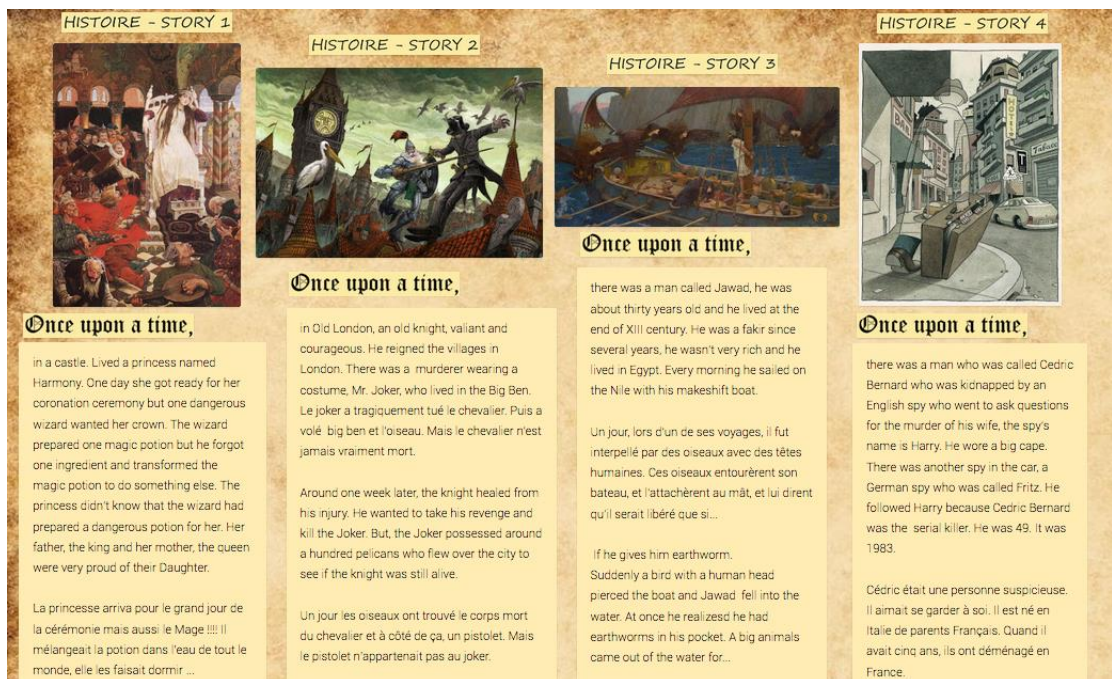


Figure 9 Capture d'écran Padlet

Le réseau social *Facebook* et sa messagerie *Messenger* ont été utilisés comme environnement de communication liant les deux groupes-classe. Chaque groupe binational était détenteur d'un compte permettant aux apprenants de poster des publications et d'utiliser la messagerie pour échanger avec leurs pairs (Figure 10).



Figure 10 Comptes Facebook des groupes

Nous avons pu créer un groupe privé dédié au projet LIP-TALE (Figure 11). Ce groupe aura, par exemple, permis la publication d'annonces (Figure 12), de messages des différentes équipes mais aussi de « liker » les différents 'posts' présents sur la page.

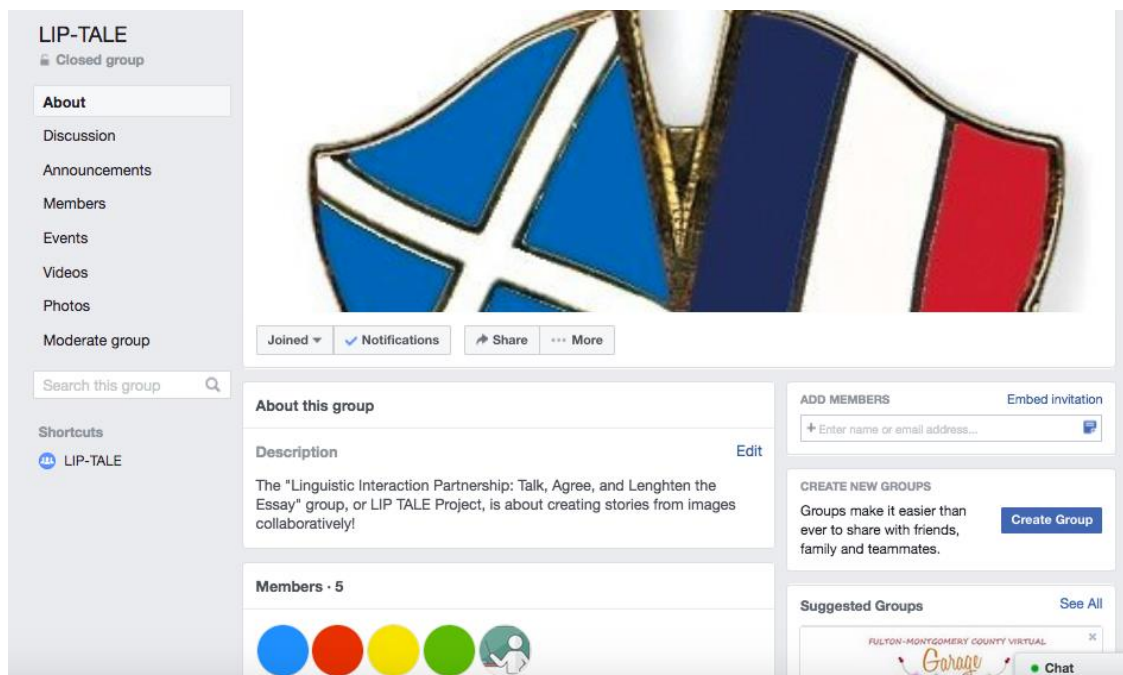


Figure 11 Groupe Facebook LIP-TALE



Figure 12 Capture d'écran - Annonce sur le groupe LIP-TALE

Messenger, l'outil de messagerie accessible via Facebook, propose plusieurs fonctionnalités : s'il permet les échanges de messages écrits, comme tout outil de messagerie, *Messenger* rend possible – entre autres – l'envoi de vidéos, de messages sémiotiques (par le biais, par exemple, de « GIF »⁵, d'émoticônes ou encore de « likes ») (Figure 13).



Figure 13 Capture d'écran Messenger - Affordances de la messagerie

3. Protocole de recherche et données recueillies

Le scénario pédagogique mis en place, et détaillé précédemment, s'est élaboré selon les théories constructivistes et interactionnistes de l'apprentissage des langues. En effet, le scénario est construit autour d'un ensemble de tâches d'apprentissage⁶ constituant ainsi « l'élément charnière dans le processus de conception de dispositifs constructivistes d'apprentissage en ligne » (Mangenot, 2003, p.109-110). Nos choix quant aux activités et tâches régies par le scénario ont été encouragés selon la vision de Pekarek affirmant que « les compétences s'élaborent à travers l'ensemble des tâches communicatives, des positionnements interactifs, des contraintes situationnelles que l'apprenant gère dans sa pratique de la L2 » (Pekarek, 2000, p.6).

⁵ Format d'images animées.

⁶ La rédaction collaborative d'histoire, la correction de texte, le partage d'astuces, la réalisation de vidéos narratives, l'envoi de messages de conversation, etc.

De cette manière, le scénario pédagogique regroupe un ensemble d'activités et de tâches qui « font sens aux apprenants » (Mangenot, 2003, p.110) permettant ainsi un apprentissage situé au cours duquel l'apprenant « coparticipe » et que « c'est par son engagement dans le processus, dans le cadre d'un apprentissage en action et par l'action, que l'apprenant acquiert des connaissances et développe des compétences » (Sarré, 2012, p.5). Si l'on considère les négociations du sens comme « essentielles » à l'acquisition de la L2 » (Sarré, 2012, p.3) puisqu' « elles permettent à l'apprenant le repérage (noticing) de décalages entre son interlangue et la langue cible, ce qui est une condition nécessaire, bien que non suffisante, de l'acquisition » (Cappellini et Zhang, 2013, p.2), alors il s'agira de porter une attention particulière aux différents tâches collaboratives prévues par le scénario (rédaction collaborative de l'histoire, actions correctives sur les textes, vidéos et messages), potentiellement sources de négociation du sens.

Ainsi, le scénario instauré a permis la récolte de nombreuses données. Le caractère multimodal de notre expérimentation nous a donné accès à divers types de données : quatre textes bilingues, leurs brouillons (ainsi que l'historique des modifications proposé par *Framapad*) mais également vingt-quatre vidéos de narration de l'histoire, dix vidéos de présentation des participants à destination de leurs pairs, soixante-dix-sept messages écrits via – *Messenger* – la messagerie Facebook (dont trente demandes et envois d'astuces et de conseils de correction (39 %), quarante-sept messages de conversation informelle (61 %)), et pour finir les votes et commentaires Facebook.

Il est également important de noter que nous avons soumis des formulaires de consentements éclairés (Annexe 4 et Annexe 14) aux parents des trente-deux participants, autorisant l'enregistrement, la publication et l'exploitation des données audio-visuelles.

De plus, afin de sonder les apprenants et de comprendre au mieux l'impact de notre dispositif sur l'apprentissage de ces derniers, nous avons mis en place une enquête tout au long du projet. Un pré-questionnaire (Annexe 1) a été distribué aux participants lors de la première séance dédiée à la préparation du projet, et renseigné par les deux groupes. Ce pré-questionnaire avait plusieurs objectifs : dresser le profil langagier des apprenants, les sonder au sujet de leurs pratiques langagières (notamment en situation de communication exolingue avec des questions du type : « *Tu as l'habitude de communiquer avec des personnes qui ne*

parlent pas en français » ou encore « *Quand tu communique avec des personnes étrangères en français, tu te sens à l'aise à l'oral* »)) et numériques (« *Tu as l'habitude d'utiliser les outils des réseaux sociaux pour apprendre l'anglais ou une autre langue (YouTube, etc.)* » ou « *Tu as l'habitude d'utiliser Facebook* »), mais également de les questionner sur leurs attentes liées au projet (« *Dans les échanges en ligne, tu penses que tu devras surtout* », par exemple).

Par la suite, nous voulions amener les apprenants à se questionner et à se positionner face à leur propre expérience et les effets sur leur apprentissage de la langue-cible (Vasseur et Arditty, 1996). Les apprenants ont donc été amenés à renseigner des fiches d'observation (Annexe 2) (à destination des enseignants) et à réaliser individuellement en langue maternelle, des vidéos de bilan à visée réflexive (à destination de leurs partenaires). Ces fiches d'observation ont représenté un support à la réflexion des apprenants, en les guidant par le biais de questions ouvertes telles que « *Qu'est-ce qui te pose problème pour les comprendre ?* » ou encore « *A quoi tu fais surtout attention quand tu communique avec les partenaires écossais ?* ». Ces questions devaient ainsi permettre aux apprenants de réaliser individuellement leurs vidéos de bilan. Ces vidéos à visée réflexive ont été transcrites au moyen du logiciel *Transcriber*. L'intégralité des transcriptions se trouve en annexe (Annexe 15).

Pour finir, un post-questionnaire (Annexe 3) visait à clôturer notre enquête en interrogeant les apprenants sur leur expérience et les pratiques mises en place tout au long du projet. Ce post-questionnaire aura permis de sonder nos apprenants par le biais de questions fermées auxquelles trois propositions de réponses ont été soumises (« *Je le fais déjà* », « *J'aimerais essayer* », « *Je ne trouve pas ça utile* ») de manière à identifier les pratiques et attitudes des apprenants.

Ainsi, puisque chacun des participants a anonymement rempli un pré-questionnaire et un post-questionnaire, nous avons pu recueillir un total de trente-deux pré-questionnaires et trente-deux post-questionnaires. De façon à comprendre au mieux les dynamiques en jeu dans le processus correctif et l'étayage, l'impact de cet étayage sur les productions et le développement des compétences langagières des apprenants mais également le déroulement de la collaboration entre les pairs, nous exploiterons quantitativement et qualitativement les données issues des textes et leurs historiques Framapad, les différents messages Messenger

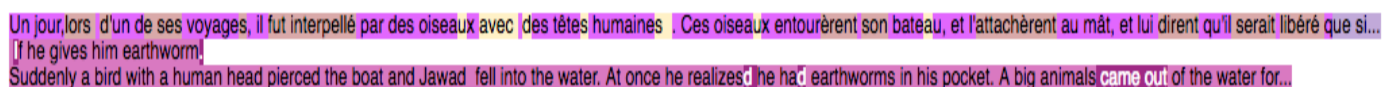
et les données extraites des vidéos à visée réflexive. De la même manière, les indications renseignées dans les deux questionnaires ainsi que dans la fiche d'observation seront analysées de manière qualitative et quantitative afin de percevoir au mieux les représentations des apprenants quant à leurs places énonciatives, les rôles occasionnés au cours des échanges en situation de communication exolingue. De plus, afin de mesurer l'implication des apprenants dans une communauté d'apprentissage, nous utiliserons les différents messages envoyés via Messenger de manière qualitative et quantitative.

4. Résultats et analyses

4.1. Étayage et actions correctives

4.1.1. Le processus correctif de LIP-TALE

L'une des composantes importantes du dispositif est la partie correction de textes. En effet, l'objectif principal de chacune des séances était la rédaction en langue cible d'un paragraphe de conte fantastique. C'est ainsi qu'à chaque début de séance, chacun des binômes écossais s'est vu corriger le texte précédemment rédigé en anglais par les français, et de la même manière, chacun des sextets français s'est vu corriger le texte rédigé précédemment en français par les écossais. La rédaction des textes ainsi que leurs corrections ont été réalisées par le biais de l'éditeur partagé *Framapad*. Comme nous pouvons le voir ci-dessous, *Framapad* attribue une couleur pour chacun des auteurs, rendant ainsi visibles les corrections effectuées par les participants. Cette fonctionnalité proposée par l'outil choisi aura permis aux apprenants de retracer et prendre en compte les corrections apportées par leurs pairs à chaque découverte d'un nouveau texte.



Un jour, lors d'un de ses voyages, il fut interpellé par des oiseaux avec des têtes humaines. Ces oiseaux entourèrent son bateau, et l'attachèrent au mât, et lui dirent qu'il serait libéré que si...
[I he gives him earthworm.]
Suddenly a bird with a human head pierced the boat and Jawad fell into the water. At once he realizes he has earthworms in his pocket. A big animals came out of the water for...

Figure 14 Capture d'écran de l'éditeur de texte partagé Framapad

Ainsi, le scénario pédagogique soumis aux apprenants aura rendu possible l'instauration d'un contrat didactique explicite entre les participants (De Pietro, J.-F., Matthey, M., Py, B., 1989) : ce contrat didactique représente un vrai levier d'apprentissage puisqu'il permet la réalisation de différents phénomènes d'hétérostructuration. En effet, nous avons pu dénombrer deux cent vingt-quatre corrections au total réparties sur les quatre

histoires (seize paragraphes rédigés en anglais et seize paragraphes rédigés en français) finales. Ces corrections sont détaillées ci-dessous :

Histoire	Nombre de mots et répartition en % par langue-cible	Nombre d'interventions sur le texte des partenaires (fr/en) – corrections/ajouts
A	306 (61% anglais, 39% français)	45 (50% fr/en – 69% C2)
B	230 (65% anglais, 35% français)	26 (62% sur le français – 85% C2)
C	250 (65% anglais, 35% français)	44 (63% sur le français – 41% C2)
D	322 (73% anglais, 27% français)	41 (51% sur l'anglais – 73% C2)

Tableau 7 Nombre d'interventions effectuées sur les différentes histoires

En nous appuyant sur ce tableau (Tableau 7), nous pouvons observer que le nombre de mots par histoire varie de 230 (histoire B) à 322 mots (histoire D) et que la répartition de mots en langue cible par histoire se trouve être clairement majoritaire en anglais (les apprenants français ont rédigé plus de mots en langue cible que les participants écossais ne l'ont fait). Cette tendance peut être expliquée premièrement par le niveau plus faible en langue cible des apprenants écossais (voir 2.2.1) mais également par le temps plus restreint que ces derniers détenaient pour réaliser la tâche d'écriture fantastique. En outre, les interventions sur les textes rédigés se concentrent sur deux aspects principaux : les ajouts ou reformulations au niveau du sens (notés C1) et les corrections portant sur la forme (notés C2). La dernière colonne du tableau ci-dessus pointe des interventions majoritairement portées sur la forme (C2). En effet, à l'exception de l'histoire C, toutes les histoires ont un nombre plus élevé d'interventions portant sur des corrections de forme C2 que des ajouts ou reformulations de sens C1.

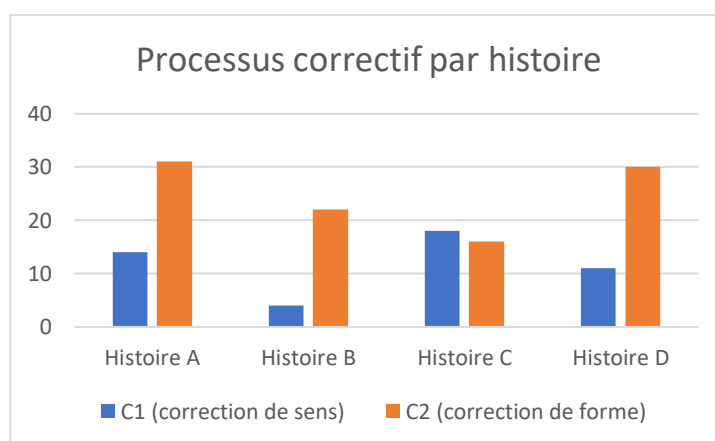


Figure 15 Répartition des types de corrections par histoire

Si 67% des interventions portent sur une correction de forme, nous avons pu remarquer que, de manière plus détaillée, les corrections apportées s'orientent autour de quatre axes principaux : la **correction formelle orthographique** (avec le rajout/suppression de lettres, le changement de mot...), la **correction syntaxique** (avec l'ajout de préposition, la modification de l'ordre des mots dans la phrase...), **l'emploi de connecteurs** (avec les modifications ou ajouts de connecteurs) et la **correction sur l'emploi des temps du passé** ; nous détaillerons cette dernière plus loin.

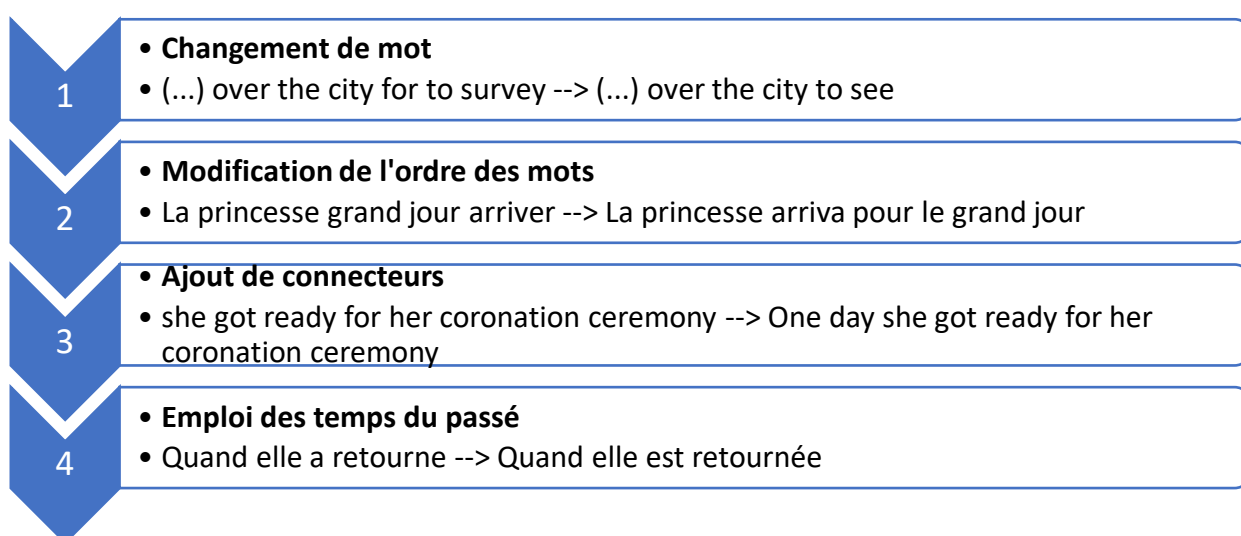


Figure 16 Quelques exemples de correction

De plus, nous avons pu observer dix-huit messages expliquant les corrections apportées, soit 18% de corrections explicitées via la messagerie Facebook, comme nous pouvons par exemple le voir ci-dessous :

Le joker a tragiquement tué le chevalier. Puis a volé le gros ben et l'oiseau. le chevalier n'est jamais vraiment mort.

Le joker a tragiquement tué le chevalier. Puis a volé big ben et l'oiseau. Mais le chevalier n'est jamais vraiment mort.

les noms des monuments ne se traduisent pas 😊

Figure 17 Captures d'écran Framapad et Messenger

Ces corrections explicitées peuvent relever du phénomène de « putsch énonciatif » (De Pietro, Matthey et Py, 1989 ; Véronique, 1992) : le locuteur natif réagit à la production (ou séquence autostructurante) de l'apprenant en adressant un feedback à visée pédagogique à ce dernier. Ces épisodes de putsch énonciatif représentent ainsi de réelles opportunités d'apprentissage pour les apprenants puisque l'étayage est situé et explicité par le locuteur natif et il permet ainsi une négociation du sens, facteur important dans le développement de l'interlangue (Lewis, 1998 ; Vasseur, 1993).

Comme nous venons de le mentionner, les corrections apportées sur les textes fantastiques portaient, entre autres, sur l'emploi des temps du passé. Si les niveaux initiaux des apprenants de l'Alliance Française de Glasgow se situaient entre le niveau A1 et B1, ne permettant pas, pour la plupart des apprenants, la maîtrise des temps du passé en langue cible, c'est par le biais des corrections apportées par leurs partenaires français (séquences d'hétérostructuration) que les apprenants écossais ont manifesté leur interprétation des énoncés hétérostructurants et ainsi réinvesti et utilisé le passé composé, le passé simple et l'imparfait (énoncés hétérostructurés) (De Pietro, Matthey et Py, 1989). En effet, comme le souligne le tableau (Tableau 8) ci-dessous, les apprenants écossais ont pu expérimenter l'emploi du passé (par le biais des trois temps mentionnés) : nous pouvons observer que 53% des syntagmes verbaux employés lors de la rédaction des histoires relèvent d'un des trois temps du passé (le passé composé, l'imparfait ou le passé simple).

Syntagmes verbaux	Présent	Passé composé	Imparfait	Passé simple	Infinitif	Conditionnel
61	23 (38%)	17 (28%)	12 (20%)	3 (5%)	5 (8%)	1 (2%)

Tableau 8 Temps utilisés dans les textes rédigés par les apprenants écossais

Si au début du projet, certaines formes pouvaient encore être erronées, témoignant ainsi d'un tâtonnement et d'une instabilité des structures de la part des apprenants, nous pouvons cependant noter une évolution quant à la maîtrise des temps passés au fil des séances, comme l'illustrent les deux exemples ci-dessous :

Le chevalier avait des calmes funéraires.

Et ils vécurent heureux

Figure 18 Captures d'écran Framapad

En résumé, par le biais de notre expérimentation et dans ce cas précis, nous avons pu observer des phénomènes d'étayage local (Hudelot, 1992) : un premier mouvement d'autostructuration de la part de l'apprenant se manifestant par l'intermédiaire des paragraphes initialement rédigés en langue cible au moyen des compétences de son interlangue, un mouvement d'hétérostructuration mené par le locuteur natif par le biais des différentes corrections et putschs énonciatifs, instaurés dans le but d'aider l'apprenant à modifier sa production et pour finir, un troisième mouvement menant à un réinvestissement des séquences hétérostructurantes adressées par les locuteurs natifs, comme nous avons pu l'observer avec le cas particulier des temps du passé. Ainsi, ces nombreux phénomènes permettent le développement de l'interlangue des apprenants et des compétences en langue-cible (De Pietro, Matthey et Py, 1989 ; Hudelot, 1992 ; Vasseur, 1993 ; Banze, 2012).

4.1.2. Le locuteur natif expert, le cas particulier du locuteur adolescent

Les apprenants ont pu, par le biais de LIP-TALE, s'acquitter de deux rôles : celui d'apprenant de langue et celui de locuteur natif, considéré comme expert de sa langue native (Véronique, 1992). Le premier rôle – celui d'apprenant de langue – se manifeste au travers des différents messages Facebook envoyés à leurs partenaires. En effet, nous pouvons ainsi noter que certains groupes français ont pu émettre des demandes explicites de correction accompagnées du lien vers leur paragraphe rédigé en anglais, à l'intention de leurs pairs écossais :

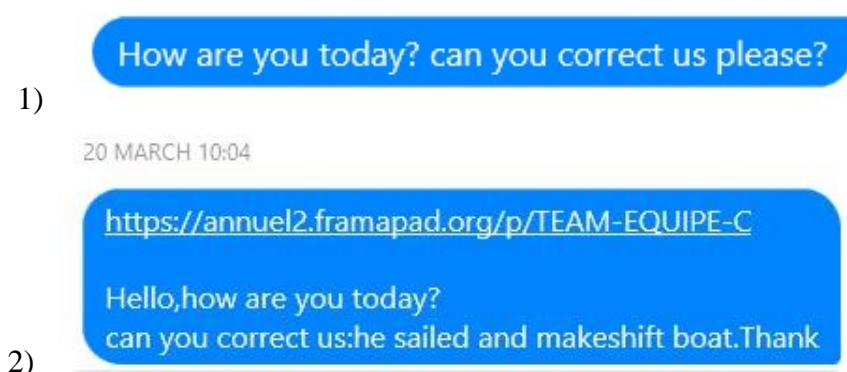


Figure 19 Captures d'écran Messenger - Demandes de correction

Ces demandes explicites de correction émises par les locuteurs alloglottes peuvent ainsi être considérées comme des SPALex ou SPASyn (De Pietro, Matthey et Py, 1989 ; Jeanneret et Py, 2002) lors desquels l'apprenant, incertain des formes lexicales ou morphosyntaxiques utilisées, sollicite son partenaire dans le but de surmonter cette difficulté et ainsi mener à une négociation du sens. La mise en place de ces séquences latérales représente un étayage à effet immédiat, selon Vasseur (1993) et témoigne d'une prise en charge du processus d'apprentissage. Les apprenants perçoivent ainsi leurs partenaires comme des experts en langue cible, des référents linguistiques (Véronique, 1992), en ayant conscience du degré d'écart entre leur niveau de compétence et celui de l'expert et en endossant pleinement leur statut d'apprenant par le biais de demandes d'informations, des demandes de clarification ou des demandes de rétroaction en langue cible à destination de leurs pairs. En effet, 59% des apprenants français (42% le font déjà et 37% aimeraient essayer) et 100% des apprenants écossais (37% le font déjà et 63% aimeraient essayer) s'appuient sur leurs partenaires en leur demandant « les expressions qui leur manquent », comme l'illustre le graphique ci-dessous (Figure 20). Ces données traduisent la pleine conscience des rôles tenus dans les échanges franco-écossais pour une grande majorité des apprenants. De cette façon, nous pouvons affirmer que la communication exolingue dans laquelle s'inscrivent les apprenants détient un caractère d'apprentissage : outre le fait d'être des partenaires d'interaction, le locuteur non-natif s'acquiesce du rôle de candidat-apprenant, se donnant pour objectif de ces échanges le développement de la langue cible et le locuteur natif détient, quant à lui, le rôle de co-acteur (Bange, 1992).

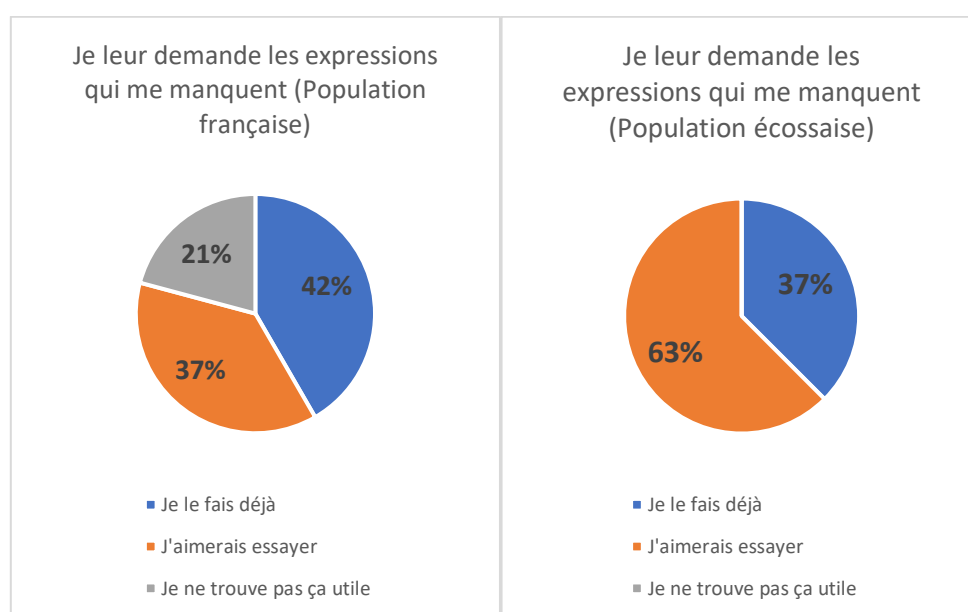


Figure 20 Réponses à la question "Je leur demande les expressions qui me manquent" issue du post-questionnaire

Si les phénomènes mentionnés dans le paragraphe précédent (demandes d'informations, demandes de clarification, rétroaction en langue cible, prise d'initiatives et négociation du sens) indiquent que les apprenants endossent pleinement leur statut de candidat-apprenant, ils permettent également d'attester de la mise en œuvre de la compétence interactionnelle (Kramsch, 1986 ; Sarré, 2012). De cette façon, nous avons également pu constater différentes manifestations interactionnelles, par le biais des post-questionnaires, comme l'attestent les graphiques ci-dessous (Figure 21 et Figure 22) :

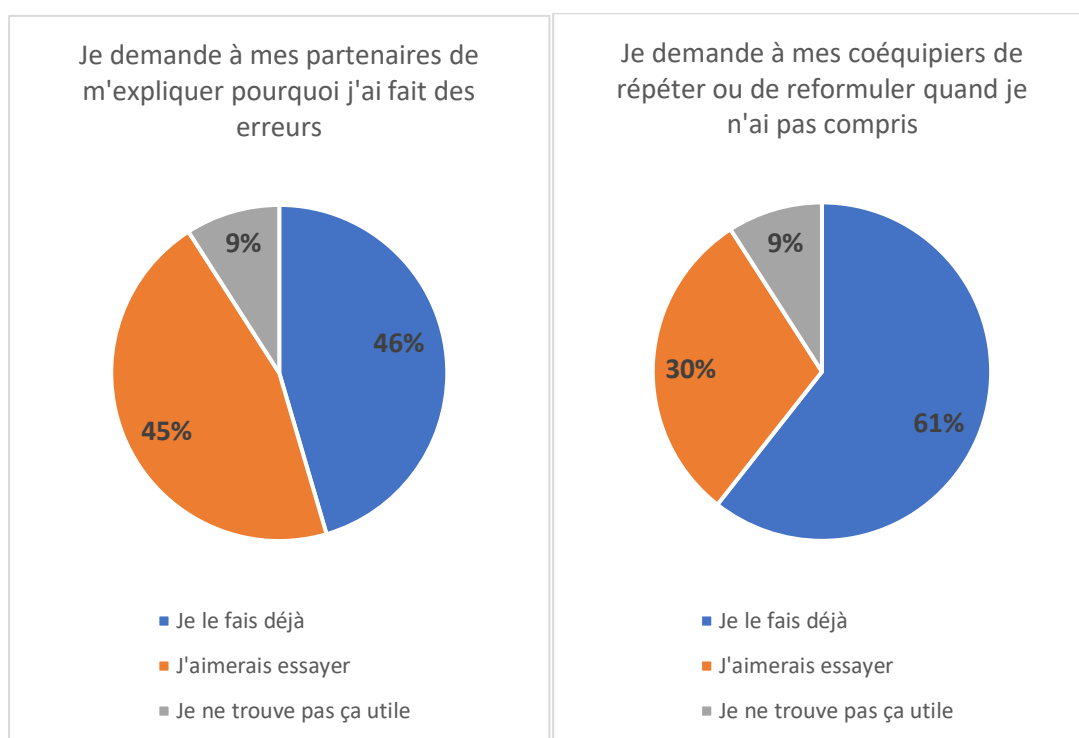


Figure 21 Réponses aux pré-questionnaires – Prise d'initiatives

Figure 22 Réponses aux pré-questionnaires – Demande de clarification

Ces phénomènes interactionnels, tout comme les stratégies de communication (que nous détaillerons plus loin), sont constitutifs de la compétence interactionnelle (Sarré, 2012).

Le deuxième rôle endossé par les participants – celui de locuteur expert – a pleinement été exécuté par l'intermédiaire des conseils donnés à leurs partenaires. En effet, nous avons pu lister un total de trente astuces ou conseils envoyés via la messagerie

Facebook, sur un total de soixante-dix-sept messages (soit 39% des messages Messenger) dans le but d'aider leurs partenaires à améliorer leurs compétences langagières. Douze de ces conseils portaient sur l'écrit, quand dix-huit portaient sur l'oral. La capture d'écran ci-dessous propose deux exemples du type de conseils envoyés par les apprenants.

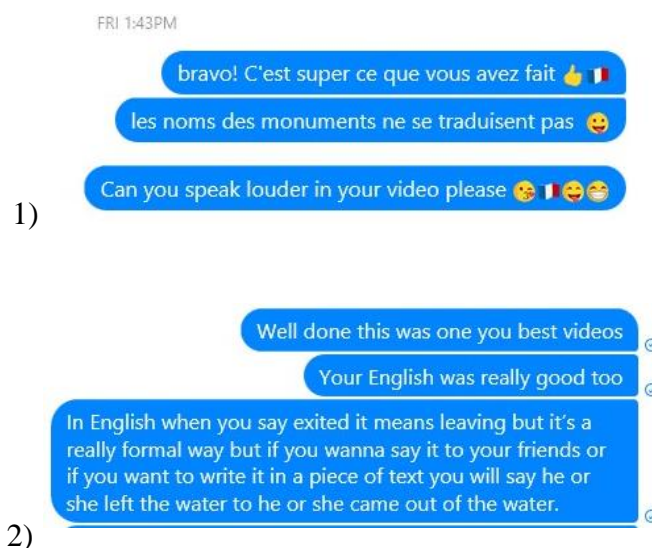


Figure 23 Captures d'écran Messenger - Conseils envoyés

Le principe qui régit les échanges en tandem et qui s'appuie sur cette dualité de rôles – le principe de réciprocité (Appel et Mullen, 2000 ; Batardière et Jeanneau, 2015 ; Fuchs et al., 2017) – a été assimilé par les apprenants, comme on peut par exemple le voir dans certaines vidéos réflexives :

L1 : the- the thing I liked was that you helped us a lot and we helped- we helped you

L4 : the thing I liked about interacting with my french partners is that I like trying to learn their language and they were trying to learn ours

Ainsi, les apprenants ont compris l'enjeu et pris conscience de cette dynamique puisque nous avons pu relever dans les post-questionnaires que, de manière proportionnelle aux deux groupes-classe, quatorze français et sept écossais ont l'impression d'avoir aidé leurs coéquipiers à progression en langue cible (88%) contre seulement un écossais et deux français (12%) qui n'ont pas l'impression d'avoir aidé leurs coéquipiers.

De la même manière, douze français et six écossais (75%) ont répondu positivement à la question « Est-ce que tu as l'impression que tes coéquipiers t'ont aidé à progresser en langue cible ? » contre seulement 25% de réponses négatives.

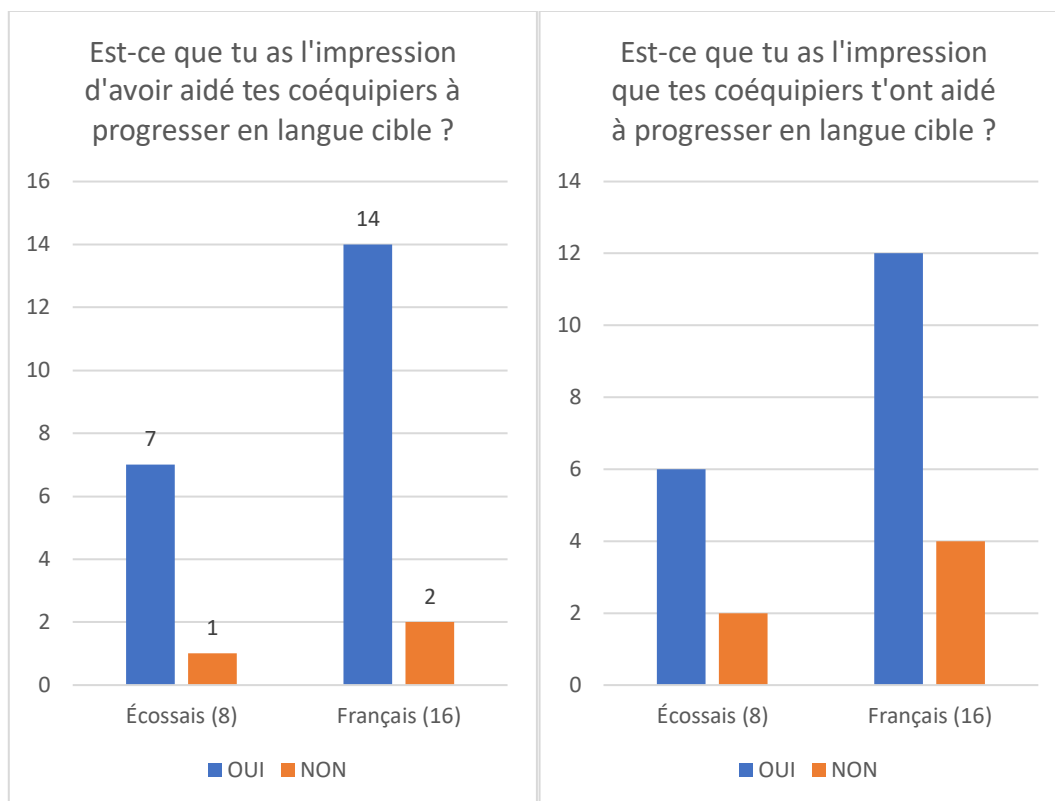


Figure 24 Réponses aux questions « Est-ce que tu as l'impression d'avoir aidé/de t'être fait aider par tes coéquipiers à progresser en langue-cible » issues de la fiche d'observation

Toutefois, il est important de souligner le profil spécifique des apprenants, profil qui rentre en compte dans le statut du locuteur natif expert et qualifié. Si pour beaucoup de dispositifs de télécollaboration, les participants sont des tuteurs en langue étrangère, de futurs enseignants de langue étrangère (Français en (première) ligne) ou des étudiants adultes (Ware et O'Dowd, 2008), il s'agit ici d'un public particulier : les participants se trouvent être des adolescents âgés de douze à quatorze ans et ayant une posture moins assurée en langue maternelle. Nous pouvons ainsi illustrer ces propos par le biais des certaines données recueillies dans les pré-questionnaires (Annexe 1) : 50% des participants français et 20% des participants écossais déclarent ne pas se sentir à l'aise à l'écrit dans leur langue première lorsqu'il s'agit de communiquer avec des personnes étrangères (Figure 25).

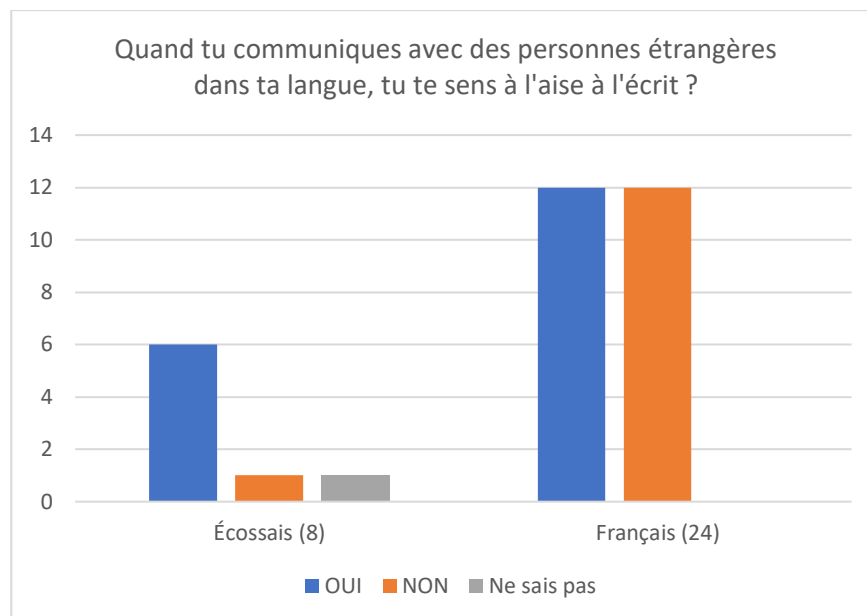


Figure 25 Posture à l'écrit de la L1

Ces éléments pourraient ainsi expliquer un phénomène que nous avons pu observer dans le processus de correction des textes. En effet, nous avons pu noter que, sur un total de mille trente-huit mots constituant les quatre histoires fantastiques, vingt et un mots (ou syntagmes) n'ont pas été corrigés ou ont été corrigés de manière erronée par les apprenants (soit 2%). Les non-corrrections ou mauvaises corrections visibles relèvent de plusieurs aspects : syntaxique (« *qu'ils ne la reconnaissait* »), lexical (« *Sa fille par la suite reçu son héritage* »), morphologique (« *A big animals* ») et relevant de la cohérence : « *il a sens inverse le Mage* »). Si la part de non ou de mauvaise correction des textes s'avère minime, elle tend pourtant à démontrer la posture particulière et sujette à une stabilisation future des apprenants concernant leur langue première.

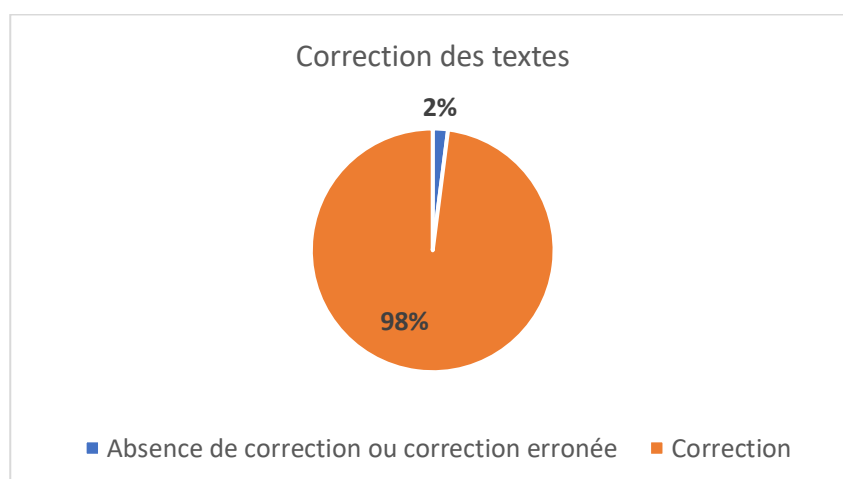


Figure 26 Proportion d'absence de correction ou de correction erronée

Pour conclure, le jeu de places énonciatives, la pleine conscience des rôles (expert, apprenant) et des différences de niveaux entre les participants renforcent l'impact de l'étayage fourni par les partenaires : la mise en place du processus correctif a impacté le développement de l'interlangue des participants et leurs compétences langagières (compétence interactionnelle et compétence linguistique avec le cas du passé).

4.2. La collaboration en situation exolingue

4.2.1. *Maintien de l'intercompréhension et gestion des échanges*

Par le biais du projet LIP-TALE, les participants français et écossais ont eu l'opportunité d'être exposés à des échanges authentiques s'inscrivant dans une communication exolingue puisqu'en effet, les diverses interactions se sont établies entre des locuteurs n'ayant pas la même maîtrise des langues utilisées (Cappellini, 2017). Les pré-questionnaires (Annexe 1) nous ont toutefois indiqué que les participants écossais étaient familiers aux échanges en situation exolingue puisque 100% des apprenants écossais affirment avoir l'habitude de communiquer avec des personnes qui ne parlent pas en anglais (Figure 27). Le groupe français n'a, quant à lui, pas la même posture face aux interactions exolingues : comme le montre la Figure 27, seulement 42% des participants français indiquent avoir l'habitude d'échanger avec des personnes ne maîtrisant pas leur langue native.

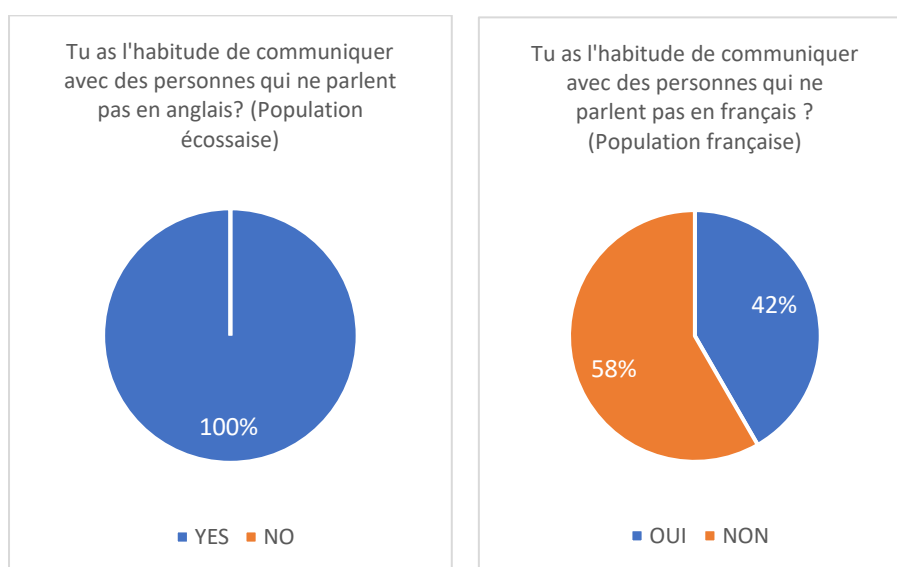


Figure 27 Posture en communication exolingue des apprenants

Nous avons également pu observer un autre phénomène méritant notre attention : les apprenants avaient pour tâche, entre autres, de partager des astuces ou des conseils à leurs coéquipiers afin de les aider dans leur apprentissage de la langue cible. Nous n'avions donné aucune indication particulière quant à la nature de ces conseils. Ainsi, les astuces envoyées portaient sur deux aspects différents : des conseils sur la langue (que nous noterons C1, relatifs à la syntaxe ou le lexique par exemple) et des conseils sur la communication (que nous noterons C2). Comme l'illustre la Figure 28, les écossais, étant beaucoup plus à l'aise avec les interactions exolingues, donnent deux fois plus de conseils C2 liés à la communication (46% des conseils donnés par les écossais sont de type C2) que le groupe de français, moins habitué à ce type d'échanges (seulement 23% des conseils donnés par les apprenants français sont des conseils portant sur la communication).

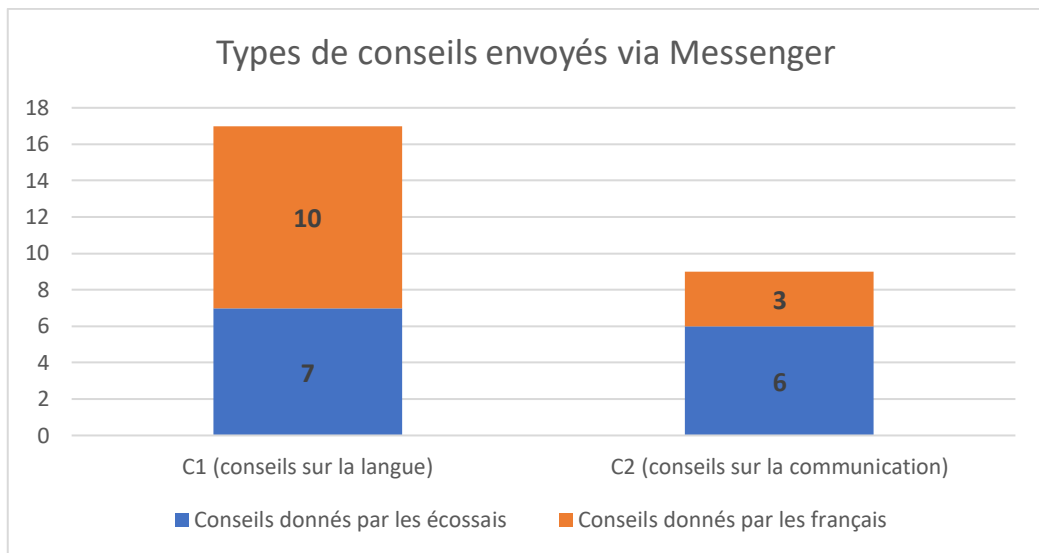
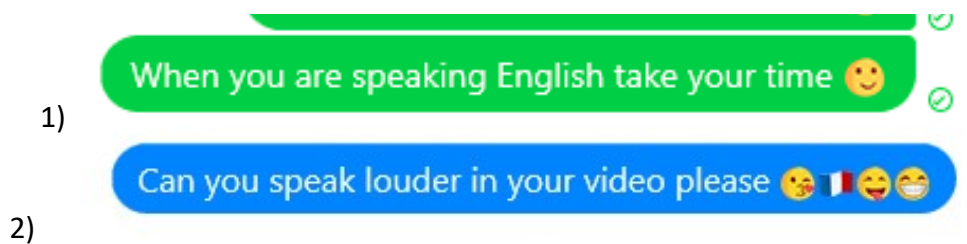


Figure 28 Proportion des types de conseils envoyés via Messenger

Les captures d'écran ci-dessous viennent illustrer nos propos. Il s'agit d'exemples de conseils portant sur la communication et envoyés par les apprenants via la messagerie Facebook.



3)

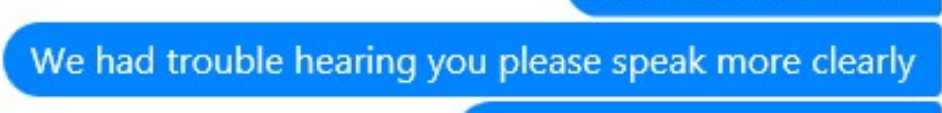
A screenshot of a blue chat bubble from a messaging application. The text inside the bubble is white and reads: "We had trouble hearing you please speak more clearly". The bubble has a slight shadow and is set against a white background.

Figure 29 Captures d'écran Messenger – Conseils sur la communication

Ainsi, les conseils sur la communication adressés par les locuteurs natifs relèvent du phénomène d'étayage local : ces conseils représentent des stratégies entreprises par le locuteur natif pour permettre la résolution des problèmes survenus dans la communication et ainsi maintenir l'intercompréhension entre les interlocuteurs (Long, 1983). Le rôle du locuteur natif se matérialise par l'aide qu'il apporte au locuteur non-natif, afin que ce dernier « s'intéresse à ces problèmes et aux connaissances qu'il peut construire pour les résoudre » (Vasseur, 1995, p.70).

Par le biais d'une question ouverte posée dans la fiche d'observation à visée méta-réflexive (Annexe 2), nous voulions sonder les apprenants sur les éventuelles difficultés liées à la communication exolingue et rencontrées lors des échanges de type informel (ou small talk). Toutefois, nous avons été surpris de voir que la majorité des apprenants ne rencontrent aucun problème pour entamer ou poursuivre une interaction informelle en situation exolingue. En effet, comme nous pouvons l'observer sur le graphique ci-dessous (Figure 30), 59% des participants affirment n'avoir rencontré aucun problème à poser des questions personnelles à leurs coéquipiers et 68% n'ont éprouvé aucune difficulté à répondre aux questions posées par leur coéquipiers.

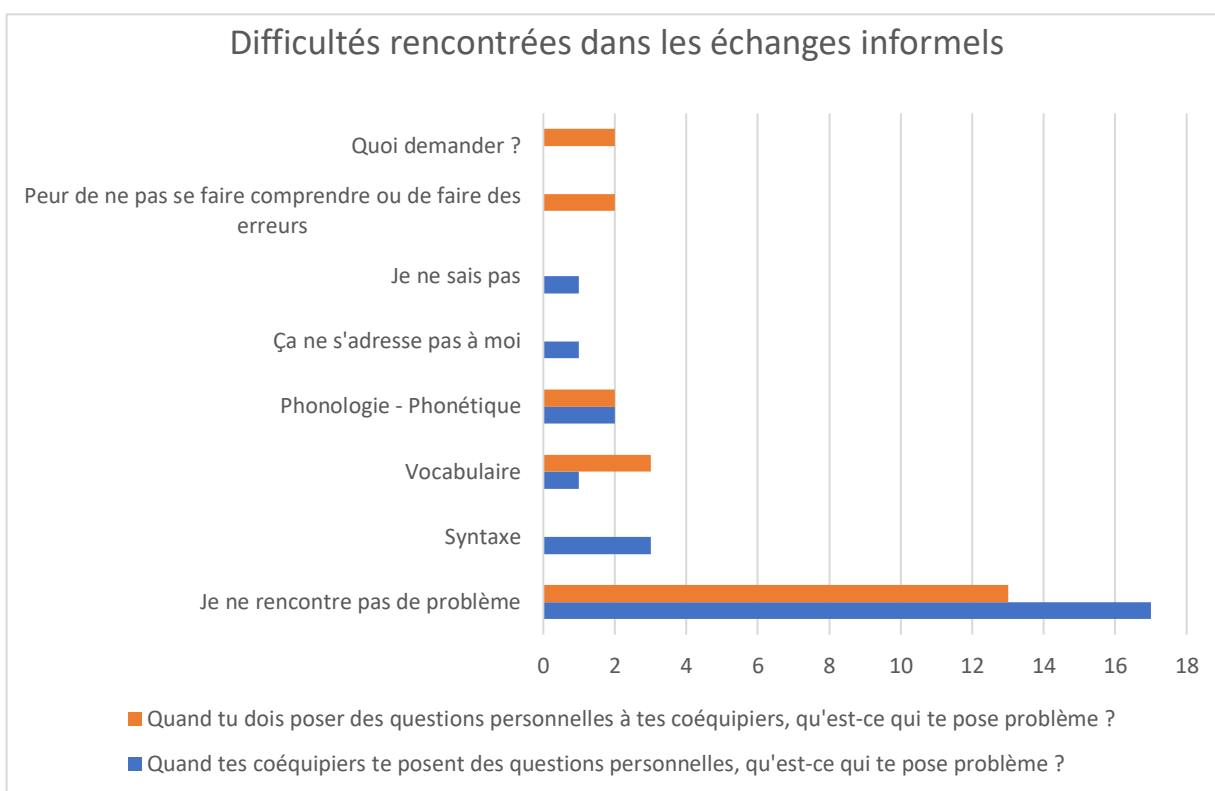


Figure 30 Problèmes rencontrés pour l'ouverture ou la poursuite d'une interaction informelle en situation de communication exolingue.

Si certains participants ont pu rencontrer quelques difficultés lors de ces échanges (liées à la syntaxe ou à la phonétique par exemple), ces derniers ont rapidement trouvé des solutions pour pallier les problèmes de communication. En effet, à la question « *Quelle(s) solution(s) avez-vous trouvée(s) pour améliorer la communication avec tes partenaires ?* », les groupes ont indiqué plusieurs stratégies pour résoudre ces incidents de compréhension et de communication. Certains mentionnent des efforts liés à l'articulation ou à la prosodie et des efforts d'écoute, d'autres indiquent changer de modalité et passer par l'écrit grâce à « des messages sur FB » et des demandes des clarifications via Messenger. Pour finir, cinq participants déclarent que la solution trouvée pour maintenir l'intercompréhension est le partage d'astuces avec leurs partenaires. Le tableau ci-dessous recense quelques exemples des réponses renseignées dans les fiches d'observation (Annexe 2) :

Efforts de prosodie et d'articulation	Efforts d'écoute	Changement de modalité	Demandes et clarifications	Conseils
"If I speak more clearly and if the partners speak more clearly"	"Going outside the classroom so there's less noise"	"We typed it down in the computer so they could understand us better"	"Asks messenger"	« On leur a donné des astuces »
« Parler plus fort, articuler »	"If we carried on listening we would understand"	"Messenger"	« On leur explique »	« On s'est aidés mutuellement »
« Articuler le plus possible »		« Des messages sur FB »		"To give them tips next time"

Tableau 9 Solutions trouvées pour améliorer la communication entre les partenaires

De cette manière, les différentes solutions entreprises représentent des stratégies de communication mises en place par les locuteurs dans le but d'anticiper ou de résoudre les éventuels problèmes de communication rencontrés et ainsi assurer le bon déroulement des échanges : ces stratégies témoignent du développement de la compétence interactionnelle des participants (Sarré, 2012).

4.2.2. Développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle

Au cours du projet, les apprenants ont eu pour mission d'observer le déroulement des échanges et le comportement interactionnel de leurs partenaires. Ils ont ainsi enregistré individuellement de courtes vidéos à visée réflexive sur leur propre expérience de communication exolingue. Afin de les guider, nous avons mis à leur disposition une fiche (Annexe 12) récapitulant les points intéressants à aborder dans leur réflexion. Ainsi, l'une des questions posées était la suivante : « *Quel(s) conseil(s) pourrais-tu donner à quelqu'un qui devrait communiquer avec une personne étrangère ?* ». Il s'agissait ici de faire réfléchir

les apprenants sur les postures à adopter en situation de communication exolingue et de rendre compte de ces dernières. Nous avons pu ainsi dénombrer un total de trente conseils donnés par les apprenants dans leur vidéo. Ces conseils portent principalement sur les attitudes et stratégies de communication à adopter dans ces situations de communication exolingue afin de permettre la réussite des échanges en gérant les potentielles difficultés ou obstacles pouvant survenir, comme nous pouvons par exemple le voir à travers les exemples suivants, extraits des transcriptions de vidéos :

L2: + and an advice I would give someone who has to communicate with a foreign person is to speak clearly and hum + speak hum + a bit loud and make as s- make it as best as possible + [pap]

L4: + the advice I'd give to someone who wants to communicate with a foreign person is to try to speak more clearly and take their time

L5: + I will remember working in teams + I would tell them to speak slowly and use the correct words

L8: + and advice that I would give to someone who has to communicate with a foreign person speak clear and try your best accent

L13 : + et euh le conseil que je pourrais donner à une personne qui va communiquer avec une personne étrangère c'est d'utiliser des mots simples

L17 : le conseil que je donnerais à une personne qui doit parler + et) une personne étrangère ça serait qu'elle s'exprime le plus facilement possible

L19 : + quel conseil pourras tu donner à quelqu'un qui devrait communiquer avec une personne étrangère ben c'est d'avoir

euh confiance en soi et euh articuler au mieux ses mots et parler très fort pour qu'on puisse vous entendre voilà

L24 : + quel(s) conseil(s) pourrais tu donner à quelqu'un qui devrait communiquer avec une personne étrangère + hum essayer d'apprendre des mots faciles et de parler la langue- une langue que tout le monde comprend

Ainsi, ces vidéos à visée réflexive sur la communication exolingue permettent d'identifier les postures et attitudes favorables aux échanges exolingues ainsi que les stratégies à but conversationnel (Véronique, 1992) conscientisées par les apprenants. Certaines stratégies de facilitation par les réponses signalant une bonne articulation et des énoncés clairs mais aussi les réponses mentionnant l'utilisation de mots simples et « d'une langue que tout le monde comprend ».

Partant de ce fait, nous pouvons observer une certaine évolution dans la qualité et la réussite des échanges exolingues puisqu'en effet, à partir de la quatrième séance de télécollaboration, les demandes liées à l'amélioration de la communication (parler plus fort, articuler plus, parler de manière plus claire, etc...) ou l'expression explicite d'une mauvaise compréhension disparaissent pour laisser place à des encouragements et compliments, comme nous pouvons par exemple l'observer dans les messages ci-dessous :

- 1) (
- 2) (
- 3) (

Figure 31 Captures d'écran Messenger - Encouragements

Ces données peuvent être appuyées et expliquées par les différentes pratiques des apprenants, spécifiées au cours du projet et au moyen de la fiche d'observation méta-réflexive (Annexe 2). Nous apprenons alors que les apprenants sont attentifs à plusieurs éléments permettant selon eux, le bon déroulement des interactions : 38% des réponses indiquent une attention particulière portée sur l'oral (avec l'articulation et la prononciation par exemple), 31% mentionnent faire attention d'un point de vu communicationnel (parler pour se faire comprendre, la manière dont nous nous exprimons, etc.) et le reste des réponses abordent le code et le fait d'éviter les erreurs de syntaxe ou de lexique par exemple, comme l'illustre le graphique ci-dessous (Figure 32) :

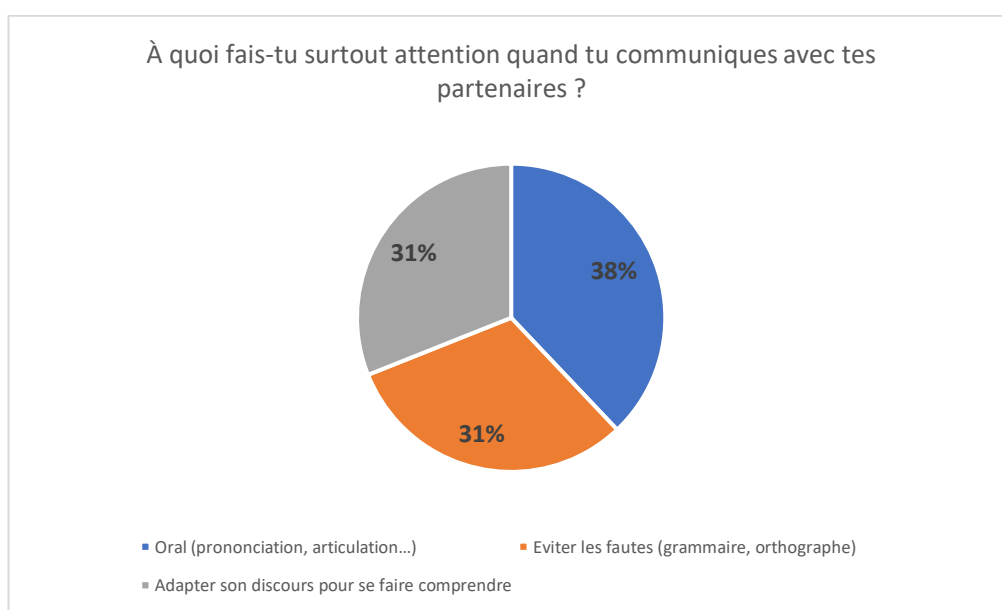


Figure 32 Pratiques des deux groupes en situation de communication exolingue

En outre, selon le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures (CARAP), et compte tenu des différents résultats obtenus, il serait approprié de parler du développement des deux compétences mises en œuvre en contexte d'altérité, comme détaillées plus tôt (1.2.3.3).

Ainsi, le développement des compétences liées à la zone de la gestion de la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité (C1) a été démontré plus tôt notamment grâce aux données mettant en relief les solutions déployées par les apprenants mais également dans l'observation de l'amélioration de la qualité des échanges tout au long du projet.

Concernant la compétence à tirer profit de ses propres expériences interculturelles ou intralinguistiques, les données du post-questionnaire (Annexe 3) sont éloquentes et nous permettent d'affirmer le développement de cette dernière. En effet, c'est dans la partie bilan de ce post-questionnaire que les apprenants ont témoigné leurs avis positifs sur leur expérience : aux questions « *J'ai apprécié de me faire corriger par mes partenaires et apprendre avec eux parce que* » et « *J'ai l'impression que ce qui m'a permis de progresser en anglais pendant le projet c'est surtout* », les réponses témoignent de leur prise de conscience de l'impact du projet sur leur apprentissage de la langue-cible (l'apport des interactions authentiques, le soutien du locuteur natif, l'intention communicative) avec des réponses telles que « *their criticism is often constructive and it gives me motivation to have someone helping and supporting me* », « *they can help me improve my French* », « *Communiquer avec de vrais anglais* », « *communiquer avec des anglophones* » par exemple.

Pour ce qui est de la compétence à donner du sens à des éléments linguistiques et/ou culturels non familiers, le CARAP indique que cette dernière relève de plusieurs aspects. Le premier, celui de refuser l'échec (communicatif ou d'apprentissage), a été démontré par la mise en place des stratégies à visée conversationnelle et des solutions entreprises pour la garantie du bon déroulement des échanges, qui sont ainsi des « ressources à notre disposition (...) qui fondent l'intercompréhension » (CELV, 2012, p.23). Le second point intéressant dans le cadre notre étude, est l'un des savoir à acquérir pour le développement de cette compétence : « S 5.1 Savoir construire un ensemble d'hypothèses / une « grammaire d'hypothèses » permettant ainsi la création de sens. Ce savoir a notamment été mentionné par les apprenants dans certaines fiches d'observation (Annexe 2) : quand nous avons questionné les apprenants sur les éléments qui permettaient de comprendre leurs partenaires même quand la communication était difficile, certains ont indiqué avoir recours au contexte pour émettre des hypothèses de sens. En effet, à la question « qu'est-ce qui fait que tu arrives à les comprendre quand même ? », on peut par exemple lire les réponses suivantes : « *J'essaie de deviner ce qu'ils disent* », « *Il y a des mots que je comprends qui m'aident à comprendre la phrase* », « *Car les verbes sont plutôt bien placés* », « *The context* »). Ainsi, les apprenants, en s'appuyant sur leurs connaissances de leur propre langue, créent des hypothèses pour créer du sens et comprendre les éléments linguistiques non-familiers énoncés par leurs partenaires.

La dernière des compétences qui nous semble pertinente dans le cadre de notre étude est la compétence de reconnaissance de l'Autre, de l'altérité, dans ses différences et ses similitudes. Le développement de cette compétence peut une nouvelle fois être illustrée par le biais de quelques exemples des transcriptions des vidéos de bilan des apprenants :

L2: I liked that you knew more about the french partners and got to know what they liked and it was similar to what I like +

L9 : ben qu'est-ce qui t'a plu ben c'est le fait de voir une autre culture en fait de voir des personnes parler euh + ben une langue que- qu'on ne maîtrise pas forcément + et qu'est ce qui m'a surpris c'est- ben c'est d'entendre en fait euh comment ils parlent vite alors que nous on est- on parle tout doucement +

L12 : et euh ce qui m'a surpris ben c'est euh euh le fait que euh qu'ils- euh que ça ne soit pas comme nous euh en France euh comme dans un autre pays +

L15 : euh qu'est ce qui t'as surpris ben ça nous apprend à parler avec des personnes qui ne parlent pas la même langue +

L21 : bonjour selon moi c'est plutôt facile de vous parler car vous avez notre âge + vous êtes sympas euh c'est marrant car on ne vous connaît pas et c'est plutôt facile de vous- de vous parler en v- en vous comprenant + c'est sympa de travailler avec des personnes qu'on ne connaît pas hum même si on ne parle pas la même langue +

L22 : qu'est ce qui t'a plu dans le fait d'échanger avec tes partenaires écossais + ben c'est que on a- ils nous ont aidés à parler anglais et on a découvert euh comment eux ils

apprenaient et comment hum + on les a découverts quoi on a découvert une autre culture +

L29 : pour moi ce qui est le plus difficile quand on communique avec des personnes étrangères c'est que euh ils ont pas le m- le même accent que nous + du coup ils articulent pas pareil que nous + qu'est ce qui m'a le plus plu quand- d'échanger avec des écossais c'est euh + euh qu'on connaisse des gens d'ailleurs que de la France +

Comme nous pouvons le voir à travers ces différents extraits de transcriptions, de nombreux éléments de différence et de similitude ont été soulignés par les apprenants : malgré les différences (« on ne parle pas la même langue », « ils n'ont pas le même accent que nous », « on a découvert comment ils apprenaient », « ils ne sont pas comme nous », « une autre culture »), les partenaires sont tout de même parvenus à communiquer tout au long du projet (« c'est marrant car on ne vous connaît pas et c'est plutôt facile de vous- de vous parler en v- en vous comprenant ») et à se trouver des points communs ("got to know what they liked and it was similar to what I like", « c'est plutôt facile de vous parler car vous avez notre âge »), témoignant ainsi du développement de la compétence de reconnaissance de l'altérité.

En conclusion, l'environnement pluriel et asymétrique offert par la communication exolingue et la collaboration entre les pairs, permet le développement de la compétence interactionnelle (dans la co-construction de la communication et dans son maintien) mais également des compétences relatives à la compétence plurilingue et pluriculturelle

4.3. Un projet inscrit sur un axe socio-affectif

4.3.1. Construction d'une relation amicale

Les attentes des apprenants quant à ce projet étaient plurielles mais nous avons pu, comme mentionné plus tôt (2.2.2), déceler une tendance liée à l'aspect relationnel et social par le biais de notre pré-questionnaire (Annexe 1): certains participants français (29%) visualisaient le projet LIP-TALE comme une manière de pouvoir rencontrer, échanger et apprendre à connaître leurs partenaires britanniques (Figure 33 et Tableau 10). Pour ces

apprenants, l'envie d'apprendre à connaître leurs pairs et tisser des liens semblent être la motivation et l'objectif premiers.

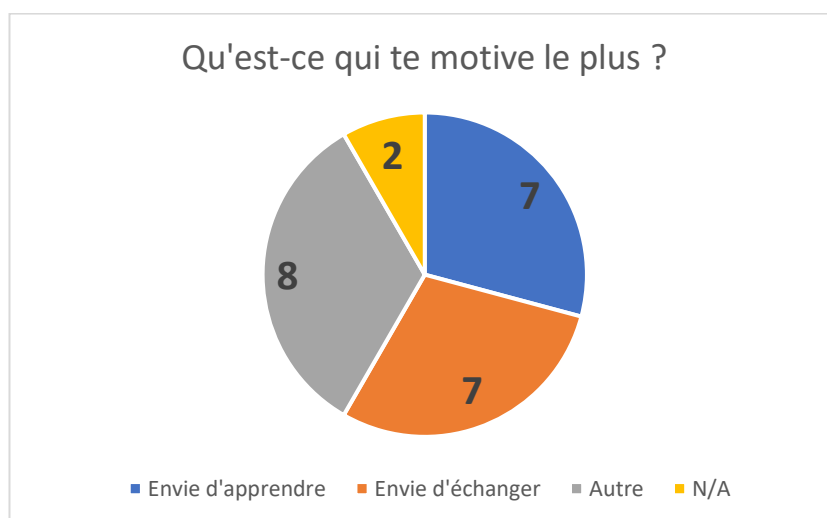


Figure 33 Les attentes des élèves français liées au projet

« Qu'est-ce qui te motive le plus ? »
« de parler avec d'autres personnes »
« rencontrer de nouvelles personnes et parler »
« de voir comment ils parlent en français et d'apprendre à les connaître »
« savoir comment ils sont »
« d'échanger avec d'autres pays »

Tableau 10 Un échantillon de réponses à la question « Qu'est-ce qui te motive le plus » du pré-questionnaire

Les données récoltées confirment les réponses renseignées en amont du projet. En effet, lorsque nous observons les pratiques réelles des apprenants, nous pouvons témoigner d'une différence nette entre les types de messages envoyés. Dans le scénario pédagogique mis en place, les apprenants avaient pour tâche, notamment, le partage de conseils ou d'astuces avec leurs coéquipiers via la messagerie Facebook. Compte tenu de cette consigne, nous nous attendions à une proportion bien supérieure de conseils et d'astuces dans les messages, en opposition avec les messages de conversation informelle. Les données mettent finalement en lumière un résultat bien différent de nos attentes : 61% des messages envoyés via Messenger relèvent d'échanges informels contre seulement 39% de conseils ou d'astuces (Figure 32). Ces résultats corroborent ainsi les réponses de certains apprenants exprimant leur volonté de tisser des liens amicaux avec leurs partenaires.

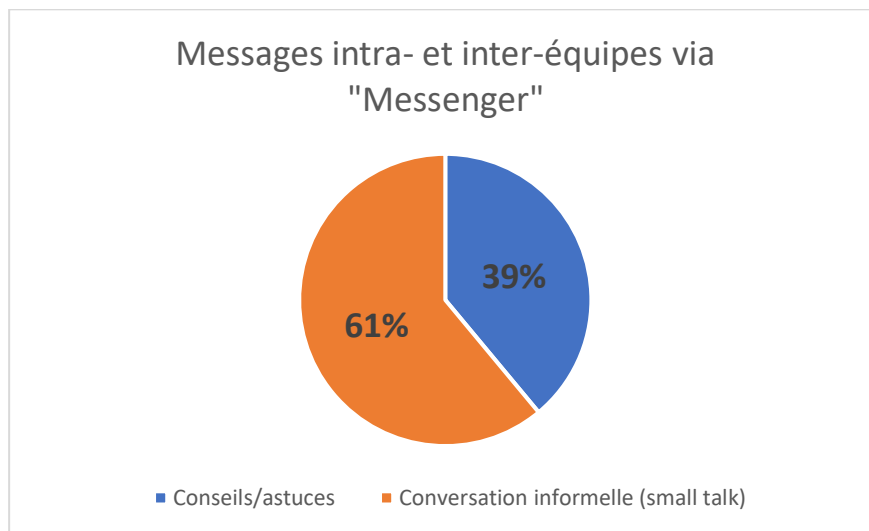


Figure 34 Type de messages envoyés via Messenger

Quelques exemples de messages à visée conversationnelle illustrent nos propos (Figure 31). Les messages de small talk, échangés entre les apprenants, résultent de cette envie d'apprendre à connaître leurs partenaires, par le biais de questions et de discussions relatives à la vie personnelle, aux centres d'intérêt ou aux loisirs de leurs pairs.

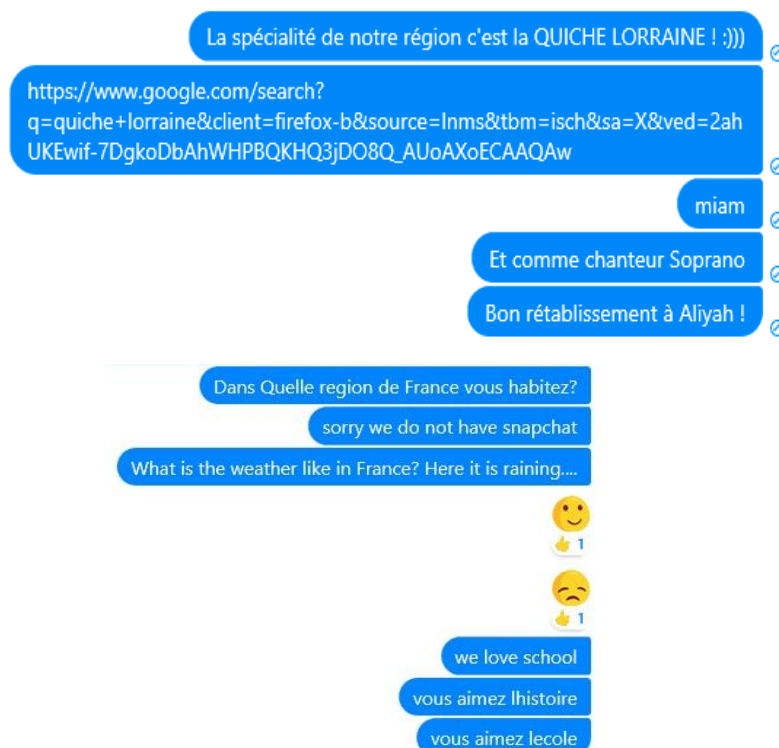




Figure 35 Captures d'écran Messenger – Messages de conversation informelle

Le graphique (Figure 35) et les captures d'écran (Figure 36) ci-dessus pointent ainsi un phénomène mentionné en amont (1.1.3) : le type de CMO utilisé ici (le clavardage) a été démontré comme étant le plus propice aux échanges et ainsi permettant des interactions denses et symétriques entre les interlocuteurs (en opposition aux forums ou à la visioconférence) (Sarré, 2012). Comme nous pouvons le voir ici, les apprenants se sont emparés de l'outil de messagerie, initialement instauré pour une tâche précise (l'échange de conseils), afin de s'en servir comme lieu commun d'échanges. L'abondance des messages de conversation informelle démontre ainsi l'inscription des participants dans une véritable communauté d'apprentissage.

De plus, nous avons remarqué dans les messages envoyés, que les apprenants s'échangeaient leur adresse de réseaux sociaux personnels afin de pouvoir continuer à communiquer en dehors du projet. Ces messages témoignent de la volonté des participants à construire un lien social, une relation amicale avec leurs pairs. Nous avons pu compter douze messages (sur un total de soixante-dix-sept messages) concernant l'échange d'identifiants personnels, comme nous pouvons par exemple le voir ci-dessus :

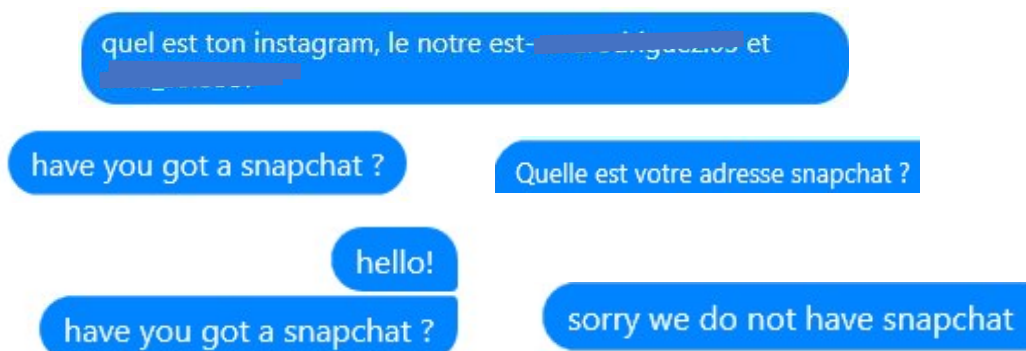


Figure 36 Captures d'écran Messenger – Demandes de réseaux sociaux

De cette manière, pour se faire une idée précise et pouvoir quantifier ce phénomène, nous avons interrogé les participants sur cet élément lors de la dernière séance par le biais du post-questionnaire (Annexe 3). Sur la population globale, Écossais et Français, 39% affirment avoir communiqué avec leurs partenaires étrangers en dehors des séances dédiées au projet LIP-TALE. Pour certains, ce projet aura permis plus que d'apprendre la langue : se lier d'amitié avec leurs camarades étrangers.

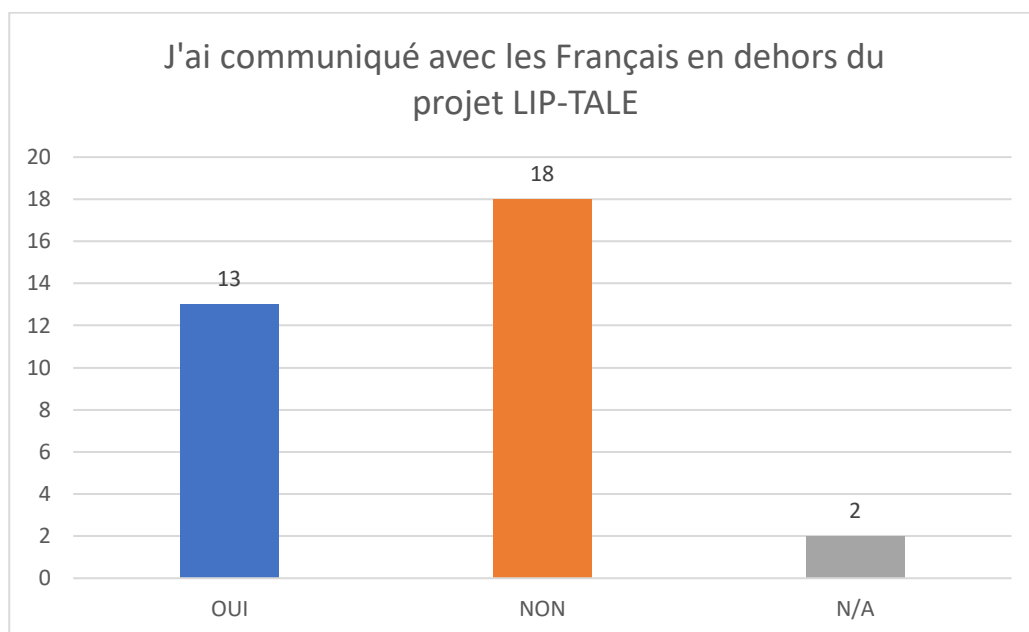


Figure 37 Échanges informels en dehors du projet LIP-TALE

Ainsi, ces données tendent à démontrer que l'aspect socio-affectif régit par notre projet de télécollaboration aurait eu un impact positif sur l'engagement de nos participants, renforçant alors le levier d'apprentissage que représente la situation de contact (Ciekanski, 2017). Ces éléments viennent également appuyer les observations faites en amont : la collaboration entre les participants et le type de CMO utilisé aura permis la création de véritables liens entre les partenaires, favorisant ainsi leur appartenance à une communauté d'apprentissage et de ce fait, le développement des compétences en langue cible, soutenu par leurs partenaires.

De plus, cette dimension aura également permis aux apprenants de faire un usage authentique de la langue cible. En effet, nous avons pu observer que, malgré les tâches attribuées lors des débuts de séances, les messages de conversation informelle ainsi que les épisodes de small talk, présents dans les vidéos de narration d'histoire, s'intensifient au fil

des séances. Prenons l'exemple de l'équipe A du côté écossais, comme nous pouvons le voir dans le graphique ci-dessous (Figure 38), la part de conversation informelle dans les vidéos de narration d'histoire est en constante évolution au fil des séances.

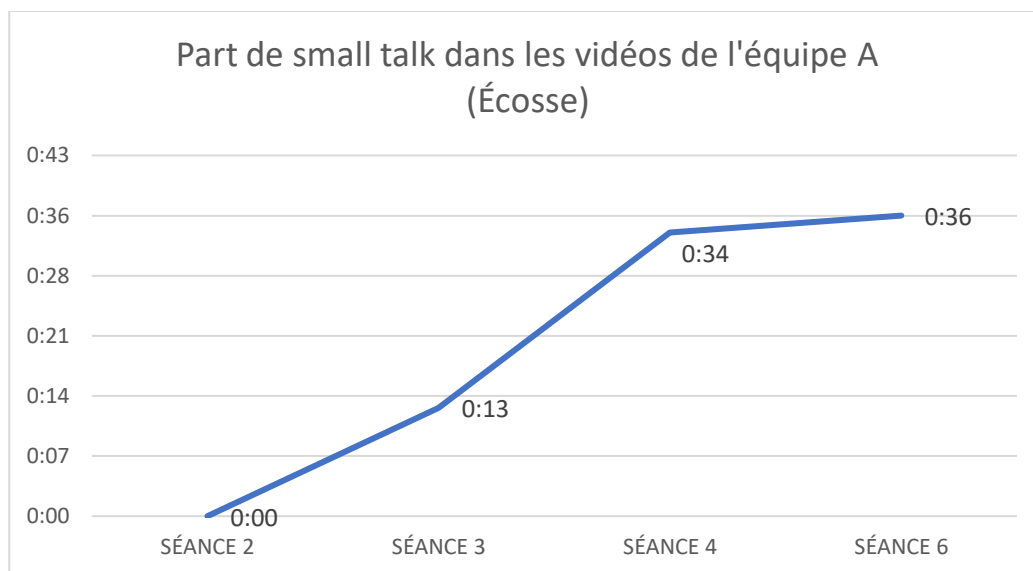


Figure 38 Part de conversation informelle dans les vidéos de storytelling de l'équipe A écossaise.

Un autre exemple peut venir appuyer nos propos : il s'agit de l'équipe C écossaise qui, sur un total de deux minutes et vingt-et-une secondes de vidéo (toutes séances de télécollaboration confondues), converse et communique de manière informelle avec leurs partenaires pendant une minute et trente-quatre secondes (soit 65% du contenu des vidéos). Du côté français, nous pouvons compter cinq vidéos essentiellement de conversation informelle sur un total de seize vidéos (soit 31% des vidéos françaises). Les épisodes d'échanges informels mentionnés dans cette partie sont, de la même manière que dans les messages écrits de discussion, des échanges par le biais desquels les apprenants posent ou répondent aux questions personnelles de leurs partenaires (comme par exemple « Quel temps fait-il en France », « I love the beach but in Pagny there isn't beach », etc.). Ainsi, les trois exemples que nous venons de présenter sont l'illustration témoignant d'une utilisation authentique, et à visée sociale de la langue cible par les apprenants. Ceci représente donc un levier d'apprentissage (ces échanges informels représentant un réel terrain de développement de la compétence interactionnelle) et témoignent une nouvelle fois de l'appartenance des apprenants à leur communauté d'apprentissage.

4.3.2. *Lien social et préservation des faces, des freins potentiels à l'apprentissage*

Si la dimension socio-affective affecte de manière positive la focalisation des apprenants et l'utilisation authentique de la langue cible, elle peut s'avérer être un frein au développement des compétences langagières ou linguistiques de ces derniers. En effet, le scénario pédagogique mis en place mettait un point d'honneur à la communication exolingue et au soutien du locuteur natif à l'apprentissage de la langue cible par le biais notamment d'un processus correctif. En d'autres termes, nous avons pu démontrer plus tôt (4.1) que les actions correctives ainsi que les conseils donnés par les participants (témoignant de phénomènes d'étayage local) peuvent avoir un impact sur le développement de l'interlangue de l'apprenant et l'apprentissage de la langue-cible. Cependant, nous avons également pu nous rendre compte d'une certaine limite à cette hypothèse puisque, dès lors qu'il s'agit des conversations informelles, les apprenants semblent ne plus se soucier de leur rôle d'experts linguistiques et de leur tâche de correction puisqu'en effet, sur un total de soixante-dix-sept messages envoyés via la messagerie Facebook, aucune tentative de correction sur les énoncés erronés (d'un point de vue syntaxique, morphologique ou lexical) n'a été réalisée par les locuteurs natifs des deux groupes-classe comme le montrent les exemples suivants :

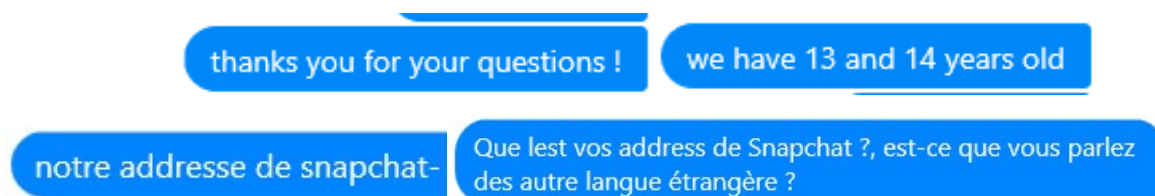


Figure 39 Captures d'écran Messenger – Énoncés erronés

Plusieurs hypothèses peuvent alors expliquer cette non-correction des énoncés erronés : ces erreurs présentes dans certains messages ne représentent pas une entrave à la compréhension et donc au bon déroulement de la communication, les locuteurs natifs n'ont donc peut-être pas ressenti le besoin ni la nécessité de corriger leurs partenaires (la collaboration serait donc ici uniquement à visée communicationnelle). De plus, les corrections de ces messages, pouvant être perçues comme des menaces potentielles aux faces de leurs pairs, cela expliquerait la volonté de la part de nos locuteurs natifs de ne pas corriger les messages de leurs coéquipiers, de manière à préserver leurs faces. Nous pouvons ainsi relier ces phénomènes à la notion de bifocalisation, mentionnée plus tôt (1.2.2) : la

focalisation des participants porterait ainsi sur la communication (maintien de l'intercompréhension et préservation des faces) au détriment de la focalisation sur l'apprentissage. Toutefois, cette non-correction des énoncés erronés et cette focalisation sur la communication peuvent être expliquées par le type de CMO dans lequel s'inscrivent ces échanges, puisqu'en effet, le clavardage ne permet pas le développement des corrections linguistiques des apprenants (Sarré, 2012).

Partant de ce fait, nous avons pu observer un autre phénomène appuyant notre hypothèse selon laquelle un travail de figuration et préservation de faces serait entrepris par les participants. Sur les soixante-dix-sept messages échangés via Messenger, neuf d'entre eux (soit 12%) sont des messages d'encouragements ou de félicitations, comme le montrent le graphique (Figure 40) et les exemples ci-dessous :

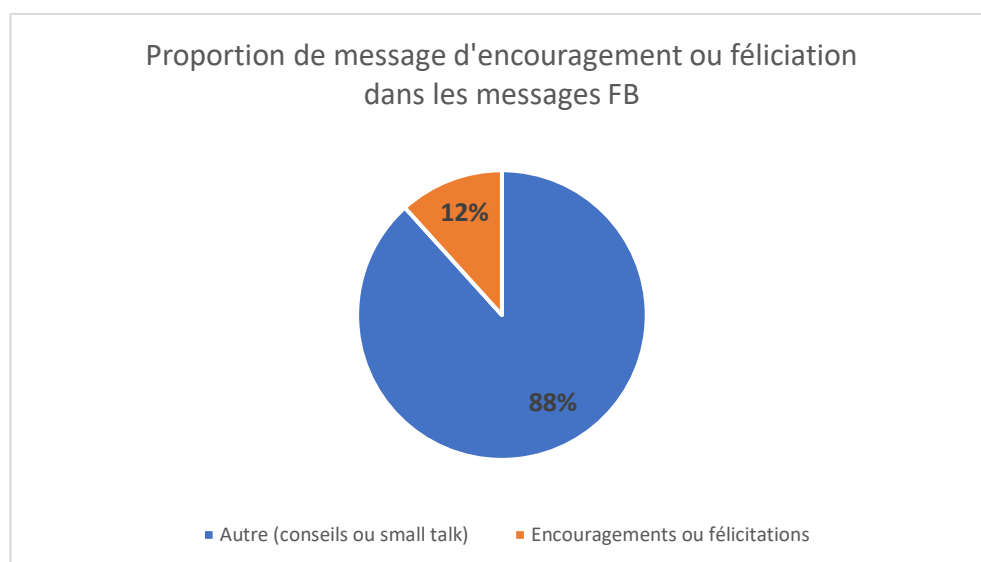


Figure 40 Différents types de messages envoyés via Messenger

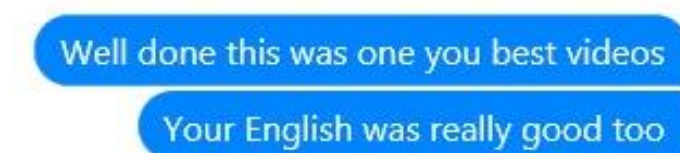


Figure 41 – Captures d'écran Messenger – Encouragements

Toutefois, 44% de ces messages d'encouragement ou de compliment arrivent juste avant ou après un conseil et/ou une correction partagés afin d'aider les partenaires à s'améliorer en

langue cible. Ces messages d'encouragement seraient donc des stratégies mises en place par les locuteurs natifs pour atténuer les potentielles menaces des faces de leurs coéquipiers.

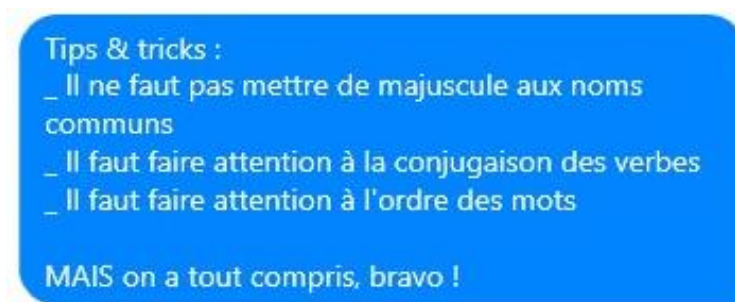


Figure 42 Capture d'écran Messenger – Tentative de préservation des faces

En conclusion, le projet LIP-TALE inscrit ses participants dans une relation socio-affective, appuyée par le mode de communication (le clavardage) qui semble représenter un outil important dans la collaboration puisqu'il permet aux apprenants d'interagir intensément avec leurs partenaires renforçant ainsi leurs liens et leur appartenance à une communauté d'apprentissage commune. Cependant, le phénomène de bifocalisation (Bange, 1992) peut représenter un frein dans l'apprentissage de la langue-cible et le développement de l'interlangue des apprenants. En effet, comme nous avons pu l'observer, les locuteurs, soucieux de maintenir la communication et la bonne entente avec leurs partenaires, ne se concentrent parfois plus que sur la communication, au dépit de l'apprentissage, malgré le contrat didactique les liant. Ainsi, comme le soulignaient Arditty et Vasseur (1996), la collaboration à visée d'apprentissage ne peut pas se baser seulement sur l'apprentissage, sans prendre en compte l'aspect social qui lie les acteurs.

Conclusion

Les projets de télécollaboration offrent la possibilité aux apprenants d'échanger avec des locuteurs natifs et d'être confrontés à une utilisation authentique de la langue cible, favorisant ainsi le développement de leur interlangue et de leurs compétences langagières. C'est dans cet objectif d'instaurer un environnement de communication authentique, propice à l'acquisition de la L2, que nous avons décidé de mettre en place le projet de télécollaboration LIP-TALE. L'accent mis sur des leviers collaboratifs (le travail en équipes binationales, l'assignation de rôles, la circulation des images et des textes, le partage d'astuces) et l'utilisation d'outils numériques collaboratifs, nous ont permis d'observer, par le biais de notre scénario, l'impact de la collaboration et de la situation particulière de la

communication exolingue sur l'apprentissage et le développement des compétences langagières des participants. Ainsi, le projet LIP-TALE aura permis d'instaurer une réelle collaboration entre les participants par l'intermédiaire de différentes tâches collaboratives (la rédaction d'histoires fantastiques, le processus correctif de ces histoires, l'envoi de vidéos et le partage d'astuces), elles-mêmes soutenues par des outils numériques de communication et leur caractère multimodal. La collaboration et l'entente, induites par le scénario pédagogique, visaient à soutenir et à pallier l'asymétrie de maîtrise des codes et le manque de compétences langagières pouvant survenir en situation de communication exolingue. Ainsi, nous avons démontré que le locuteur natif détenait un rôle central dans la gestion de cette asymétrie : de par son étayage, il permet notamment de favoriser les espaces de négociation du sens, indispensables à l'acquisition de la L2 mais également de s'assurer du bon déroulement des échanges. Le locuteur non-natif, quant à lui, conscient de son inscription dans un processus d'apprentissage et de la différence de niveau de compétences, est apte à s'emparer de l'étayage que lui fournit son partenaire natif (menant ainsi à une négociation du sens) et déploie, lui aussi, des stratégies de communication visant au maintien de l'intercompréhension. La prise en compte de l'étayage et les stratégies mises en place pour résoudre les problèmes communicatifs représentent ainsi des leviers d'apprentissage importants favorisant le développement langagier de l'apprenant. De ce fait, les dynamiques survenant entre des locuteurs natifs et des locuteurs non-natifs lors d'échanges en face-à-face s'avèrent être les mêmes lors d'une collaboration dans un contexte exolingue en ligne.

Nous avons également pu constater que les outils numériques utilisés pour l'accomplissement des tâches ont permis de soutenir la collaboration entre les participants mais également leur inscription dans une réelle communauté d'apprentissage, notamment grâce au type de CMO utilisé (le clavardage). Cette communauté d'apprentissage et la collaboration mise en place appuient ainsi les effets attendus des phénomènes en jeu lors des situations de communication exolingue (l'étayage, le maintien de l'intercompréhension permettant tous les deux des négociations du sens).

Toutefois, notre expérimentation a aussi démontré la vigilance dont les enseignants doivent faire preuve lors de la mise en place d'un dispositif visant la collaboration acquisitionnelle entre des apprenants. En effet, une attention particulière est à porter au contexte social dans lequel s'inscrivent les collaborations : une collaboration ne peut se réaliser sans la prise en compte du caractère socio-affectif de la relation qui lie les

participants. Les apprenants ont souligné leur envie d'apprendre à connaître leurs camarades, à communiquer de manière informelle avec leurs pairs, et ont même échangé leurs coordonnées personnelles, témoignant ainsi de leur fort engagement et de leur appartenance à une vraie communauté d'apprentissage. Cette construction d'une relation socio-affective peut se réaliser au détriment de l'objectif d'apprentissage visé : nous avons pu observer des phénomènes relevant d'un travail de figuration des faces et certains épisodes de focalisation unique sur la communication, laissant ainsi de côté la focalisation sur la forme et l'apprentissage.

En conclusion, les tâches collaboratives, soumises par le biais de notre scénario et réalisées en contexte d'asymétrie, auront ainsi permis le développement de certaines compétences langagières comme la compétence interactionnelle, la compétence plurilingue et pluriculturelle mais également certaines compétences relatives à l'expression écrite.

Par le biais de notre étude, nous avons ainsi souligné que les outils numériques et la communication médiatisée par ordinateur peuvent représenter un réel soutien à la collaboration et ainsi au développement des compétences langagières des apprenants. Cependant, le mode de transmission choisi pour notre scénario pédagogique (mode asynchrone) semble constituer un frein potentiel à l'inscription des participants dans la communauté d'apprentissage espérée. En effet, nous avons pu observer que, du fait du caractère asynchrone des échanges, de nombreuses questions, envoyées par les apprenants et à destination de leurs pairs, sont sans réponse, restant ainsi en suspens. Nous avons pu remarquer qu'il y avait globalement plus de questions posées que de réponses données. Ainsi, afin de pallier cet éventuel appauvrissement de qualité des interactions et également de viser le développement de la compétence interactionnelle à l'oral (compétence ici développée principalement à l'écrit), il serait intéressant d'ajouter des tâches au scénario initial : en intégrant, par exemple, une tâche collaborative à effectuer par le biais de visioconférences synchrones (car ces dernières tendent à favoriser les épisodes de négociation du sens ; Cappellini et Zhang, 2013). Une autre amélioration du scénario pédagogique LIP-TALE pourrait être envisageable. Il s'agit du travail sur les compétences relevant de la compréhension orale en langue cible : cet aspect reste très peu exploité dans ce projet puisque les apprenants ont collaboré en utilisant chacun leur langue cible. Ainsi, il serait judicieux de réfléchir à d'autres tâches visant le développement des compétences relatives à la compréhension orale en langue cible puisque comme Sarré (2012) le rappelle :

« les situations d'enseignement-apprentissage proposées doivent donc permettre aux apprenants de mettre en œuvre les cinq compétences (compréhension de l'écrit, compréhension de l'oral, production écrite, production orale en continu, interaction orale) »
(p. 4).

Bibliographie

Appel, C. et Mullen, T. (2000). Pedagogical considerations for a web-based tandem language learning environment [Considérations pédagogiques pour un environnement d'apprentissage en ligne en tandem basé sur le Web]. *Computers & education*, 34(3), 291–308.

Appel, C., Mullen, T. et Shanklin, T. (2009). Skype-based tandem language learning and web 2.0. Dans Thomas, M. (dir.). *Handbook of research on web 2.0 and second language learning*. Hershey: Information Science Reference, 101-119.

Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 1, 53-85.

Bange, P. (1996). Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère. *Les Carnets du Cediscor*, 4, 189-202.

Banze, J. (2015). Rôles du locuteur natif en apprentissage autodirigé : analyses de conversations natif/non natif à distance, dans un dispositif de formation en FLE. Thèse de doctorat, Université de Lorraine, Nancy.

Batardière, M.-T. et Jeanneau, C. (2015). Facilitating a face-to-face tandem language exchange on a university campus. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 6(3), 288-299.

Belz, J. A. (2003). From the special issue editor [De l'éditeur du numéro spécial]. *Language Learning & Technology*, 7(2), 2-5.

Blattner, G. et Fiori, M. (2009). Facebook in the language classroom: Promises and possibilities. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 6(1).

Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : P.U.F.

Cappellini, M. (2013). Co-construction des routines d'etayage dans un tandem franco-chinois par visioconférence. Communication présentée au Colloque « Échanger pour apprendre en ligne », Grenoble, France.

Cappellini, M. (2017). La télécollaboration vue par la communication exolingue – Pour un enrichissement mutuel de deux traditions de recherche. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 20.

Cappellini, M. et Zhang, M. (2013). Étude des négociations du sens dans un tandem par visioconférence. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 10(2).

Ciekanski, M. (2017). Les compétences développées par les apprenants en tandem linguistique. *OFAJ*, 29, 7-46.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg : Division des langues vivantes.

Centre Européen pour les Langues Vivantes (2012). Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

Danquin, R. et Mattes, W. (2015). 52 Méthodes pour enseigner – Pratiques pour enseigner. Futuroscope : Canopé Éditions.

Degache, C. (2006), Aspects du contrat didactique dans une formation plurilingue ouverte et à distance, *Le Français dans le Monde*, Recherches et Applications, 58-74.

Degache, C. & Mangenot, F. (2007). Les échanges exolingues via Internet. *Lidil*, 36, 5-22.

Dejean-Thircuir, C. (2008). Modalités de collaboration entre étudiants et constitution d'une communauté dans une activité à distance. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 11(1), 7-32.

De Pietro, J. F., Matthey, M. et Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue. Dans WEIL D. et FUGIER H. (éd.), Actes du troisième colloque régional de linguistique. Strasbourg : Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur.

Dooly, M. (2011). Divergent perceptions of telecollaborative language learning tasks: task-as-workplan vs. task-as-process. *Language Learning & Technology*, 15(2), 69-91.

Dooly, M. (2017). Telecollaboration. Dans Chapelle, A. & Sauro, S. (dir.). *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*. Sweden, Europe: Wiley Blackwell Editions, 169–183.

Fuchs, C., Snyder, B., et al. (2017). The multiple roles of the task design mediator in telecollaboration. *ReCALL*, 29(3), 239-256.

George, S. (2001). Apprentissage collaboratif à distance. SPLACH: un environnement informatique support d'une pédagogie de projet. Thèse de doctorat en informatique, Université du Maine.

Guichon, N. (2012) L'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT) – Étude d'un domaine de recherche émergent à travers les publications de la revue Alsic. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 15(3), 1-34.

Guichon, N. (2012b). Les usages des TIC par les lycéens - déconnexion entre usages personnels et usages scolaires. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 19, 157-187.

Helmling B. (2002), L'apprentissage autonome des langues en tandem. Paris : Didier, 9.

Herring, S. C. (2001). Computer-mediated discourse. Dans Schifffrin, D., Tannen, D. et Hamilton H. (Eds.). *The Handbook of Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell Publishers, 612-634.

Henri, F. et Pudelko, B. (2006). Le concept de communauté virtuelle dans une perspective d'apprentissage social. Dans Daele, A. et Charlier, B. (dir.). *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants – Pratiques et recherches*. Paris : L'Harmattan, 105-126.

Holec, H. (1998). L'apprentissage autodirigé : une autre offre de formation. Dans *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*, *Le Français dans le Monde* n° spécial, 213-256.

Hudelot, C. et Vasseur, M.-T. (1997). Peut-on se passer de la notion d'étayage pour rendre compte de l'élaboration langagière en L1 et en L2 ?. *Cahiers d'Acquisition et de Pathologie du Langage*, 15, 109-135.

Jeanneret, T. et Py, B. (2002). Traitement interactif de structures syntaxiques dans une perspective acquisitionnelle, dans Cicurel F. & Véronique D. (dir.). *Discours, action et appropriation des langues*. Paris : PSN, 37-52.

Kramsch, C. (1986). From language proficiency to interactional competence. *The Modern Language Journal*, 70(4), 166-372.

Lai, C. et Li, G. (2011). Technology and Task-Based Language Teaching [Apprentissage des langues axé sur la technologie et sur les tâches]. *CALICO Journal*, 28(2), 498-521.

Leclerc, M. et Labelle, J. (2013). Au coeur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés. *Éducation et francophonie*, 41(2), 1-9.

Le Français en (première) ligne. [En ligne] <http://fle-1-ligne.u-grenoble3.fr/index.html>
[consulté le 2 septembre 2018]

Lee, L. (2007). Fostering Second Language Oral Communication Through Constructivist Interaction in Desktop Videoconferencing [Favoriser la communication orale en langue seconde grâce à l'interaction constructiviste en vidéoconférence]. *Foreign Language Annals*, 40, 635–649.

Lee, L. (2008). Focus-on-form through collaborative scaffolding in expert-to-novice online interaction. *Language Learning & Technology*, 12(3), 53–72.

Lewis R. (1996). Editorial: Cooperation or collaboration [Editorial: Coopération ou collaboration]. *Journal of Computer Assisted Learning*, 12 (2), 65.

Lewis, R. (1998). *Apprendre conjointement : une analyse, quelques expériences et un cadre de travail*. Communication présentée au Quatrième Colloque « Hypermédias et Apprentissage », Poitiers, France.

Lewis, T. et Stickler, U. (2007). Les stratégies collaboratives d'apprentissage lors d'un échange en tandem via Internet, *Lidil*, 36.

Little, D. G. (1991). *Learner autonomy 1: définitions, issues, and problems*. Authentik: Dublin.

Long, M. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4(2), 126–141.

Mangenot, F. (2003). Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 6(1), 109-125.

Mangenot, F. (2008). La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne. Communication présentée au Colloque « Journées Communication et Apprentissage Instrumentés en Réseau », Amiens, France.

Narcy-Combes, J.-P. (2010). A Task-Based Approach to Distance Second Language Learning. Dans Bertin, J.-C., Narcy-Combes, J.-P. et Gruvé, P. (dir.). *Second-Language Distance Learning and Teaching: Theoretical Perspectives and Didactic Ergonomics*. Hershey: IGI Global, 223-245.

Nissen, E. (2006). Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides. *Le Français dans le monde, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, 44-58.

O'Dowd, R. et Ritter, M. (2006). Understanding and working with 'failed communication' in telecollaborative exchanges. *CALICO Journal*, 23(3), 623-642.

Pekarek, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 12.

Py, B. (2000). La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 12, 77-97.

Porquier, R. (1994). Communication exolingue et contextes d'appropriation : le continuum acquisition/apprentissage. *Association Suisse de Linguistique Appliquée*, 59, 159-169.

Porquier, R. (2003). Deux repères de recherche sur l'interaction exolingue. *Linx*, 49, 51-62.

Porquier, R. et Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris : Didier.

Quintin, J.-J., Depover, C. et Degache, C. (2005). Le rôle du scénario pédagogique dans l'analyse d'une formation à distance. *Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles*, 7 (1), 336-337.

Sarré, C. (2012). Apport de l'analyse des réseaux sociaux à l'étude des communautés d'apprentissage en ligne. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 15(2), 2-6.

Schenker, T. (2017). Synchronous Telecollaboration for Novice Language Learners: Effects on Speaking Skills and Language Learning Interests. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 20.

Softonic. Transcriber. [En ligne]

Disponible sur : <http://transcriber.softonic.fr/telecharger> [consulté le 2 septembre 2018]

Tarone, E. (1981). Some Thoughts on the notion of Communication Strategy. *Teachers of English to Speakers of Other Languages Quarterly*, 15(3), 285-295.

Tomé, M. (2009). Productions orales, *weblogs* et projet de télécollaboration avec le *web 2.0* pour l'enseignement du français (FLE). *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 12

Van Der Zwaard, R. et Bannink, A. (2014). Video Call or Chat? Negotiation of Meaning and Issues of Face in Telecollaboration. *System*, 44, 137-148.

Van Lier, L. (1998). The Relationship Between Consciousness, Interaction and Language Learning. *Language Awareness*, 7(2-3), 128-145.

Vasseur, M-T. (1993). Gestion de l'interaction, activités métalangagières et apprentissage en langue étrangère. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 2, 25-59.

Vasseur, M-T. (1995). Le rôle de l'interlocuteur natif dans l'interaction exolingue et l'apprentissage de la compréhension. *Cahiers de praxématique*, 25, 53-77.

Vasseur, M-T. et Arditty, J. (1996). Les activités réflexives en situation de communication exolingue : réflexions sur quinze ans de recherche. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 8, 57-87.

Vasseur, M.-T. (2005). Apprendre dans l'interaction interlingue. Dans M.-T. Vasseur (dir.). *Rencontres de langues : question(s) d'interaction*. Paris : Didier, 225-265.

Véronique, D. (1992). Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 1.

Vygotsky, L.S. (1934). *Pensée et Langage*. Paris : Editions Sociales.

Ware, P.D. & O'Dowd, R. (2008). Peer Feedback on Language Form in Telecollaboration. *Language Learning & Technology*, 12(1), 43-63.

Zourou, K. (2009). Computer Supported Collaborative Learning (CSCL) et apprentissage des langues assisté par ordinateur (Alao) : un dialogue à ne pas manquer - Réflexions autour du colloque mondial CSCL 09. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 12.

Index des figures et illustrations

Figure 1 Connaissances-noyau et ZDP au sein de la communauté (Lewis, 1998, p.16).....	5
Figure 2 Répartition des tâches selon les groupes	28
Figure 3 Organisation des équipes.....	32
Figure 4 Coopération et collaboration dans LIP-TALE	33
Figure 5 Les quatre illustrations choisies pour la rédaction des histoires fantastiques	38
Figure 6 Déroulement de la première séance et circulation des images, textes et corrections (France et Écosse).....	42
Figure 7 Capture d'écran Framapad.....	43
Figure 8 Historique dynamique de Framapad	44
Figure 9 Capture d'écran Padlet.....	44
Figure 10 Comptes Facebook des groupes	45
Figure 11 Groupe Facebook LIP-TALE.....	45
Figure 12 Capture d'écran - Annonce sur le groupe LIP-TALE.....	46
Figure 13 Capture d'écran Messenger - Affordances de la messagerie	46
Figure 14 Capture d'écran de l'éditeur de texte partagé Framapad.....	49
Figure 15 Répartition des types de corrections par histoire	50
Figure 16 Quelques exemples de correction.....	51
Figure 17 Captures d'écran Framapad et Messenger	51
Figure 18 Captures d'écran Framapad	52
Figure 19 Captures d'écran Messenger - Demandes de correction.....	53
Figure 20 Réponses à la question "Je leur demande les expressions qui me manquent" issue du post-questionnaire.....	55
<i>Figure 21 Réponses aux pré-questionnaires</i> <i>Figure 22 Réponses aux pré-questionnaires</i>	55
Figure 23 Captures d'écran Messenger - Conseils envoyés.....	56
Figure 24 Réponses aux questions « Est-ce que tu as l'impression d'avoir aidé/de t'être fait aider par tes coéquipiers à progresser en langue-cible » issues de la fiche d'observation ..	57
Figure 25 Posture à l'écrit de la L1	58
Figure 26 Proportion d'absence de correction ou de correction erronée.....	58
Figure 27 Posture en communication exolingue des apprenants.....	59
Figure 28 Proportion des types de conseils envoyés via Messenger	60

Figure 29 Captures d'écran Messenger – Conseils sur la communication.....	61
Figure 30 Problèmes rencontrés pour l'ouverture ou la poursuite d'une interaction informelle en situation de communication exolingue.	62
Figure 31 Captures d'écran Messenger - Encouragements	65
Figure 32 Pratiques des deux groupes en situation de communication exolingue	66
Figure 33 Les attentes des élèves français liées au projet	70
Figure 34 Type de messages envoyés via Messenger	71
Figure 35 Captures d'écran Messenger – Messages de conversation informelle.....	72
Figure 36 Captures d'écran Messenger – Demandes de réseaux sociaux	72
Figure 37 Échanges informels en dehors du projet LIP-TALE.....	73
Figure 38 Part de conversation informelle dans les vidéos de storytelling de l'équipe A écossaise.	74
Figure 39 Captures d'écran Messenger – Énoncés erronées	75
Figure 40 Différents types de messages envoyés via Messenger	76
Figure 41 – Captures d'écran Messenger – Encouragements.....	76
Figure 42 Capture d'écran Messenger – Tentative de préservation des faces.....	77

Index des tableaux

Tableau 1 Caractéristiques de la version asynchrone du projet LIP-TALE.....	26
Tableau 2 Niveau par aptitude des apprenants	29
Tableau 3 Niveau de familiarité concernant les échanges exolingues	32
Tableau 4 Le scénario de communication de LIP-TALE.....	36
Tableau 5 Scénario d'apprentissage de LIP-TALE.....	40
Tableau 6 La collaboration dans le scénario pédagogique de LIP-TALE.....	42
Tableau 7 Nombre d'interventions effectuées sur les différentes histoires	50
Tableau 8 Temps utilisés dans les textes rédigés par les apprenants écossais	52
Tableau 9 Solutions trouvées pour améliorer la communication entre les partenaires	63
Tableau 10 Un échantillon de réponses à la question « Qu'est-ce qui te motive le plus » du pré-questionnaire	70

Table des annexes

Annexe 1 Pré-questionnaire (français)	89
Annexe 2 Fiche d'observation (français).....	91
Annexe 3 Post-questionnaire (français).....	93
Annexe 4 Formulaire de consentement éclairé (anglais).....	96
Annexe 5 Cartes-rôles	97
Annexe 6 Schémas représentant la circulation des images, des productions écrites et des corrections dans LIP TALE	98
Annexe 7 Fiche d'instructions pour séance (anglais)	100
Annexe 8 Fiche d'instructions pour séance - trinôme rédaction (français)	101
Annexe 9 Boîte à outils (français)	102
Annexe 10 Fiche d'aide pour le vocabulaire (à destination des écossais).....	103
Annexe 11 Fiche d'aide pour le small talk (à destination des écossais).....	104
Annexe 12 Fiche d'aide à la réalisation des vidéos réflexives (français).....	105
Annexe 13 Padlet du projet LIP-TALE (capture d'écran final).....	106
Annexe 14 Transcriptions des vidéos de bilan	107
Annexe 15 Conventions de transcriptions	116

Annexe 1 Pré-questionnaire (français)

Apprendre les langues en échangeant en ligne avec des coéquipiers

Pré-questionnaire

Avec ce questionnaire, nous aimerions en savoir plus sur ta façon d'utiliser les outils numériques et les langues étrangères. Pour chaque question, entoure la réponse qui correspond le plus à ce que tu fais.

Merci beaucoup pour ta participation !

L'équipe du projet LIP-TALE.

Tout d'abord, nous aimerions en apprendre plus sur toi – le questionnaire reste cependant anonyme.

Age :

Depuis combien d'années apprends-tu l'anglais ? :

Combien de langues connais-tu ? (celles que tu as apprises en famille et/ou à l'école) :

Avais-tu déjà communiqué avec des Britanniques ?

OUI/NON

Si oui, combien de fois (entoure la bonne réponse) : **moins de 5 fois – 5 à 10 fois - plus de 10 fois**

1. Toi, les outils numériques et les langues (entoure la réponse qui te correspond le mieux)

1. Tu es à l'aise avec les outils de visioconférence (type Skype) OUI/NON
2. Tu as l'habitude d'utiliser Facebook OUI/NON
3. Tu as l'habitude de chatter OUI/NON
4. Tu as l'habitude d'utiliser les outils des réseaux sociaux pour apprendre l'anglais ou une autre langue (YouTube, etc.) OUI/NON
5. Tu lis ce qui est posté sur les réseaux sociaux même si c'est en anglais OUI/NON
6. Tu postes des commentaires sur les réseaux sociaux OUI/NON
7. Tu as déjà posté des commentaires sur les réseaux sociaux dans une autre langue que le français OUI/NON
8. Tu préfères les réseaux sociaux où tu peux écrire OUI/NON
9. Tu préfères les réseaux sociaux où tu partages des images OUI/NON

10. Écris en quelques mots ce que tu aimes le mieux faire sur les réseaux sociaux ?

.....

11. Nomme les réseaux sociaux que tu utilises régulièrement :

.....

2. Toi et la communication avec des personnes en langue étrangère (entoure la réponse qui te correspond le mieux)

1. Tu as l'habitude de communiquer avec des personnes qui ne parlent pas en français

OUI/NON

Si ta réponse est « oui » :

2. Tu le fais plutôt à l'oral

OUI/NON

3. Tu le fais plutôt à l'écrit

OUI/NON

4. Tu le fais plutôt à l'oral ET à l'écrit

OUI/NON

5. Tu as déjà communiqué en ligne avec des personnes d'une autre langue ?

OUI/NON

6. Quand tu communique avec des personnes étrangères **en français**, tu te sens à l'aise à l'oral

Oui/Non/Ne sais pas

7. Quand tu communique avec des personnes étrangères **en français**, tu te sens à l'aise à l'écrit

Oui/Non/Ne sais pas

8. Quand tu communique avec des personnes étrangères **dans leur langue** tu te sens à l'aise à l'oral

Oui/Non/Ne sais pas

9. Quand tu communique avec des personnes étrangères **dans leur langue**, tu te sens à l'aise à l'écrit

Oui/Non/Ne sais pas

10. En classe, tu te sens à l'aise **en anglais** à l'oral

OUI/NON

11. En classe, tu te sens à l'aise **en anglais** à l'écrit

OUI/NON

Complète les phrases suivantes en quelques mots :

12. Dans **les échanges en ligne**, tu penses que tu devras surtout.....

.....

13. Qu'est-ce que tu redoutes le plus ?.....

.....

14. Qu'est-ce qui te motive le plus ?

.....

15. Pour toi, **l'anglais c'est**

surtout :

.....



Ton nom:

Ton équipe:

1. Est-ce que tu as remarqué des **problèmes particuliers pour VOUS EXPRIMER ou VOUS COMPRENDRE** (entre Français et Ecosais) ?

Sur les **vidéos** présentant l'histoire qui a été écrite par les partenaires Ecosais :

Qu'est-ce qui te pose problème pour les comprendre ? Donne des exemples précis :

.....

Qu'est-ce qui fait que tu arrives à les comprendre quand même ? Donne des exemples précis :

.....

Quand tes partenaires te posent des **questions personnelles**, qu'est-ce qui te pose problème pour les comprendre ? Donne des exemples précis :

.....

Quand tu dois **poser des questions personnelles** à tes partenaires, qu'est-ce qui te pose problème ? Donne des exemples précis :

.....

Quelle(s) **solution(s)** avez-vous trouvée(s) pour améliorer la communication avec les partenaires écosais ?

.....

Quand tu lis les **messages postés** par tes partenaires écosais sur la messagerie de Facebook, qu'est-ce qui te pose problème pour les comprendre ? Donne des exemples précis :

.....

Quand tu **écrits des messages** aux écosais, à quoi fais-tu attention pour te faire comprendre ?

.....

As-tu **communiqué** avec d'autres écosais du projet LIP TALE que tes deux coéquipiers ?

.....

Te sens-tu plus **proche** de tes deux coéquipiers que des autres écosais ? Pourquoi ?

.....

2. Globalement : Comment s'est déroulée la correction des textes dans l'équipe ?

Est-ce qu'il y a des moments où on n'arrive pas à **comprendre la correction des écossais** ? **Si oui**, pourquoi ? Qu'avez-vous fait ? OUI/NON

Est-ce qu'il y a des moments où on n'arrive pas à **corriger le texte des écossais** ? OUI/NON
Si oui, pourquoi ? Qu'avez-vous fait ?

Est-ce qu'il y a des moments où on n'arrive pas à **continuer l'histoire à partir des textes des partenaires** ?

OUI/NON

Si oui, pourquoi ? Qu'avez-vous fait ?

Est-ce que tu as l'impression d'avoir aidé tes partenaires écossais à progresser en français ? OUI/NON

Si oui, entoure la réponse qui correspond le plus à ce que tu as remarqué :

- | | | |
|-------------------------------------|---|--|
| <input type="radio"/> Un peu | <input type="radio"/> Plutôt dans les vidéos | <input type="radio"/> En donnant des conseils en anglais |
| <input type="radio"/> Souvent | <input type="radio"/> Plutôt dans les messages Facebook | <input type="radio"/> En français |
| <input type="radio"/> Tout le temps | <input type="radio"/> Dans les deux | <input type="radio"/> Dans les deux langues |

Est-ce que tu as l'impression que tes partenaires écossais t'ont aidé(e) à progresser en anglais ? OUI/NON

Si oui, entoure la réponse qui correspond le plus à ce que tu as remarqué :

- | | | |
|-------------------------------------|---|--|
| <input type="radio"/> Un peu | <input type="radio"/> Plutôt dans les vidéos | <input type="radio"/> En donnant des conseils en anglais |
| <input type="radio"/> Souvent | <input type="radio"/> Plutôt dans les messages Facebook | <input type="radio"/> En français |
| <input type="radio"/> Tout le temps | <input type="radio"/> Dans les deux | <input type="radio"/> Dans les deux langues |

Te souviens-tu d'un conseil qui t'a été utile ? Lequel ?

3. En conclusion, peux-tu expliquer :

Pourquoi tu comprends mieux certains partenaires que d'autres ?

Pourquoi tu te sens plus concerné(e) par certains messages que d'autres ?

A quoi tu fais surtout attention quand tu communique avec les partenaires écossais ?

Ce qui te semble facile / difficile dans la communication avec tes partenaires écossais ?

Annexe 3 Post-questionnaire (français)

APPRENDRE LES LANGUES EN ECHANGEANT EN LIGNE AVEC DES CO-EQUIPIERS

Avec ce questionnaire, nous aimerions en savoir plus sur la façon dont on apprend en échangeant en ligne avec des partenaires. Pour remplir le questionnaire, entoure à chaque fois la ou les réponses qui te correspondent le plus. Donne – si on te le demande- un exemple de ta propre expérience pendant le projet.

Un grand merci pour ta participation !

L'équipe du projet LIP-TALE.

Tout d'abord, nous aimerions en apprendre plus sur toi – le questionnaire reste cependant anonyme.

Age :

Depuis combien d'années apprends-tu l'anglais ? :

Combien de langues connais-tu ? (celles que tu as apprises en famille et/ou à l'école) :

Avais-tu déjà communiqué avec des Français/des Britanniques ? OUI/NON

Si oui, combien de fois ? : moins de 5 fois – 5 à 10 fois - plus de 10 fois

Quand tu parles en anglais, tu te sens : Pas à l'aise/Un peu à l'aise/ Plutôt à l'aise/Très à l'aise

Quand tu écris en anglais, tu te sens : Pas à l'aise/Un peu à l'aise/ Plutôt à l'aise/Très à l'aise

Entoure la réponse qui te correspond le plus comme dans l'exemple : **Quand je parle français avec mes coéquipiers écossais, j'essaie de parler de façon que mes partenaires me comprennent :**

Je le fais déjà/Je ne trouve pas ça utile/J'aimerais essayer

Par exemple : *Je fais attention à ne pas parler trop vite.*

A TOI DE JOUER !

1) Quand je parle en français avec mes partenaires écossais... (sur Messenger ou dans les vidéos)

- J'essaie de parler de façon à ce que mes partenaires puissent me comprendre

Je le fais déjà / Je ne trouve pas ça utile / J'aimerais essayer

Par exemple, je.....

- Je corrige mes partenaires dès que j'entends ou que je lis une faute en français

Je le fais déjà / Je ne trouve pas ça utile / J'aimerais essayer

2) Quand j'échange en anglais avec mes partenaires... (sur Messenger ou dans les vidéos)

- Je leur demande de parler lentement ou de répéter quand je n'ai pas compris ce qu'ils disent

Je le fais déjà / Je ne trouve pas ça utile / J'aimerais essayer

- Je leur demande d'écrire ce que je ne comprends pas à l'oral

Je le fais déjà / Je ne trouve pas ça utile / J'aimerais essayer

- Je leur demande les expressions qui me manquent

Je le fais déjà / Je ne trouve pas ça utile / J'aimerais essayer

- J'essaie d'imiter leur façon de parler

Je le fais déjà / Je ne trouve pas ça utile / J'aimerais essayer

- J'essaie d'imiter leur façon d'écrire

Je le fais déjà / Je ne trouve pas ça utile / J'aimerais essayer

- Je fais attention à leur réaction quand je dis ou écris quelque chose

Je le fais déjà / Je ne trouve pas ça utile / J'aimerais essayer

- J'utilise les différents outils numériques à ma disposition pour me faire comprendre
Je le fais déjà / Je ne trouve pas ça utile / J'aimerais essayer
- Je demande à mes partenaires de m'expliquer pourquoi j'ai fait des erreurs
Je le fais déjà / Je ne trouve pas ça utile / J'aimerais essayer
- Je communique avec les Écossais hors des séances LIP TALE **OUI / NON**
Si oui : il s'agit de : **co-équipiers de mon équipe / Écossais d'une autre équipe / Les deux**

3) Quand je donne des conseils à mes partenaires écossais... (sur Messenger ou dans les vidéos)

- Je propose des expressions à mes partenaires qui, selon moi, sont utiles
Je le fais déjà / Je ne trouve pas ça utile / J'aimerais essayer
- Je propose à mes partenaires les expressions qu'ils me demandent
Je le fais déjà / Je ne trouve pas ça utile / J'aimerais essayer
- Si je le fais en français, j'essaie de les donner de façon à ce que mes partenaires puissent me comprendre
Je le fais déjà / Je ne trouve pas ça utile / J'aimerais essayer
- J'aide mes partenaires à mieux rédiger en français
Je le fais déjà / Je ne trouve pas ça utile / J'aimerais essayer
- Quand j'aide mes partenaires à se corriger, je leur explique pourquoi ils ont fait des erreurs et je les aide à mieux comprendre leurs erreurs
Je le fais déjà / Je ne trouve pas ça utile / J'aimerais essayer
- Je les félicite quand ils arrivent à mieux rédiger
Je le fais déjà / Je ne trouve pas ça utile / J'aimerais essayer

4) Quand je dois rédiger mon histoire...

- Je fais attention à la façon dont mes partenaires écossais racontent une histoire
Je le fais déjà / Je ne trouve pas ça utile / J'aimerais essayer
- J'utilise les différents outils numériques à ma disposition pour rédiger en anglais
Je le fais déjà / Je ne trouve pas ça utile / J'aimerais essayer
- Je prends en compte les conseils donnés par les écossais
Je le fais déjà / Je ne trouve pas ça utile / J'aimerais essayer
- Je réutilise les expressions que mes partenaires me proposent pour mieux rédiger
Je le fais déjà / Je ne trouve pas ça utile / J'aimerais essayer

5) Mes impressions

- Je me sens plus à l'aise quand je demande de l'aide à mes partenaires plutôt que quand je demande de l'aide à mon professeur en classe **OUI / NON**
- J'ai apprécié de me faire corriger par mes partenaires et apprendre avec eux parce que.....
.....
- J'ai l'impression que je me débrouille mieux pour communiquer à l'oral en anglais parce que
.....
.....
- J'ai l'impression que je me débrouille mieux pour communiquer à l'écrit en anglais parce que
.....
.....

6) Mon bilan

- J'ai l'impression d'avoir progressé en anglais **OUI/NON**
- J'ai l'impression que ce qui m'a permis de progresser en anglais pendant le projet, c'est surtout.....
.....
- D'habitude en classe, j'apprends surtout.....
.....
- Pendant le projet, j'ai surtout appris.....
.....



MERCI / THANKS A LOT!!!!!!

Annexe 4 Formulaire de consentement éclairé (anglais)



Consent Form

Dear Sir/Madam,

A linguistic partnership has been organised between the Alliance Française de Glasgow and the Collège La Plante-Gribée, a lower secondary school of Pagny-sur-Moselle, France, from 12/03 to 18/05 for a weekly session. Indeed, the pupils will have the opportunity to collaborate with each other on this special linguistic and cultural project by conversing together online via video links, and by exchanging oral presentations and writing short stories. This project will develop the four language skills that are oral comprehension and production, and written comprehension and production.

As part of this project, we solicit your authorisation to record and potentially circulate partly this audiovisual communication as well as the written productions within the framework of scientific publications in research articles and on the occasion of colloquiums related to the improvement of language teaching. No nominative mention shall accompany these documents.

Thank you for your cooperation.

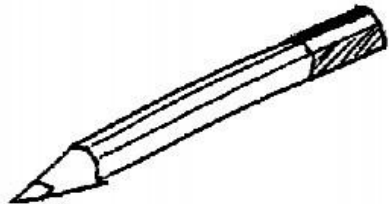
✂.....


I, the undersigned, legal representative of, do hereby authorise that audiovisual recordings of my child be taken during the activities related to the pedagogical partnership of 2018 between the Alliance Française de Glasgow and the collège La Plante-Gribée, and that they may be used for publication purposes in the field of research in language teaching, as well as his/her written productions. I understand that it is my right to ask for any further information concerning the usage of this data, which shall not be accompanied by any nominative mention.

Date :

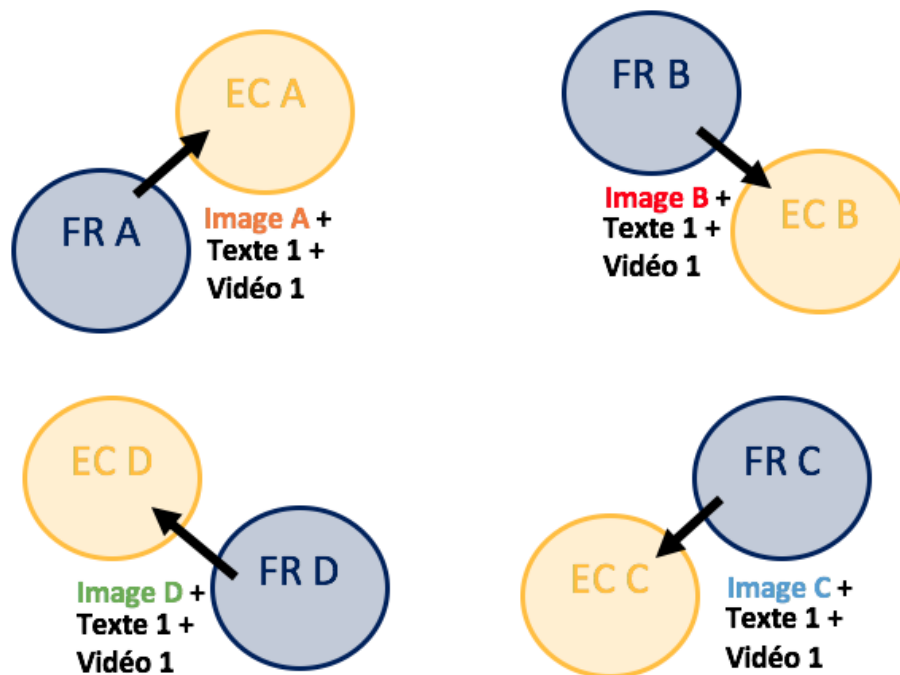
Signature :

Annexe 5 Cartes-rôles

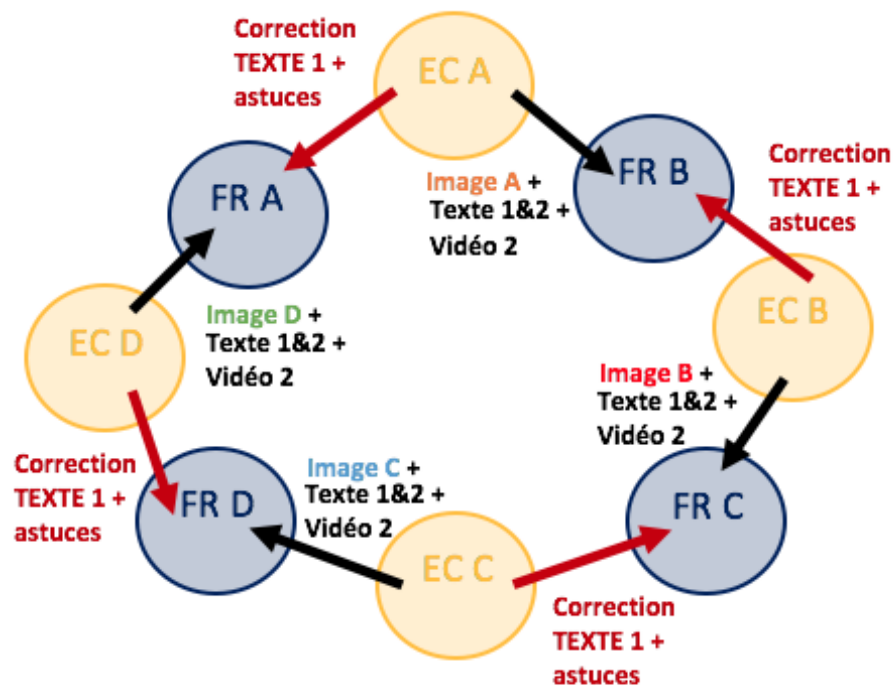
	<p><i>Mon rôle principal est de participer au débat d'idées pour inventer le début/la suite de l'histoire.</i></p> <p>JE SUIS SECRETAIRE</p> <ul style="list-style-type: none">✓ Je prends des notes en anglais ou en français pendant la discussion du groupe pour trouver les idées.✓ Je m'en sers ensuite pour rédiger le paragraphe final en anglais avec mon équipe.
---	---

	<p><i>Mon rôle principal est de participer au débat d'idées pour inventer le début/la suite de l'histoire.</i></p> <p>Je suis ANIMATEUR</p> <ul style="list-style-type: none">✓ Je débute la séance, en rappelant à mon équipe ce qu'il faut faire.✓ J'anime : je donne la parole, relance la discussion, clos la rencontre.✓ Je m'assure que la rédaction de l'histoire et la réalisation de la vidéo soient faites dans le temps imparti.
---	--

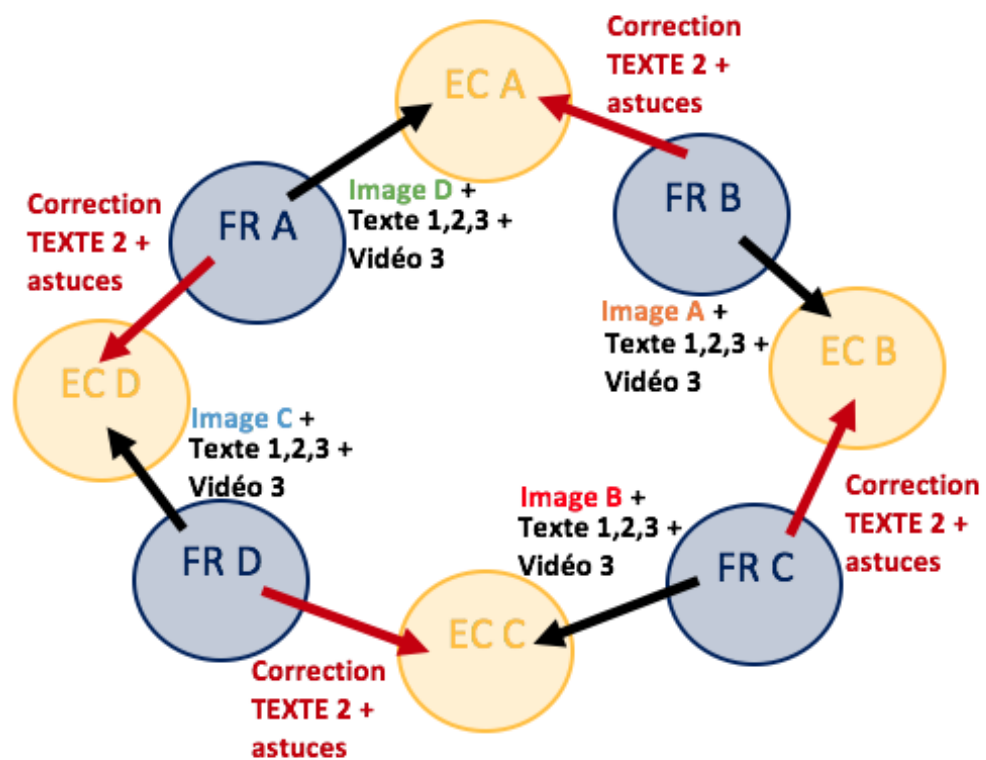
Annexe 6 Schémas représentant la circulation des images, des productions écrites et des corrections dans LIP TALE



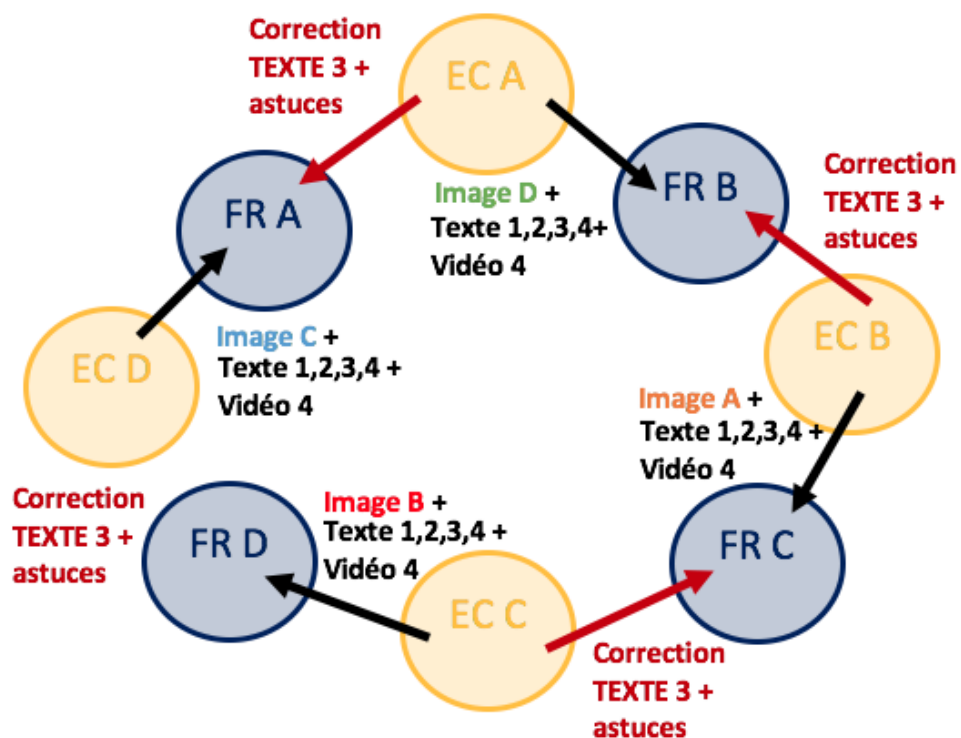
SÉANCE 1 (France)



SÉANCE 1 (Écosse)



SÉANCE 2 (France)



SÉANCE 2 (Écosse)



TEAM A

LESSON 4 ROAD MAP WRITE THE STORY'S FOLLOWING



1 CORRECT THE ENGLISH TEXT OF YOUR PARTNERS



In your Facebook messenger (in your own account conversation), get:

- the video of your partners and **WATCH IT! Write down the questions they asked for later**
- the English paragraph (click on the link sent by your French partners) and **CORRECT IT!**
- In Messenger, give some **tips** to your partners to improve their English! You can post these comments in French or in English.

2 CONTINUE THE STORY



In teams (5 min):

From your image and your team's text, discuss to write **the resolution of the adventures**.
For example: an event, a character or an action that would end your characters' adventures

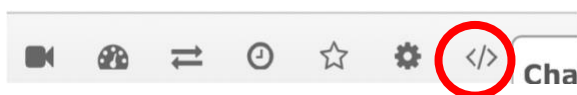
Use the vocabulary sheet to help you!

On Framapad : From the notes, write together your paragraph in French. *Click on the link sent by your French partners.*



You can use the toolbox available on FB to check your text.

On Facebook, copy and paste the URL of your text into a private message to **TEAM B**




Copy this link and paste it on FB

In the message in which you will post your link:

- Write a short description of what you would like your French partners to correct in priority.
- Do not forget to greet them and ask how they are going !!!

3 RECORD YOUR VIDEO



You will make a short video to tell in French the selected elements in the image, the outline of the story, any questions... (*Don't forget to start the video by greeting your French teammates*).  **You can use the toolbox available on FB to check your pronunciation.**

- **On Facebook,** send the video to **TEAM B**



EQUIPE A Séance 4 – FEUILLE DE ROUTE



1 CORRIGER LE TEXTE DE VOS CAMARADES ECOSSAIS



Dans la conversation avec **l'équipe D** sur votre messagerie Facebook, vous trouverez :

- La vidéo réalisée par cette équipe : **VISIONNEZ-LA ! Notez les questions posées pour plus tard.**
- La vidéo est accompagnée d'un court message : ils vous demandent des corrections particulières. **REPONDEZ-LEUR !**
- Le paragraphe en Français (*cliquez sur le lien envoyé par l'équipe D*) : **CORRIGEZ-LE !**
- Sur votre messagerie, donnez des conseils à vos camarades pour améliorer leur français ! Vous pouvez poster vos commentaires **en Français.**

2 IMAGINER LA RESOLUTION DES PERIPETIES



EN EQUIPE

Découvrez la nouvelle image distribuée en classe.

À partir du texte de vos camarades et de l'image, discutez entre vous pour inventer **la résolution des péripéties**. **Vous pouvez utiliser la fiche de vocabulaire pour vous aider.**

- **L'animateur** surveille le temps et fait avancer la discussion.
- **Deux secrétaires** prennent en notes les idées retenues par l'équipe.

3 REDIGER L'HISTOIRE



Sur Framapad : À partir des notes, rédigez ensemble votre paragraphe **en anglais**. *Pour y accéder, cliquez sur le lien envoyé par l'équipe D.*



Utilisez la boîte à outils disponible sur le groupe Facebook pour vérifier votre texte.

Sur Facebook : copiez-collez l'URL de votre texte dans un message privé à destination de vos coéquipiers écossais (**EQUIPE A**).



Dans le **message** où vous posterez votre lien :



Copiez ce lien et envoyez-le sur FB

- Indiquez ce que vous souhaitez que **corrigent** vos partenaires écossais.
- N'oubliez pas de les saluer et de demander comment ils vont !!

MODE D'EMPLOI - OUTILS

Dictionnaire / Dictionary

Cet outil vous sera utile pour rédiger vos histoires.

Aller sur > <http://www.wordreference.com/fr/>

1. Tapez le mot pour lequel vous voulez connaître la traduction.



2. Choisissez, parmi les propositions, la traduction qui convient le mieux, en vous aidant des exemples.

chevalier

en espagnol | Conjugueur | en contexte | images

inflections of chevalier (nm): mpl: chevaliers

WordReference Collins VFR Français (10)

WordReference English-French Dictionary © 2018

chevalier 🔊 ECOUTER: FRANCE • /ʃ(ə)vəljɛr/

Principales traductions

Français	Anglais
chevalier nm (soldat à cheval du Moyen Âge) Les chevaliers avaient une armure lourde. Knight (premier échelon de la noblesse) (historical) knight n (honorary title) chevalier nm Le pape a été officiellement élu chevalier. The pope was officially knighted. chevalier nm (membre d'un ordre de chevalerie) Ce soldat est un chevalier de l'ordre de Malte. This soldier is a knight of the Order of Malta. chevalier nm (titre honorifique d'une couronne) Le roi est devenu chevalier du Bastion. Our neighbour has become a knight of the veering club.	knight n

Traductions supplémentaires

Français	Anglais
chevalier nm (membre de l'ordre équestre à Rome) Influenza: les chevaliers romains servaient dans la cavalerie. Tout le monde ritait des chevaliers à Rome.	knight n (historical) Roman knight n

Aide à la prononciation / Pronunciation Help

Cet outil vous sera utile pour enregistrer vos vidéos.

Aller sur > <https://soundoftext.com/>

Sound of Text

About Contribute Learn

Text

the valiant knight

Voice

English (United Kingdom)

Submit

1. Tapez le mot ou la phrase que vous souhaitez prononcer en anglais

2. Sélectionnez la langue > English (United Kingdom)

3. Cliquez sur "Submit" (soumettre)

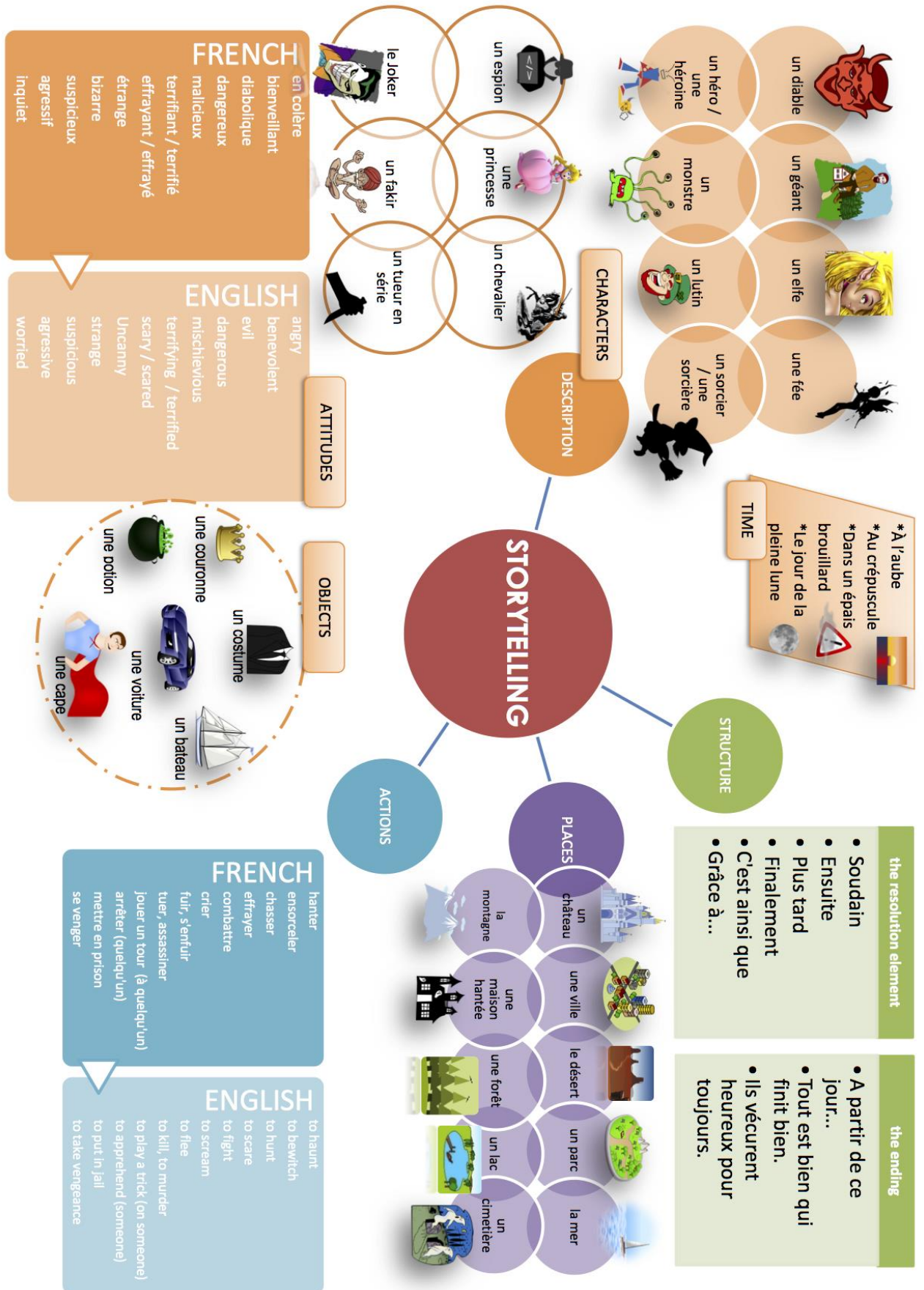
Sounds

English (United Kingdom)

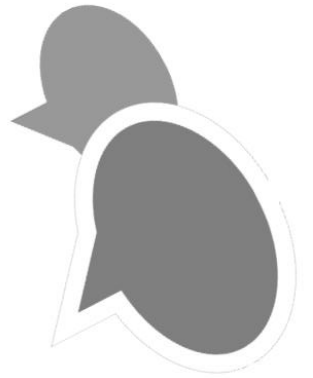
the valiant knight

PLAY DOWNLOAD

Annexe 10 Fiche d'aide pour le vocabulaire (à destination des écossais)



Annexe 11 Fiche d'aide pour le small talk (à destination des écossais)



Vous avez déjà visité l'Écosse ? Le Royaume-Uni ?

Quelles sont les spécialités de votre région ?

Comment se passe l'école en France ?

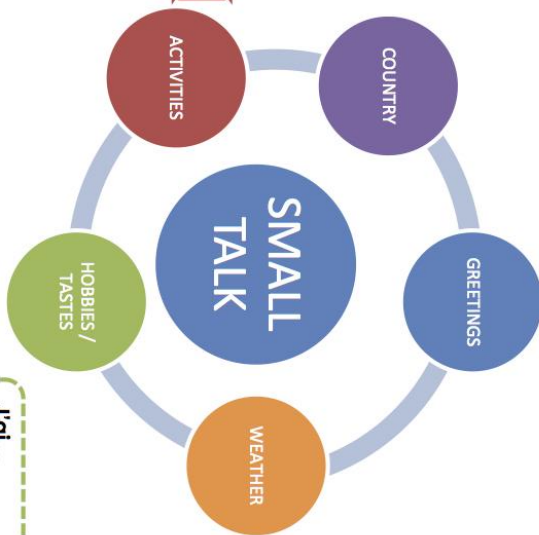
Vous avez fait quoi pendant les vacances ?

dormir
 regarder la télé
 faire les boutiques
 aller au cinéma
 faire du sport
 faire ses devoirs
 cuisiner
 sortir avec des amis

Bonjour ! Salut !

Ça va ?
Comment ça va ?

Ca va très bien
Ca va / Ca va bien
Ca ne va pas bien



Et vous ?

Quel temps fait-il ?

Il fait...

beau chaud froid

Il y a...

du soleil des nuages du vent

Il pleut

Il neige

Et chez vous ?

Avez-vous des animaux ?

J'ai...

un chien un chat un lapin un poisson rouge

Quel est votre style de musique préféré ?

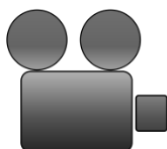
Quels sont vos chanteurs préférés ?

Vous aimez...

...le cinéma ? ...les jeux vidéo ? ...le chocolat ?

NON
Pas du tout

OUI
Un peu
Beaucoup



FICHE – VIDEO BILAN

Aujourd'hui, tu dois réaliser une petite vidéo qui résumera ton expérience de collaboration avec les élèves écossais.


Pour t'aider, tu peux utiliser la fiche d'observation distribuée en début d'heure ! Tu peux aussi essayer de répondre aux questions suivantes :

- Selon toi, qu'est-ce qui est difficile ou facile quand on communique avec une personne étrangère ?
- Qu'est-ce qui t'a plu dans le fait d'échanger avec tes partenaires écossais ? Qu'est-ce qui t'as surpris ?
- Si tu avais une chose à retenir de cette expérience, qu'est-ce que ce serait ?
- Quel(s) conseil(s) pourrais-tu donner à quelqu'un qui devrait communiquer avec une personne étrangère ?

Maintenant que tu as une idée du contenu de ta vidéo, tu peux commencer à t'enregistrer !



Annexe 13 Padlet du projet LIP-TALE (capture d'écran final)

HISTOIRE - STORY 1	HISTOIRE - STORY 2	HISTOIRE - STORY 3	HISTOIRE - STORY 4
 <p>Once upon a time,</p> <p>in a castle. Lived a princess named Harmony. One day she got ready for her coronation ceremony but one dangerous wizard wanted her crown. The wizard prepared one magic potion but he forgot one ingredient and transformed the magic potion to do something else. The princess didn't know that the wizard had prepared a dangerous potion for her. Her father, the king and her mother, the queen were very proud of their Daughter.</p> <p>La princesse arriva pour le grand jour de la cérémonie mais aussi le Mage !!!! Il mélangeait la potion dans l'eau de tout le monde, elle les faisait dormir ...</p>	 <p>Once upon a time,</p> <p>in Old London, an old knight, valiant and courageous. He reigned the villages in London. There was a murderer wearing a costume, Mr. Joker, who lived in the Big Ben. Le joker a tragiquement tué le chevalier. Puis a volé big ben et l'oiseau. Mais le chevalier n'est jamais vraiment mort.</p> <p>Around one week later, the knight healed from his injury. He wanted to take his revenge and kill the Joker. But, the Joker possessed around a hundred pelicans who flew over the city to see if the knight was still alive.</p> <p>Un jour les oiseaux ont trouvé le corps mort du chevalier et à côté de ça, un pistolet. Mais le pistolet n'appartenait pas au joker.</p>	 <p>Once upon a time,</p> <p>there was a man called Jawad, he was about thirty years old and he lived at the end of XIII century. He was a fakir since several years, he wasn't very rich and he lived in Egypt. Every morning he sailed on the Nile with his makeshift boat.</p> <p>Un jour, lors d'un de ses voyages, il fut interpellé par des oiseaux avec des têtes humaines. Ces oiseaux entourèrent son bateau, et l'attachèrent au mât, et lui dirent qu'il serait libéré que si...</p> <p>If he gives him earthworm. Suddenly a bird with a human head pierced the boat and Jawad fell into the water. At once he realized he had earthworms in his pocket. A big animals came out of the water for...</p>	 <p>Once upon a time,</p> <p>there was a man who was called Cedric Bernard who was kidnapped by an English spy who went to ask questions for the murder of his wife, the spy's name is Harry. He wore a big cape. There was another spy in the car, a German spy who was called Fritz. He followed Harry because Cedric Bernard was the serial killer. He was 49. It was 1983.</p> <p>Cédric était une personne suspicieuse. Il aimait se garder à soi. Il est né en Italie de parents Français. Quand il avait cinq ans, ils ont démenagé en France.</p>
<p>When everyone was sleeping, the wizard took the princess Harmony. A troubadour came in and was shocked so he tried to wake up the princess. She woke up! She tells the troubadour that her water had a weird taste she started to sleep.</p> <p>Quand elle se réveilla, elle se transforma en homme. Le roi et la reine la trouvèrent transformée en homme. Vu qu'ils ne la reconnaissait pas, ils la mirent en prison. Ils pensèrent qu'elle fut kidnappée.</p> <p>In jail his voice retransformed in woman's voice, she tries to convince her parents to free her but they refused because they didn't believe her. A few weeks later the princess became herself again, her parents were upset not to have recognized her.</p> <p>Quand elle est retournée dans le chateau tout le monde dormait encore, le sorcier a posé des conditions, qu'elle doit lui donner la couronne, et il a sens inverse le Mage.</p> <p>When the princess took the crown from the wizard, she became a girl again. She had found Prince Charming. They lived happily and had lots of children.</p> <p>Ses enfants suivèrent son héritage. Elle s'appelle Destiny et il s'appelle Jacques. Destiny est une princesse et Jacques est un chevalier.</p>	<p>Just before the fight, the knight drank a magic potion. Everybody thought he was dead but suddenly the knight woke up. He took the gun and he continued his way. He met a dangerous wizard who killed him. The gun was unlucky.</p> <p>Le chevalier avait des funérailles calmes. Sa fille par la suite reçut son héritage. Elle s'appelle Lisa.</p> <p>The joker wants to steal the property of Lisa. He is going to kill her. He breaks into her house during the night and picks up all her stuff. She wakes up and shouts. She dies.</p> <p>Le joker sortit de la maison de Lisa. Le joker a attaqué le chevalier.</p>	<p>Revanche!!! Car l'homme est rentré dans l'eau et les oiseaux ont mangé le capitaine.</p> <p>The mermaid saved the man and then she came out of the water. She bewitched a bird and the bird fell into the sea. The bird transformed in to a fairy.</p> <p>La fée demande à l'homme ce qu'il souhaite. Il demande que le capitaine revienne à la vie. Alors l'homme obtient son souhait.</p> <p>Then the captain came back to life, thanks to the fairy, and Jawad was very happy to see the captain again, so he took the wheel and sailed on the Nile once again.</p> <p>Jawad a navigué jusqu'au coucher du soleil avec son meilleur ami le capitaine. Et ils vécurent heureux.</p> <p>La fin.</p>	<p>The English man had a special power he could become invisible. He wanted to take away Cedric very far away. Unfortunately, one day, Cedric successfully escaped. He goes to the forest but he doesn't know where he is.</p> <p>Suddenly, he looks derrière et il voit l'espion anglais. Il commence à courir et finit dans la ville.</p> <p>So, he arrived in a district that looked poor, he thought he lost the English Spy, but suddenly, he got grabbed by a hand and got knocked out eventually, when he woke up, he woke up in a briefcase that was narrow he successfully opened it, he looked through the briefcase and saw a man carrying it. Then, he jumped out of the briefcase, but the spy pursued him, when he looked behind the spy disappeared, so the German spy named Fritz showed up and said to Cedric Bernard that he wanted to help.</p> <p>Fritz aide Cédric, il est allé en Allemagne pour trouver de l'aide pour tuer l'anglais espion, le policier allemand trouve Harry l'anglais dans un match de football et avec succès, la police trouve le tueur en série.</p>
<p>Then, the police runs after her but can't catch her. The spy seeks refuge in a warehouse to hide. After a week, the police finds their hiding place and manages to stop it.</p>			

Annexe 14 Transcriptions des vidéos de bilan

L1: Hello hum so the first- the thing I've found the most difficult was to understand you guys because some of the words you pronounced weren't actually correct but we gave you some tips so hopefully you get better at english + and the second thing euh the- the- the thing I liked was that you helped us a lot and we helped- we helped you and the advice I would give a person who is trying to communicate with a foreign person is to listen to them carefully and euh t- tr- try to understand them + thank you

L2: It was difficult to understand what they were saying because of the background sounds and quit easy to + type and communicate with them I liked that you knew more about the french partners and got to know what they liked and it was similar to what I like + and an advice I would give someone who has to communicate with a foreign person is to speak clearly and hum + speak hum + a bit loud and make as s- make it as best as possible + [pap]

Teacher: did you understand everything they said to you

L2: yeah

Teacher: ok

L3: hi I'm *L3* + it has been fun meeting you that was harder than I thought but that was good to get to know you

Teacher: really fun> do you have some advice to give them + [b]

L3: not really <no it was really cool +

Teacher: did you understand everything they said

L3: that was hard to understand what they said but + with help out here from the teachers it was good

Teacher: ok + c'est bon

L4: the thing I've found difficult about communicating was understanding what they were trying to say it's quit difficult the thing I liked about interacting with my french partners is that I like trying to learn their language and they were trying to learn ours that supprises me how well some of them can speak english + the thing I'll remember from this experience is hum that #### remember talking to the kids from France + the advice I'd give to someone

who wants to communicate with a foreign person is to try to speak more clearly and take their time

L5: sometimes it's difficult because of their accent I *** to meet them though + I will remember working in teams + I would tell them to speak slowly and use the correct words

L6: hum I've found it easy how easy motivated hum you can get as every week there were something new and interesting to watch read find out + hum it was a little challenging to think of a new story or continue every week or continue a story every week + euh it suprised me how enthusiastic motivated and friendly you all were and how interactive all of it was + from the experience I know I will never forget the advice and tips hum they gave m- you gave me to improve my french + hum the b- the best advice I can give is to speak loud clear and most important to be confident because you wanna know what they are saying [rire]

Teacher: and was it hard to speak or understand + like to sp-

L6: *** challenges but nonetheless I've enjoyed it

Teacher: ok merci

L7: so I *** thought it was difficult of people spoke a bit too fast and not to clearly I'd quit liked interacting with the french fool I have not done a project like this before and it was in- a new experience ### not made videos like this in french before and a tip for communicating with foreign people will be to speak slowly and clearly *

L8: I think it is hard to pronounce some words in French which is why I've found it difficult it was fun and interesting with them to communicate and if I had something to remember it would be making the videos in French + and advice that I would give to someone who has to communicate with a foreign person speak clear and try your best accent

L9: bonjour + alors selon toi qu'est ce qui est le + qu'est ce qui est difficile ou facile quand on communique avec une personne étrangère ben c'est de comprendre en fait parce que euh on fait peut être leur langue mais on pourra pas forcément comprendre ce qu'ils disent en fait + qu'est ce qui t'a plu dans le fait d'échanger avec tes partenaires écossais qu'est-ce qui- qu'est-ce qui t'a surpris ben qu'est-ce qui t'a plu ben c'est le fait de voir une autre culture en fait de voir des personnes parler euh + ben une langue que- qu'on ne maitrise pas forcément + et qu'est ce qui m'a surpris c'est- ben c'est d'entendre en fait euh comment ils parlent vite alors que nous on est- on parle tout doucement + si j'avais une chose à retenir de cette

expérience qu'est ce que ce serait + euh + ben le fait d'avoir découvert une culture + quel(s) conseil(s) pourrais tu donner à quelqu'un qui devait- qui devrait communiquer avec une personne étrangère + ben prépare toi un peu parce que euh si tu fais ça comme ça ben euh tu vas vite te- * on se- on se perd vite en fait + voilà merci

L10: euh j'ai beaucoup aimé cette expérience parce que je trouve que euh parler avec euh des Écossais c'est- on apprend beaucoup euh - on apprend beaucoup de choses + euh je vous conseille de euh parler beaucoup plus fort et plus lentement et euh d'essayer de parler avec plus l'accent en français + hum je trouve que euh + l'anglais euh- j'ai euh- je m'en sors plus à l'écrit qu'à l'oral parce que à l'écrit euh + euh on a plus le temps de réfléchir et euh on a pas besoin d'avoir l'accent et euh + de parler fort et tout Ça +

L11: [mic] +[conv] bonjour selon moi quand on communique avec une personne étrangère le plus important est de comprendre ce qu'ils disent et que nous en retour on article nos + mots [bb] [mic] euh ce qui m'a plu- le plus plu c'est de découvrir une langue étrangère [b] + la cho- [rire] + la chose que j'ai retenue de cette expérience est que au final ben + l'anglais c'est pas difficile + euh mon conseil c'est que ben +[b] franchement il faut pas hésiter + et apprendre l'anglais + voilà [conv]

L12: euh selon toi qu'est ce qui est difficile ou facile quand on communique avec une personne étrangère ben ce qui est difficile c'est de euh de pas se tromper en euh parlant sa langue enfin et euh vice versa qu'est ce qui t'a plu dans le fait d'échanger avec tes partenaires écossais qu'est ce qui t'a surpris ben ce qui m'a plu c'est que ben + j'ai appris de nouvelles choses et euh ce qui m'a surpris ben c'est euh euh le fait que euh qu'ils- euh que ça ne soit pas comme nous euh en France euh comme dans un autre pays + si tu avais une chose à retenir de cette expérience qu'est ce que ce serait ben c'est que + ben euh + je sais pas + ben c'est- c'est bien + voilà + non attends + c'est qu'on peut apprendre et euh se faire des potes + quel(s) conseil(s) pourrais tu donner à quelqu'un qui devrait communiquer avec une personne étrangère ben c'est qu'on peut apprendre en s'amusant + voilà +

L13: bonjour + +[conv] euh selon moi ce qui est difficile ou facile pour communiquer avec une personne étrangère + ben je sais pas + euh qu'est ce qui m'a plu dans le fait d'échanger avec mes partenaires écossais [shh] ben c'est que c'était marrant + si- et si j'avais quelque chose à retenir de cette expérience c'est euh que c'était bien + et euh le conseil que je pourrais

donner à une personne qui va communiquer avec une personne étrangère c'est d'utiliser des mots simples

Professeur: répète ça plus fort

L13: + c'est d'utiliser des mots simples

L14: [mic] +[conv] pour moi ce qui est facile ou difficile- facile quand on communique avec une personne étrangère ben c'est de euh mieux articuler et de faire son mieux euh ce qui m'a plu euh le- dans le fait d'Échanger avec euh mes partenaires écossais ben c'était que euh il y en avait qui parlaient euh beaucoup bien euh français et ils avaient un bon accent + et euh si j'avais quelque chose à retenir de cette expérience et ben que ça m'a appris à euh parler- ça m'a plus appris à parler anglais + et les conseils que je pourrais donner euh à quelqu'un qui tra- qui devrait communiquer avec une personne étrangère ben ça serait qu'il fasse de son mieux et euh et d'essayer d'apprendre plus la langue + au revoir

L15: [conv-] +[b] alors euh qu'est ce que euh est difficile et euh ou facile quand on communique avec une personne étrangère c'est difficile de comprendre ce qu'ils disent + qu'est ce qui t'a plu dans le fait d'échanger avec tes partenaires écossais euh qu'est ce qui t'as surpris ben ça nous apprend à parler avec des personnes qui ne parlent pas la même langue + et euh si tu avais une chose à retenir de cette expérience que ce serait- qu'est ce que ça serait ben de donner des conseils aux autres + quel(s) conseil(s) pourrais tu donner à quelqu'un qui devrait communiquer avec une personne étrangère euh hum j'ai pas vraiment de conseil(s) [-conv]

L16: [conv-] + alors pour moi ce qui était difficile quand on communiquait avec euh les Écossais c'est qu'on les comprenait pas + souvent parce qu'ils articulaient pas ou soit ils parlaient fort ou pas assez fort + et euh qu'est ce qui t'a plu dans le fait d'échanger- ben c'était cool d'échanger avec les Écossais comme ça on sait leurs goûts tout ça [rire] + euh rien ne m'a sur- m'a sur- [rire-] ne m'a surpris [rire-] + et euh je retiens rien de l'expérience c'était juste bien + et euh ch- pour donner un conseil c'est juste euh ben articuler mieux hein sinon plus [rire]

L17: bonjour je suis *L17* pour moi ce qui est difficile c'est d'utiliser le bon vo- vocabulaire et ce qui est facile c'est de parler sur ma personnalité ce qui est- ce qui m'a le plus plu c'est d'avoir pu vous parler et de faire de nouvelles rencontres je trouve que vous parlez bien

français et ce qui m'a surpris + si j'aurais une chose à retenir à retenir ça serait que ce n'est pas si difficile de parler à des Étrangers le conseil que je donnerais à une personne qui doit parler + et à une personne étrangère ça serait qu'elle s'exprime le plus facilement possible

L18: bonjour je m'appelle *L18* + euh je trouve que ce qui est plus facile + de parler pour LIP-TALE c'est de parler par messages et ce qui est beaucoup plus difficile c'est parler par vidéos + c'est plus dur euh [mic] à s'exprimer et à comprendre + euh + je pense que c- ce qui est bien c'est euh d'écouter les conseils de poser des questions personnelles + et d'échanger + voilà + euh + je pense que parler par messages c'est plus drôle plus amusant plus facile euh + et j'- j'ai quelques conseils + pour + pour donner à quelqu'un qui communiquerait avec des étrangers c'est de ne pas rire et euh de parler en articulant bye [mic]

L19: [conv-] selon toi qu'est ce qui est difficile ou facile quand on communique avec une personne étrangère [i] ben euh c'est le fait ben que euh on connaît pas trop leur- leur langue ça dépend ben si on a appris leur langue c'est plus facile mais [i] si on connaît pas c'est- c'est énervant + qu'est ce qui t'as surpris dans le fait d'échanger avec tes partenaires écossais +[b] qu'est ce qui t'as surpris ben ce qui m'a plu c'est que c'est différent des cours d'anglais au moins on le- on discute avec des vrais anglais et euh qu'est ce qui m'a surpris ben pourquoi pas- ce qui m'a surpris c'était que c'était des écossais pourquoi pas des anglais ou des américains parce que les Écossais c'est euh c'est c'est inhabituel si tu aurais une chose à retenir de cette expérience qu'est ce que ce serait [mic] euh [pf] si je devais retenir de- quelque- quelque chose de cette- une expérience + euh c- ben c'est- j'ai jamais fait euh j'ai jamais fait euh comment dire + une vidéo par rapport avec euh des personnes que je connais pas et c'était très b- c'est très bien + quel conseil pourras tu donner à quelqu'un qui devrait communiquer avec une personne étrangère ben c'est d'avoir euh confiance en soi et euh articuler au mieux ses mots et parler très fort pour qu'on puisse vous entendre voilà

L20: bonjour j'ai aimé communiquer avec vous et hum + pour vous améliorer faudrait que vous parliez plus fort et que vous articuliez plus et que vous fassiez attention à l'ordre des mots + dans les phrases

Enseignant: ok + tu as tout compris

L20: euh + bah + hum oui assez ça va

Enseignant: et ça t'a plu

L20: oui j'ai trouvé ça bien de communiquer avec vous

L21: bonjour selon moi c'est plutôt facile de vous parler car vous avez notre âge + vous êtes sympas euh c'est marrant car on ne vous connaît pas et c'est plutôt facile de vous- de vous parler en v- en vous comprenant + c'est sympa de travailler avec des personnes qu'on ne connaît pas hum même si on ne parle pas la même langue + et vous dev- pour un conseil vous devrez faire moins de bruit quand vous filmez et parler plus fort bye [mic]

Enseignant: + et le projet t'a plu ou pas

L21: oui

Enseignant: ok

L22: pour toi qu'est ce qui est difficile ou facile quand on communique avec une personne étrangère ben ce qui est difficile c'est qu'on a pas la même langue donc euh quand on leur parle dans leur langue et ben on a peur de se tromper en disant n'importe quoi qu'est ce qui t'a plu dans le fait d'échanger avec tes partenaires écossais + ben c'est que on a- ils nous ont aidés à parler anglais et on a découvert euh comment eux ils apprenaient et comment hum + on les a découverts quoi on a découvert une autre culture + euh qu'est ce qui t'a surpris + je sais pas [rire] rien ne m'a surpris si tu avais une chose à retenir de cette expérience qu'est ce que ce serait ben c'est que c'était bien et- [rire] et qu'on a pu apprendre des choses et qu'on a pu parler avec des écossais et qu'on les a découverts et qu'on s'est fait des potes et voilà + euh quel(s) conseil(s) pourrais tu donner à quelqu'un qui devrait communiquer avec une personne étrangère euh c'est que euh même si hum on parle pas la même langue ben faut pas avoir peur de parler et tout ça parce que voilà quoi enfin + faut pas avoir peur et faut avoir confiance en soi et faire de son mieux comme ça la personne elle nous comprend et voilà +

L23: [conv-] bonjour selon moi c'est un peu difficile de communiquer avec une personne étrangère car nous n'avons pas les mêmes accents ce qui m'a le plus plu c'est que j'ai appris à les connaître ce qui m'a surpris le plus c'est qu'ils ne savaient pas trop parler français j'ai trouvé que c'était bien d'échanger avec d'autres pays et de travailler en groupe je conseillerais de bien articuler de ne pas rigoler et de ne pas parler vite pour communiquer avec d'autres personnes [b] [-conv]

L24: selon toi qu'est ce qui est difficile ou facile quand on communique avec une personne étrangère- étrangère c'est de parler la même langue et de pas utiliser des mots trop compliqués + [mic] qu'est ce qui t'a plu dans le fait d'échanger avec tes partenaires écossais

+ hum + ben euh on apprend + on fait attention à ce qu'on dit + si tu avais une chose à retenir de cette expérience + qu'est ce que ce serait + hum ben on a appris + des choses mais sans- sans avoir des contrôles des + quel(s) conseil(s) pourrais tu donner à quelqu'un qui devrait communiquer avec une personne étrangère + hum essayer d'apprendre des mots faciles et de parler la langue- une langue que tout le monde comprend

L25: bonjour euh c'était assez difficile de communiquer avec vous parce que vous articuliez pas assez et nous aussi du coup on se comprenait mal mais euh avec les messages on se comprenait mieux du coup ben voilà euh c'était bien d'échanger avec vous et euh c'était- c'était assez drôle parce qu'on avait créé une histoire euh ensemble + euh ben euh c'est tout au revoir

Enseignant: est ce que tu as des conseils pour qu'ils s'améliorent euh oui faudrait articuler un peu plus et euh

L25: faudrait euh arrêter de mettre ben pour les monuments exemple en français on dit aussi Big Ben on dit pas gros ben

L26: bonjour est ce que vous allez bien alors euh moi ce projet il m'a plu parce que j'aime bien l'anglais et j'ai pu communiquer avec des personnes anglaises ensuite euh + hum + mes partenaires écossais + et ben + c- je les comprenais assez mais des fois hum ils articulaient pas assez mais + voilà ///

Enseignant: est ce que tu as des conseils pour qu'ils s'améliorent

L26: + ben les conseils euh + c'est qu'en français il y a du féminin il y a du masculin faudrait que euh ils parlent euh moins en baissant la tête et euh que euh + ils aient pas peur et qu'ils hésitent pas +

Enseignant: hum + et à ton avis qu'est ce qui était difficile quand tu communiquais avec eux

L26: ben c'est que euh j'étais pas sûre et du coup j'hésitais un peu et que euh fallait que je me fasse comprendre

Enseignant: ok +

L26: [mic] au revoir

L27: [conv-] bonjour je m'appelle *L27* ce qui est difficile d- quand on communique avec quelq- avec des personnes étrangers ce qu'il faut comprendre la langue il faut comprendre la

langue ce de voir qu'ils n'ont presque- ce qu'ils ne connaissent presque pas le français il faut connaître les bases d'une langue pour comprendre les autres [-conv]

L28: [conv-] quand on communique avec des personnes étrangères c'est qu'il faut comprendre la langue + euh euh il faut euh écouter beaucoup le français pour comprendre le français [rire] il faut connaître les bases d'une langue [-conv]

L29: pour moi ce qui est le plus difficile quand on communique avec des personnes étrangères c'est que euh ils ont pas le m- le même accent que nous + du coup ils articulent pas pareil que nous + qu'est ce qui m'a le plus plu quand- d'échanger avec des Écossais c'est euh + euh qu'on connaisse des gens d'ailleurs que de la France + hum qu'est ce qui m'a surpris ben rien ne m'a surpris + j'ai rien retenu vraiment de ce- de cette expérience et euh si je devrais leur donner un conseil euh c'est qu'ils parlent euh plus fort et qu'ils articulent plus

L30: euh ben je dis quoi +

Enseignant: est ce que ça t'a plu pourquoi

L30: euh ça m'a assez plu parce que on a travaillé en groupe et ça m'a fait travailler mon anglais + hum /// [mic] est ce que tu les as compris et pourquoi plus fort euh + j'ai pas trop compris parce que + ben il y avait des- vous avez votre accent anglais et euh il y a gens qui parlaient quand même euh assez bien + et euh sinon c'était bien +

Enseignant: tu as des- une idée pour qu'ils s'améliorent +

L30: ben je sais pas + ben qu'ils articulent un peu plus et qu'ils parlent un peu plus fort

Enseignant: ok et toi tu as eu des soucis à parler anglais ou pas

L30: un peu + j- j'ai un peu du mal moi hein [rire] + bye

L31: [conv-] bonjour + je m'appelle *L31* ce qui est difficile quand on communique avec des personnes étrangères c'est qu'il faut comprendre la langue [mic] /// cet atelier nous a permis de voir qu'il n'y a pas le français dans le monde +[rire en fond] [-conv]

L32: [mic] [conv-] je ne sais pas ce qu'il faut que je lise

Enseignante: tout ce que tu veux

L32: ce qui est difficile de communiquer avec des personnes étrangères c'est qu'il faut comprendre la langue + c'est de voir qu'il n'y a presque euh qu'il n'y a + pas que le français il faut- il faut connaître /// mais non

Enseignante: vas y vas y dis moi +

L32: #1 mais j'arrive pas à *** quelque chose #

Enseignante: #2 explique moi #

L32: non mais je sais pas la troisième question mais là #1 c'est quoi #

Enseignante: #2 et ben passe à l'autre #

L32: + mais il n'y en a plus après c'est la fin

Enseignante: allez

L32: mais c'est la fin après

Enseignante: un petit conseil + je dois faire attention à quoi

L32: à l'articulation

Enseignante: ouais pourquoi

L32: euh + pour mieux comprendre

Enseignante: #1 pour mieux me faire comprendre + alors et euh est ce qu'il y a quelque chose qui t'a surpris + ouais parler moins vite super #

L32: #2 parler moins vite #

Enseignante: + c'est facile ou difficile de parler avec les copains écossais

L32: ben c'est euh facile mais un peu compliqué quand même

Enseignante: à cause de quoi +

L32: ben c'est facile parce qu'on a les cours [rire]

Enseignante: ouais

L32: + l'anglais pour apprendre

Enseignante: ouais

L32: et c'est difficile parce qu'ils savent mieux le parler que nous du coup euh +

Enseignante: du coup ça t'impressionne

L32: oui

Enseignante: et tu oses pas trop

L32: oui

Enseignante: ok + tu sais quoi c'est super [-conv] [mic]

Annexe 15 Conventions de transcriptions

+	Pauses
///	Pauses très longues
...-	Amorces
*	Syllabe incompréhensible
***	Suite de syllabes incompréhensibles
###	Passage enregistré non transcrit

Bruits particuliers

[pap]	Bruit de papier
[b]	Bruit indéterminé
[mic]	Bruit du micro
[conv]	Conversation de fond
[rire]	Rire du locuteur
[pf]	Soupir

Titre : Effets de l'étayage du locuteur natif en situation de communication exolingue sur l'apprentissage de la L2 en télécollaboration asynchrone et multimodale

Mots-clés : télécollaboration - communication exolingue - locuteur natif – étayage - stratégies de communication

Résumé : L'ère du numérique voit développer de nombreuses pratiques dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, notamment par la mise en place de dispositifs pédagogiques intégrant des outils technologiques, tels que les dispositifs de télécollaboration. En inscrivant leurs pratiques dans les champs de recherche de l'Apprentissage des Langues Médiatisé par Ordinateur (ALAO) et l'Apprentissage Collectif Assisté par Ordinateur (ACAO), les projets de télécollaboration permettent, par le biais des outils numériques de communication, de mettre en relation des apprenants avec des locuteurs du monde entier. Ces dispositifs ont pour objectif principal de confronter les apprenants à des situations de communication authentiques en les amenant à travailler conjointement à la réalisation d'un objectif commun et ainsi à développer des compétences langagières en langue cible. Cette étude vise donc à décrire un projet de télécollaboration asynchrone et multimodal, établi entre une classe d'apprenants d'anglais dans un collège français (Lorraine, France) et une classe d'apprenants du français d'une Alliance Française du Royaume-Uni (Glasgow, Écosse). Il s'agira ainsi d'observer les dynamiques en jeu dans la collaboration en situation de communication exolingue instaurée par les outils numériques et de percevoir de quelle manière ces dynamiques impactent le développement de compétences langagières des participants.

Abstract: The digital age allows the development of numerous practices in the field of foreign language teaching by setting up pedagogical devices that integrate technological tools, such as telecollaboration projects. By placing their practices in the research fields of Computer-Assisted Language Learning (CALL) and Computer-Supported Collaborative Learning (CSCL), telecollaboration projects allow, through digital communication tools, to connect learners with speakers from around the world. These projects aim to confront learners to authentic communication situations by working together to achieve a common goal and thus to develop language skills in the target language. Therefore, this study will describe an asynchronous and multimodal telecollaboration project, established between a class of English learners in a French middle School (Lorraine, France) and a class of French learners of an Alliance Française (Glasgow, Scotland). We will observe the dynamics involved in the collaboration in exolingual situation, enhanced by digital tools and how these dynamics impact the development of participants' language skills.