



HAL
open science

Apprentissage des langues en contexte scolaire : l'agir ensemble en cycle 3 dans le cadre de projets d'échanges à distance franco-britanniques

Anne Choffat-Dürr

► To cite this version:

Anne Choffat-Dürr. Apprentissage des langues en contexte scolaire : l'agir ensemble en cycle 3 dans le cadre de projets d'échanges à distance franco-britanniques. Linguistique. Université de Lorraine, 2014. Français. NNT : 2014LORR0326 . tel-01751795

HAL Id: tel-01751795

<https://hal.univ-lorraine.fr/tel-01751795v1>

Submitted on 29 Mar 2018

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-theses-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>

**APPRENTISSAGE DES LANGUES EN CONTEXTE SCOLAIRE :
L'AGIR ENSEMBLE EN CYCLE 3 DANS LE CADRE DE PROJETS
D'ÉCHANGES À DISTANCE FRANCO-BRITANNIQUES**

THÈSE

présentée et soutenue publiquement le 1^{er} décembre 2014

en vue de l'obtention du titre de

Docteur de l'Université de Lorraine

Spécialité Sciences du Langage

par

Anne CHOFFAT-DÜRR

préparée au laboratoire ATILF (UMR 7118)

équipe Didactique des langues et sociolinguistique

dans le cadre de l'École Doctorale Stanislas

Sous la direction de Dominique MACAIRE

Volume 1

Membres du Jury :

Francis CARTON, Maître de conférences, Université de Lorraine

Dominique MACAIRE, Professeure, Université de Lorraine, Directrice

Marie-Françoise NARCY-COMBES, Professeure émérite, Université
de Nantes, Rapporteur

Christian OLLIVIER, Professeur, Université de la Réunion, Rapporteur

Françoise RABY, Professeure, Université Paul Sabatier, Toulouse 3

Geoffrey SOCKETT, Professeur, Université René Descartes, Paris V

Résumé

De nos jours, la pédagogie des échanges à distance, s'appuyant sur la communication médiée par les outils du numérique, permet de porter un regard nouveau sur les capacités des jeunes apprenants possédant un bagage minimal de la langue cible à interagir à distance avec des locuteurs de la langue partenaire.

Inscrite dans un cadre socioconstructiviste et interactionniste, cette thèse questionne le potentiel que représentent des projets d'échanges s'élaborant en fonction des personnes et des moyens à disposition. Elle s'appuie sur l'observation de quatre partenariats franco-britanniques (huit classes) initiant un projet sur une année scolaire à l'école élémentaire (cycle 3). Elle cible l'apprentissage de l'anglais (et du français sur le principe de la réciprocité des échanges). Elle cherche à identifier les conceptions et intentions initiales des acteurs (enquêtes et entretiens). Nous observons sur le terrain ce qui se construit à partir des activités conjointes des enseignants et des élèves (collecte de données à partir de dispositifs variés entrant dans le protocole d'une recherche-action).

L'analyse s'effectue à partir de deux hypothèses principales de travail, l'une dirigée vers la dimension sociale des échanges et l'autre vers les effets sur l'apprentissage linguistique. Les variables, tant organisationnelles, que technico-pédagogiques, psychologiques ou encore institutionnelles, sont examinées.

La prise en charge des apprenants de leur apprentissage, la diversité des productions et des aptitudes langagières concernées, la cohérence des activités avec le lien social qui s'instaure ou la présence d'une réflexion métacognitive et métalinguistique sont au nombre des caractéristiques des projets étudiés.

Ces caractéristiques conduisent à une réflexion sur l'action et l'apprentissage situés propres à favoriser la collaboration et l'autonomisation.

Mot clés : école primaire, projet d'échanges à distance, apprentissage des langues, agir ensemble

Abstract

Today, it appears that the pedagogy of distance exchange projects based on mediated digital communication tools allows new insights into the ability of young learners with minimal competence in the target language to interact at a distance with young speakers of that target language.

Situated within a social constructivist and interactionist framework, this study investigates the potential of exchange projects and how they develop according to the people and resources available. It is based on observations of four Franco-British partnership projects (8 classes) undertaken in upper primary school (ages 7-10) over one year. It investigates pupils' learning of English or French as a foreign language through reciprocal exchange projects. It also seeks to identify the participants' initial project designs and intentions (through questionnaires and interviews). The results of what transpires through the joint activities of teachers and students are examined (various data collection means were employed according to action research protocol).

The data analysis follows two main working hypotheses: one directed towards the social dimension of (student) exchanges and the other towards the impact on language learning. Organizational variables, as well as technical-educational, psychological and institutional variables are thus examined.

Numerous characteristics of the projects observed emerged including: pupils' taking responsibility for their learning, diversity of language production and language skills involved, coherence between the activities and the established social ties and evidence of metacognitive and metalinguistic reflection. These lead to consideration of the ways in which situated learning and action foster collaboration and empowerment.

Keywords: Primary School, distance exchange project, language learning, collaborative active learning

Remerciements

« Agir ensemble ». Le titre de cette thèse convient aussi à cette page de remerciements car cette recherche est bien le fruit d'un agir collectif.

Nous adressons nos plus vifs remerciements :

- à Madame Dominique Macaire, notre directrice de thèse, pour le soutien intellectuel et moral qu'elle a apporté. Nous avons tant partagé durant ces quatre années qui nous ont ouvert au monde de la recherche. Sa bienveillance rigoureuse a créé la dynamique nécessaire à ce type d'entreprise. Nous espérons être digne de sa confiance ;

- aux membres du jury qui nous font l'honneur d'examiner ce travail ;

- aux enseignants qui nous ont accueilli dans leur classe et sans lesquels cette étude n'était pas concevable. À leurs partenaires britanniques pour leur participation et pour leur patience à répondre aux multiples interrogations que cette recherche a soulevées. À tous les apprenants qui ont donné raison et vie à ce projet ;

- aux membres de l'ATILF pour leur générosité qui permet à tout doctorant d'entrer dans une communauté chaleureuse. Ils nous ont notamment donné les moyens de communiquer sur notre sujet tant sur le plan logistique, que matériel ou financier. Nous associons l'École Doctorale Stanislas et l'Université de Lorraine pour leur soutien et le riche panel de formations et d'informations qu'elles offrent aux doctorants ;

- à notre employeur, l'ÉSPÉ de Lorraine, qui a accepté de soulager nos charges d'enseignement durant trois années en octroyant des aménagements de services et en mettant ses ressources humaines et matérielles à notre disposition (un grand merci en particulier à D.Vucko, M. Guely, D. Rubenach pour les aides techniques) ;

- à nos collègues de l'ÉSPÉ qui ont si souvent proposé leur aide et nous ont encouragée. Merci en particulier à Claude, Gilles, Latisha, Marie, Manu, Séverine pour leur précieux soutien sous formes diverses mais ô combien précieuses ; et à Marie-Françoise et Rachel pour leur relecture,

- aux inspections académiques qui ont donné leur aval à nos activités. Aux deux-cent vingt et un répondants à l'enquête exploratoire ;

Enfin, merci à ceux que nous ne nommons pas car, sans nul doute, ils savent qu'ils sont dans nos pensées les plus intimes.

Sommaire

<i>Résumé</i>	3
<i>Abstract</i>	5
<i>Remerciements</i>	7
<i>Sommaire</i>	9
<i>Table des abréviations et acronymes</i>	13
<i>Notes préliminaires</i>	15
<i>Introduction</i>	19
<i>Première Partie : Cadre théorique</i>	23
<i>Chapitre 1 : Apprendre</i>	27
1. Apprentissage et action	27
1.1. Processus imprégnation-mémorisation.....	27
1.2. Processus stimulus-réaction	28
1.3. La sociologie de l'éducation.....	29
1.4. Priorité à l'activité de l'apprenant	30
2. Apprentissage et situation	43
2.1. Développer des compétences en situation	44
2.2. Apprentissage social : théorie de l'action située.....	48
3. Apprentissage et projet	52
3.1. La pédagogie du projet.....	53
3.2. La notion de motivation	58
3.3. La pédagogie par projet : regard critique.....	61
3.4. L'apprenant « metteur en scène » de son savoir.....	63
<i>Chapitre 2 : Apprendre une langue étrangère</i>	65
1. Qu'est-ce qu'une langue ?	66
2. L'apprentissage de la LE en contexte scolaire	67
3. Variable de l'âge : entre 8 et 11 ans	68
4. La dimension affective	70

5.	Ce que préconise la recherche en DDL	75
6.	La communication en classe.....	77
6.1.	L'approche communicative.....	81
6.2.	L'approche actionnelle.....	83
6.3.	La perspective interactionnelle.....	87
7.	Inclure la compétence interculturelle.....	89
8.	Inclure la transdisciplinarité.....	91
Chapitre 3 : Apprendre une LE en échangeant à distance.....		95
1.	La communication à distance - dispositifs et outils de médiation.....	95
1.1.	La visioconférence	97
1.2.	L'accent sur les activités communicatives	99
2.	La correspondance scolaire : regard diachronique	100
2.1.	La correspondance scolaire internationale ou CSI	101
2.2.	Correspondance (inter)scolaire et mouvement Freinet.....	103
2.3.	Les plateformes collaboratives	107
3.	Compte rendu de trois recherches.....	116
Deuxième partie : Méthode et contexte.....		119
Chapitre 1 : Démarche de recherche		119
1.	Quoi et comment observer ?.....	119
2.	Positionnement : champ et méthode.....	121
3.	Présentation des hypothèses.....	126
4.	Choix et identification des cohortes.....	133
5.	Le contrat auprès des enseignants	136
6.	Outils de recueil de données.....	137
6.1.	L'enquête exploratoire	138
6.2.	Recueil de données dans les classes	138
6.3.	Planification	139
7.	Mise en œuvre du recueil de données	140
7.1.	Les outils	140
8.	Illustration de l'emploi et du traitement des données.....	155
9.	Code de transcription des captations audio et vidéo.....	156

Chapitre 2 : Éléments contextuels.....	159
1. Le cadre institutionnel	159
1.1. Le cadre institutionnel en France	159
1.2. Les cadres institutionnels en Angleterre et en Écosse	164
1.3. TICE et PEaD : positionnement institutionnel dans les trois pays	169
2. Présentations des cohortes.....	173
2.1. Présentation des cohortes : 8 classes = 4 PEaD	173
2.2. L'équipement	174
2.3. Profils des enseignants	175
2.4. Les projets initiaux (objectifs généraux)	176
2.5. Les élèves.....	179
Troisième Partie : Expérimentation.....	181
Chapitre 1 : Enquête exploratoire.....	183
1. Objectif de l'enquête	183
2. Méthodologie	185
3. Diffusion de l'enquête	186
4. Les biais anticipés.....	187
5. Les résultats de l'enquête	187
5.1. Profils des répondants	187
5.2. 1 ^{re} partie : conceptions de l'apprentissage/enseignement d'une LE.....	191
5.3. 2 ^e partie : conceptions des TICE	201
5.4. 3 ^e partie : conceptions des échanges en ligne	211
Synthèse de l'enquête.....	238
Chapitre 2 : Traitement des hypothèses.....	241
1. Hypothèse H1.....	243
Introduction.....	243
1.1. Hypothèse H1.1	247
1.2. Hypothèse H1.2	259
1.3. Hypothèse H1.3	319
1.4. Hypothèse H1.4	335
Synthèse de H1	427
2. Hypothèse H2.....	429
Introduction.....	429

2.1. Hypothèse H2.1	431
2.2. Hypothèse H2.2	453
2.3. Hypothèse H2.3	505
Synthèse de H2	521
1. Opinion des acteurs	521
2. Opinion des enseignants	530
3. Synthèse	542
<i>Chapitre 3 : Synthèse interprétative générale.....</i>	545
1. Caractéristiques de l’agir ensemble	545
2. De la nécessité de mieux appréhender la situation.....	549
<i>Quatrième partie : Éléments conclusifs et ouverture.....</i>	553
1. Apports issus de la recherche.....	553
2. Incertitudes et questions	556
3. Perspectives.....	558
<i>Références</i>	563
<i>Sommaire détaillé</i>	587
<i>Table des figures.....</i>	595
<i>Table des annexes</i>	597
Table des annexes sur support papier 📄.....	597
Table des annexes sur support numérique ☉.....	598

Table des abréviations et acronymes

AA	Approche actionnelle
AC	Approche communicative
AS	Action située
BAN	Bureau d'Assistance Nationale (<i>eTwinning</i>)
BOEN/B.O.	Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale
CECRL/ CECR	Cadre européen commun de référence pour les langues
CMO	Communication médiée par ordinateur
CNDP	Centre National de Documentation Pédagogique
CPC	Conseiller pédagogique de circonscription
CSI	Correspondance scolaire internationale
DCSF	<i>Department for Children, Schools and Families</i> = Secrétariat d'État à l'Enfance, à l'Éducation et à la Famille au Royaume-Uni
DDL	Didactique des langues
DGESCO	Direction générale de l'enseignement scolaire
EN	Éducation nationale
ÉSPÉ	École Supérieure du Professorat et de l'Éducation
FC/RC	<i>Feedback</i> correctif ou rétroaction corrective
FIOCES	Fédération Internationale des Organisations de Correspondances et d'Échanges Scolaires
GB	Grande Bretagne ou britannique
IA	Inspection académique
IENA	Inspecteur de l'Éducation nationale adjoint
IGEN	Inspection Générale de l'Éducation nationale
IO	Interaction orale
IUFM	Institut Universitaire de Formation des Maîtres
LE	Langue-culture vivante étrangère
LN	Locuteur(s) natif(s) porteurs d'une langue-culture
LNN	Locuteur(s) non natif(s)
LS	Langue source
OFAJ	Office franco-allemand pour la jeunesse
OFSTED	<i>Office for Standards in Education</i> : organisme britannique qui organise les inspections des établissements scolaires en Angleterre et au Pays de Galles.
PC	Production orale en continu
PE	Professeur des écoles /
PE	Production écrite
PEaD	Projet(s) d'échanges à distance
RC	Rétroaction corrective ou <i>feedback</i> correctif
SHS	Sciences Humaines et Sociales
TILF	Trésor informatisé de la Langue Française (dictionnaire en ligne http://atilf.atilf.fr/)
TIC/TICE/TUIC	Technologies (usuelles) de l'information et de la communication (éducative)
VC	visioconférence(s)

Notes préliminaires

1. Précisions sur l'emploi de termes dans le contexte de la thèse

Classe : Ce terme désigne le groupe de travail qui associe des apprenants autour d'un enseignant dans sa dimension sociale et institutionnelle. Il peut désigner à d'autres endroits l'espace privilégié où se déroulent principalement les interactions entre l'enseignant et les élèves et entre les élèves.

Élève(s) / Apprenant(s) : Nous adoptons indistinctement le terme « élève », cité dans les textes officiels et vu comme un élément constitutif d'une classe en contexte scolaire, celui d'« apprenant », calque du terme anglais « *learner* » utilisé en didactique des langues depuis 1970 (Cuq, 2003, 20). Montrant une centration sur l'individu, il valorise son rôle. Le terme « enfant » est aussi employé pour prendre davantage en compte la précocité de l'apprentissage, ou insister sur le jeune âge des apprenants.

Langue étrangère (LE) / langue source (LS) : Nous employons « langue étrangère » pour faire référence à la langue étrangère enseignée à l'école primaire, ciblée par l'enseignement-apprentissage dans le contexte scolaire propre à cette recherche (le français pour les Britanniques et l'anglais pour les Français). « Langue source » est employée en relation à son corolaire, la langue cible. Le terme ne prend pas en compte le répertoire plurilingue des enfants et fait référence à la langue de l'école.

Locuteur natif (LN) / locuteur non natif (LNN) : Nous employons ces deux termes pour distinguer la relation entre les pairs distants, acteurs des projets d'échanges. Les locuteurs natifs (LN) sont les élèves qui utilisent la langue cible dans leur école, et les locuteurs non natifs (LNN) sont les apprenants de cette langue cible. Toutefois, le locuteur de l'anglais ou du français n'est pas pour autant un anglophone ou un francophone ; il peut s'agir d'un jeune vivant dans un pays mais dont la langue de la maison n'est pas celle de l'école.

TIC / TICE / outil(s) (du) numérique / outil(s) : Un projet d'échange à distance nécessite l'emploi d'outils technologiques qui font référence à la technologie de l'information et de la communication (éducative). Tout en reconnaissant que « ces technologies ne sont pas en elles-mêmes éducatives et que leur efficacité dans la réalisation des apprentissages des élèves dépendra toujours de l'utilisation pédagogique qui en est faite » (Carrier, 2002, 7-8), nous utilisons indifféremment les 4 termes pour un emploi générique.

2. Transcriptions et citations en anglais

De nombreuses propos d'enseignants et d'apprenants sont transcrits ou compilés pour apporter des données secondaires à cette étude. Nous avons choisi de conserver leur originalité en n'apportant pas de correction orthographique ou grammaticale, excepté pour le chapitre consacré à l'enquête exploratoire (cf. partie expérimentation). Les propos en anglais ne sont pas traduits.

Dans cette même perspective, nous n'avons pas traduit les propos en langue anglaise dans l'ensemble de la thèse. En outre, la compréhension de cette langue ne fait généralement plus obstacle aux personnes évoluant dans le monde de la recherche et de la didactique des langues l'enseignement.

« Nous allons droit aux choses et c'est secondairement que nous nous apercevons des limites de notre connaissance et de nous-mêmes comme connaissant. »

Maurice Merleau Ponty, *Phénoménologie de la perception*, 1945

« Ma conviction est faite et je n'en démordrai pas : dans la course effrénée que vivent nos enfants aujourd'hui, fascinés par la vie en trompe l'œil et en temps réel, la découverte du plaisir d'apprendre reste l'acte fondateur de toute éducation. »

Philippe Mérieu, *Le plaisir d'apprendre*, 2014.

Introduction

L'apprentissage d'une langue vivante étrangère à l'école primaire se développe aujourd'hui dans bien des pays selon des variantes nombreuses tant institutionnelles que didactiques et pédagogiques. Parmi elles, initiée depuis des siècles, pour permettre notamment un apprentissage conjoint des langues étrangères, une pratique perdue : la correspondance interscolaire. Celle-ci a montré l'intérêt d'« établir des contacts entre des élèves vivant dans des milieux différents, de créer des liens d'amitié, d'échanger des connaissances [...], de favoriser la pratique de l'écriture dans la langue maternelle et la connaissance de langues étrangères » (Arénilla et *al.*, 2009). Initialement centrée sur la forme épistolaire, comme la précédente définition le souligne, la correspondance scolaire visait des aptitudes à l'écrit. De ce fait, elle excluait les jeunes apprenants dont les propos reflétaient, pour d'aucuns, une certaine « indigence » dans leur capacités de scripteur (Alziary et Freinet, 1947). Elle était donc réservée aux élèves du secondaire maîtrisant peu ou prou le code écrit.

Aujourd'hui, « les technologies numériques sous-tendent sans conteste l'agir ensemble à distance », observent Demaizière et Grosbois (2014) se référant à des études auprès d'étudiants à l'université. On assiste à une diversification des modes de communication laissant entrevoir de nouvelles possibilités d'interagir à distance, et de susciter différemment le dialogue interculturel en ligne (Mangenot et Zourou, 2007). Dès lors, on peut se demander s'il est approprié de faire interagir de jeunes apprenants débutant leur apprentissage avec des pairs, locuteurs de la langue cible, dans le cadre d'interactions ou d'échanges communicationnels à distance à l'école primaire. Il s'agit également de s'interroger sur les influences, en particulier de nature stratégique ou motivationnelle, qu'exercent les technologies dans les pratiques d'apprenants.

Formatrice en anglais à l'ÉSPÉ de Lorraine, nous sommes amenée à côtoyer depuis une dizaine d'années des classes d'école primaire qui se lancent dans des partenariats à distance ou des jumelages électroniques en recourant ou non à des plateformes spécifiques, comme le dispositif *eTwinning*¹. L'objectif de tels dispositifs est de permettre aux

¹ *eTwinning*, initié en 2004, est une composante du programme Comenius, lui-même inclus dans un nouveau programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, *the Lifelong Learning Programme*. *eTwinning* est une plateforme sécurisée, labellisée par le Conseil de l'Europe dont

apprenants d'interagir avec des pairs, locuteurs de la langue cible sur un principe coopératif voire collaboratif avec l'étayage de leurs enseignants pour promouvoir leur apprentissage de la langue-culture étrangère. L'écrit, qui prévalait auparavant, n'est plus que l'une des aptitudes sollicitées par de tels dispositifs. La rencontre avec l'Autre y prend la première place.

Nous percevons que ce sont des classes « où il se passe quelque chose », comme l'évoque Daniel Coste (2002) dans un article intitulé *Quelles acquisitions dans quelles classes ?* En retenant ses critères pour notre propos, nous comprenons que ces classes sont propices à la recherche. Selon Coste, l'apprentissage de la langue y prend en effet du sens en proposant des contextes d'interaction socialement signifiants. On y perçoit une conception socioconstructiviste et interactionniste et la médiation humaine y occupe une place prépondérante. L'introduction des technologies numériques permet de considérer la classe de langues comme un espace ouvert et socialement partagé où se joue de manière plus ou moins formelle l'acte d'apprendre les langues dans des interactions entre les acteurs de la situation. C'est donc cet enjeu fort qui constitue notre intérêt premier pour cette étude des échanges à distance chez de jeunes apprenants en contexte institutionnel.

L'axe principal de notre travail repose sur l'hypothèse qu'un projet d'échanges entre jeunes apprenants dans un contexte alloglotte est favorable à la co-action, matrice de l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous nous appuyons pour ce faire sur les conceptions et habitus des enseignants et des élèves qui expérimentent des pratiques nouvelles afin de mieux comprendre leurs postures et leurs actions. Les enseignants et les apprenants sont ici considérés comme acteurs sociaux engagés dans une action conjointe (Sensevy et Mercier, 2007). Nous avons choisi de nommer ces dispositifs « projets d'échanges à distance » (PEaD) présumant que les trois vocables employés dans cette appellation occupent une place conjointe et interactive. Ce point fait partie de l'une des deux hypothèses à éprouver dont nous rendons compte par la suite.

l'utilisation est encouragée en France par le Ministère de l'éducation nationale. Elle offre les outils nécessaires à l'élaboration de partenariats à distance entre des pays qui permettent de corréler l'utilisation des outils du numérique aux disciplines scolaires. Les projets sont par nature transdisciplinaires mais n'incluent pas nécessairement l'apprentissage d'une langue étrangère. (cf. cadre théorique).

La thèse a une visée exploratoire. Elle entend d'une part apporter un éclairage compréhensif sur de telles pratiques pour mieux les appréhender, et pragmatique d'autre part afin de contribuer à leur intégration.

Notre étude se base sur une observation de type ethnographique. Nous avons accompagné durant une année scolaire quatre cohortes correspondant à huit classes impliquées dans quatre partenariats franco-britanniques initiant un projet de communication à distance. Il s'agit de classes de cycle 3 de l'école primaire en France et de *Keystage 2* en Grande-Bretagne, concernant la même tranche d'âge, des enfants de 8 à 11 ans. Nous avons réuni l'essentiel des données du côté français en captant des moments de classes et conduisant des entretiens et questionnaires. Du côté britannique, nous avons bénéficié de la coopération des enseignants pour rassembler des éléments sur leurs pratiques, passer des questionnaires auprès de leurs élèves, autoriser les captations vidéo des échanges et recueillir divers « objets » circulant entre les classes. Le traitement des données sert à éprouver deux hypothèses de travail ; l'une dirigée vers la dimension sociale des échanges et l'autre vers l'impact sur l'apprentissage linguistique. Ces deux hypothèses donnent lieu à une série de sous hypothèses. Il s'agit notamment de questionner la notion de projet, de participation collective et de déplacement des postures des acteurs, l'usage des outils pour entretenir le lien social, ou encore la place des langues dans les échanges, les stratégies d'apprentissage employées et la présence de jeux de rétroaction entre les groupes distants.

Afin de conforter notre étude de ces huit cas, nous avons élaboré une enquête exploratoire conduite auprès d'enseignants, engagés ou non dans des partenariats. Il s'agit d'une enquête à grande échelle (120 questionnaires complets exploités sur 240 retours) visant à explorer les représentations des enseignants face à l'enseignement des langues dans le premier degré et à l'utilisation des technologies pour la rencontre avec l'Autre dans le cadre de projets scolaires. Cette enquête a en outre eu pour intérêt de permettre de repérer des enseignants prêts à mener un projet et à entrer dans nos cohortes.

En première partie, cette thèse convoque un cadre théorique qui s'articule en trois chapitres. Le premier chapitre interroge l'apprendre en contexte scolaire, et place l'accent sur l'action, la situation et le projet. Nous présentons les principes théoriques de l'action et de l'apprentissage situé pour nous permettre de mettre en évidence « la manière dont les participants élaborent pas à pas leurs activités en mobilisant les ressources

environnementales et situationnelles et en communiquant entre eux » (Marcel et *al.*, 2002, 161). Le second chapitre aborde de manière plus spécifique l'apprentissage des langues-cultures étrangères en contexte scolaire à l'école primaire. Après avoir engagé la réflexion sur les deux concepts de langue et de langage, nous abordons l'apprentissage dans sa dimension psychologique en nous référant notamment à l'incidence de l'âge et des affects. Ensuite, la dimension sociale est présentée avec une centration sur la communication, les interactions, et l'apprendre ensemble les langues. Notre objet de recherche nécessite de prendre en compte les dimensions contextuelles et situationnelles dans lesquelles interagissent les acteurs concernés. Dans un dernier chapitre, nous jetons un regard diachronique pour mieux comprendre l'évolution de la pratique d'échanges à distance.

Une fois ce cadre théorique placé, nous présentons dans une deuxième partie la démarche de recherche-action qui est la nôtre.

La troisième partie est consacrée à l'analyse des données recueillies sur chaque hypothèse, accompagnée d'une discussion interprétative.

Enfin, la conclusion reprend les résultats forts que cette thèse met en évidence et fait état des questionnements et des perspectives de recherche qu'elle inspire.

Première Partie : Cadre théorique

Préambule

Présentation du plan

Chapitre 1 : Apprendre

Chapitre 2 : Apprendre une langue étrangère

Chapitre 3 : Apprendre une langue en échangeant à distance

S'engager comme chercheur nécessite d'étayer sa recherche avec des repères épistémologiques, théoriques et des principes méthodologiques clairs (Blanchet, 2011). Mais avant tout, se lancer dans la recherche suppose d'adopter une posture de recherche consciente. Une telle posture de recherche relève de l'épistémologie.

Demaizière et Narcy-Combes (2007) définissent l'épistémologie comme « la réflexion sur la construction et la gestion du savoir dans un domaine donné et dans son rapport avec les autres domaines de la réflexion scientifique. Elle « s'intéresse aussi à la façon dont la connaissance se construit pour chaque individu ; c'est alors que le mot « positionnement » prend son sens » (*ibid*).

Dans le cadre de cette étude qui s'appuie sur des observations de pratiques, l'une des difficultés relève du positionnement du chercheur. Blanchet (2011, 14) souligne qu'en recherche en sciences humaines et sociales (SHS), il n'y a pas d'«objet», « il n'y a que des « sujets ». Qu'il s'agisse du chercheur ou du/des sujet(s) observés, ils sont « des êtres pensants, interagissant, signifiants, partiellement déterminés par leurs trajectoire de vie infiniment variées et partiellement libres de leurs pensées et de leurs actions » (*ibid*, 14). Notre thèse intègre l'étude de projets permettant d'interagir à distance pour favoriser l'apprentissage de la langue-culture étrangère (LE). Ces derniers concernent des sujets agissant et pensant sous le regard d'un sujet lui-même pensant et agissant. Ceci signifie qu'une recherche en SHS ne peut s'affranchir d'une part importante d'intersubjectivité et d'humanité et qu'une étude de terrain n'apporte pas de réponses ou de vérité. Il est davantage question de proposer une interprétation de phénomènes sociaux observés sur un

terrain. Cette étude vise la compréhension, qui passe par une interprétation du chercheur. Elle s'inscrit alors d'emblée dans la complexité.

Notre recherche s'inscrit dans une quête de connaissances sur « les interactions sociales en contexte de projet d'échanges à distance entre de jeunes apprenants dans le cadre de l'apprentissage d'une LE ». L'ensemble des concepts qui constituent le libellé du sujet font courir le risque d'un éparpillement dû à la multi-focalité sur l'objet de recherche. Ces concepts sont autant d'éléments qui nécessitent d'être reliés dans un cadre théorique, et considérés pour l'analyse des données recueillies sur le terrain. Faire un état de l'art sur ces concepts en convoquant les diverses sciences contributives puis sélectionner celles qu'on va utiliser parmi les différentes approches trouvées dans la littérature, constitue une des étapes du travail du chercheur.

Le cadre conceptuel de cette thèse convoque alors des domaines pluriels. Il s'appuie sur les sciences sociales (sociologie, philosophie, politique, communication etc.), les sciences du langage (sociolinguistique, psycholinguistique, linguistique, etc.), la psychologie (sociale, cognitive, de l'apprentissage, etc.), des sciences de l'éducation (pédagogie, TICE, etc.). Autant de domaines qui témoignent d'un fort éclectisme, mais comme le formule Tardif et Presseau (1998), on ne peut concevoir une recherche en didactique que par le biais de la transdisciplinarité puisqu'elle se situe « entre les disciplines, à travers les disciplines et au-delà de toute discipline » (*ibid*, 56-57) dont la finalité est la compréhension du monde.

La cadre théorique que nous présentons ici fait état des choix que nous avons opérés.

Présentation du plan

Au premier chapitre, nous nous positionnons par rapport aux théories de l'apprentissage pour comprendre les enjeux didactiques et pédagogiques, partageant la même intention de « faire apprendre », inhérente à l'acte d'enseigner (Reboul, 1980). Cet exposé liminaire ne vise pas l'exhaustivité sur la question de l'**apprentissage**, il examine principalement l'**action**, la **situation** et le **projet**, dans le but de cerner les enjeux des quatre projets d'échanges à distance (PEaD) étudiés.

Lorsque « l'agir ensemble » est concerné, les notions de **coopération** et **collaboration** sont questionnées. Elles font l'objet d'un même chapitre qui aborde

également les principes de l' « **action située** ». Ils font écho à nos hypothèses prenant en compte l'enjeu de socialisation et de partage des connaissances dans les classes observées et entre les classes distantes.

Une recherche qui questionne la relation entre l'agir social et l'agir d'apprentissage des langues, nous amène à préciser en introduction d'un second chapitre, les termes « **langue** », « **langage** » et « **communication** ». Nous abordons ensuite la spécificité de **l'enseignement-apprentissage d'une LE à l'école primaire** (élèves entre 8 et 11 ans), pour nous centrer plus particulièrement sur les approches qui conditionnent les méthodes d'enseignement-apprentissage : communicative, actionnelle et interactionnelle, plus particulièrement.

Nous examinons également l'influence de la dimension psychologique des interactions sur l'apprentissage.

La question de l'agir ensemble par la médiation d'**outils** technologiques nous conduit à rendre compte, dans un dernier chapitre, des **résultats de recherches** conduite dans le domaine.

Un projet d'échange à distance, sous certains aspects, peut s'apparenter au « modèle » ancien de la **correspondance scolaire internationale** : fonctionnement en tandem, mise en contact de deux langues, principe de rétroaction, etc. Nous portons un regard diachronique sur ce modèle pour mieux comprendre son évolution.

Pour finir, nous présentons des **dispositifs actuels recourant aux technologies du numérique** nous permettant d'identifier en quoi ils constitueraient un atout pour l'apprentissage et de repérer notamment des zones de vigilance pour notre étude.

Chapitre 1 : Apprendre

Engagés dans un PEaD, les apprenants d'une classe interagissent avec des locuteurs natifs (désormais LN) accompagnés de leur(s) enseignant(s). De notre point de vue, la pédagogie retenue s'apparente à celle du projet. En effet, les apprenants sont supposés être confrontés à une situation (-problème) qui constitue une occasion d'apprendre la LE en (inter)agissant à distance. Nous présentons alors « l'apprendre » en lien avec ces trois notions : (inter-)action, situation et projet. Nous adoptons un regard qui mêle théorie et pratique, abordant en synergie ce que dit la recherche et les applications pédagogiques que cette dernière inspire, en rapport à l'enseignement-apprentissage scolaire.

En contexte scolaire, « si les enseignants enseignent, ce sont les élèves qui apprennent. Les actes et les acteurs sont différents, les logiques ne sont pas les mêmes et les pédagogies peuvent mettre l'accent soit sur le processus enseignement soit sur le processus apprentissage » (Altet, 1997, 5). Ces différentes logiques s'appuient sur des conceptions de l'apprentissage s'inscrivant dans trois grands registres : l'apprentissage relevant de facteurs externes à l'individu (behaviorisme et sociologie de l'éducation), l'apprentissage relevant de facteurs qui lui sont internes (cognitivism, pédagogie de l'autonomie, innéisme) et l'apprentissage qui s'appuie sur les interactions entre les facteurs internes et externes (socioconstructivisme et interactions enseignant-élève, apprentissage social notamment). Ces domaines ne sont pas étanches et placent chacun l'accent sur l'un des aspects de l'apprentissage que nous présentons en relation à l'action pour commencer.

1. Apprentissage et action

L'apprentissage relève de facteurs externes à l'individu

1.1. Processus imprégnation-mémorisation

L'apprentissage qui procède par des processus d'« imprégnation » et de « mémorisation » correspond à un modèle transmissif, autrement appelé enseignement « traditionnel ».

« Aussi loin que nous nous reportions dans l'histoire et que nous consultations la géographie, nous trouvons un enseignement dogmatique. Il est si répandu dans l'espace des civilisations indoeuropéennes, si permanent depuis les Sumériens, que nous pouvons l'appeler traditionnel » (Vial, 1982).

Ce modèle considère l'esprit humain comme « *un objet de cire conservant en mémoire les empreintes qu'on y a moulées* » (Condillac, *Traité des sensations*, 1745). Il s'agit d'un modèle opératoire basé exclusivement sur l'accumulation d'un savoir non hiérarchisé et l'assimilation par répétition. Les connaissances sont considérées comme des éléments indépendants du sujet et les facteurs d'apprentissage sont externes à celui-ci. Il convoque alors une relation pédagogique descendante : le savoir est préalablement structuré par l'enseignant et les approches pédagogiques sous-tendues par ce modèle sont généralement frontales. Elles concourent à placer l'enseignant comme le détenteur du savoir transmis et son autorité se fonde sur lui engendrant généralement une relation de domination entre le « maître » et les élèves avec pour seule finalité la transmission de ce savoir (Béranger et Pain, 1998).

Pellaud, Eastes et Giordan (2005) reconnaissent que ce modèle a sa raison d'être « si l'on considère que, comme tout modèle, il possède un domaine d'application particulier. Car, en effet, il décrit très exactement la manière dont on peut apprendre à la lecture d'un livre, à l'écoute d'une conférence et plus généralement dans toute situation de transmission frontale d'un savoir ». Ces scientifiques admettent toutefois que « le domaine d'application de ce modèle s'avère extrêmement restreint » (*ibid*). Il ne présente que l'une des modalités de l'accès au savoir et ne vise pas, notamment, le savoir procédural constitué de procédures de mise en œuvre de l'action.

1.2. Processus stimulus-réaction

Au XXe siècle a prédominé une théorie comportementaliste de l'association ou conditionnement opérant développée par Thorndike (1932) et Skinner (1957), autrement appelé associationnisme pour le premier et béhaviorisme pour le deuxième. En interaction avec autrui (ou une machine), l'apprenant réagit à un stimulus extérieur (*input*). Il entre ensuite dans un processus d'action-réaction (*output-feedback*). Les trois phases étant nécessaires pour qu'il y ait qu'apprentissage. Dans ce processus interactionnel, l'action est ré-action et chaque ré-action appelle une action. Sans entrer dans les détails du mécanisme en fonction, on comprend que ces théories considèrent l'individu et l'apprentissage comme des phénomènes purement psychologiques où l'apprenant n'est que le sujet d'évènements survenus dans son environnement (Cuq, 2003, 20). Tout comportement pourrait être alors expliqué sans considérer les états mentaux internes du sujet.

Cette théorie a notamment inspiré la méthode audio-orale (Lado, Fries à la suite de Blomfield) pour acquérir la maîtrise d'automatismes dans la LE.

Certains modes d'enseignement-apprentissage adoptés à l'école primaire attestent d'une représentation positive de cette conception de l'apprentissage basée sur le processus comportementaliste (stimulus/action). Elle est généralement employée pour favoriser la mémorisation d'un lexique ou créer des automatismes, comme des amorces de phrase, ou *prompts*, en anglais. La présence de *flashcards* dans les méthodes et leur usage banalisé pour des activités de répétitions systématiques de mots isolés ou de blocs lexicalisés, ou encore l'accompagnement systématisé du dire par un geste, témoignent d'une démarche permettant de situer l'objet dans la classe, de varier les supports et les situations de l'acte d'apprendre.

1.3. La sociologie de l'éducation

Nous examinons maintenant une conception sociologique de l'apprentissage qui se base sur l'influence des rapports sociaux qui déterminent l'éducation. Il s'agit de « la sociologie de l'éducation », un courant de pensée qui a particulièrement influencé le système éducatif au 20^e siècle. Durkheim, qui en est le défenseur, voit dans l'éducation « une socialisation méthodique de la jeune génération ». Il précise :

« L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale, elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné ». (Durkheim, 1922)

L'apprentissage s'envisage alors comme la transmission de valeurs et de normes communes à tous les individus d'une même société. Ces valeurs sont transmises par la société et la famille. Il s'agit alors d'une analyse qui situe les pratiques éducatives dans une logique unilatérale et là encore d'un conditionnement opérant (cf. théorie béhavioriste plus haut).

La sociologie de l'éducation voit également dans les influences familiales (style de langage, codes culturels, etc.) des déterminants de la performance scolaire (échec ou réussite).

Ces conceptions défendues par Bourdieu et Passeron, mettent en avant l'influence de « dispositions » que l'individu intègre inconsciemment par son exposition aux modèles,

son appartenance à une culture. Il acquiert ainsi des « habitus » qui sont modèles de langage, de relation au monde et de jugement qui influence ses comportements, ses jugements.

« L'habitus est inconscient et masque à nos propres yeux, les « conditions sociales de production » de nos comportements et de nos jugements ». (*ibid*, 1964).

Selon cette conception, apprendre c'est subir l'influence d'un milieu, sans avoir nécessairement à le conscientiser.²

Dans le contexte que nous étudions, nous retenons que cette influence participe de la construction des représentations. En particulier, la motivation pour l'apprentissage de l'anglais repose en partie sur les images globalement positives que la société et la famille véhiculent.

Les deux premières théories présentées ci-dessus reposent principalement sur la mémorisation et l'association, et la troisième sur l'influence des facteurs sociaux. Elles ne posent pas la question de l'appropriation personnelle par le sujet et n'explorent pas la capacité à agir dans ou sur un environnement social. Sur les plans didactique et pédagogique, les trois courants mettent l'accent sur l'importance du rôle des personnes qui participent de l'apprentissage et des contenus à transmettre.

Nous nous penchons maintenant sur des théories qui s'intéressent au rôle de l'apprenant et de ses processus sociocognitifs.

1.4. Priorité à l'activité de l'apprenant

1.4.1. L'école Würzburg de la psychologie de la pensée

« Tantôt écartée et réfutée, tantôt redécouverte comme précurseur des sciences cognitives et de la psychologie phénoménologique, l'école de Würzburg présente un cas exemplaire de la réception sélective des idées psychologiques en fonction de leur utilité pour les débats ultérieurs » (Friedrich, 2008).

Cette école communément référencée avec le nom de Kulpe, un de ses théoriciens, met en avant le processus de résolution de problèmes pour expliquer les phénomènes mentaux complexes. Selon les psychologues de cette école, l'apprentissage s'effectue à la vue d'un problème. Lorsque le processus de sa résolution se met en place, « la réflexion est

² Le milieu (définition en contexte) = le groupe social constituant l'entourage d'une personne, et dont elle subit l'influence (TILF).

orientée vers l'objectif et contrôlée par la tâche (*Aufgabe*) » (De Corte, 2010, 42). Ce qui signifie que l'apprentissage est dépendant d'une réflexion adaptée qui fait appel à des méthodes de résolutions elles-mêmes adaptées.

Cette approche rejoint la « théorie gélastique » qui insiste sur l'effet de causalité entre des événements et le potentiel de chaque individu pour les associer.

Nous mentionnons ces écoles de pensée pour les associer à la théorie par projet où il est question pour le sujet de s'interroger sur son action, et par là-même de penser des modes de résolutions adaptés. L'adaptation à la situation est ici conditionnelle de l'apprentissage. Selon ces théories, le problème est principalement vu comme une structure préétablie que le sujet appréhende.

1.4.2. Le paradigme constructiviste

« Étant donné l'état des connaissances et des recherches au regard de l'apprentissage, les principes issus du paradigme constructiviste sont les plus susceptibles de provoquer et d'assister l'acquisition d'un savoir significatif, réutilisable fonctionnellement et transférable » (Tardif, 1993, 2).

Selon le paradigme constructiviste, l'apprentissage résulte d'une activité de traitement des informations entrantes. Il s'agit de construire du savoir en sélectionnant les plus importantes. On parle ici de constructivisme parce qu'il est question pour l'individu de construire des règles. « [...] l'élève, lors du traitement d'informations, construit des lois, des règles ou des principes auxquels il octroie rapidement un caractère de permanence dans sa base de connaissances en mémoire à long terme » (Tardif, *ibid*).

Cette théorie inclut les principes édictés par le courant cognitiviste à propos du rôle de la mémoire.

« L'apprenant est un processeur d'informations qui absorbe les informations, effectue des opérations cognitives sur celles-ci et les enregistre en mémoire » (De Corte, 2010, 43).

Dans le large champ théorique que couvre le cognitiviste, nous retenons que l'on acquiert des connaissances grâce aux fonctions de trois mémoires : mémoire sensorielle, mémoire à court terme et mémoire à long terme. La répétition est une des principales techniques permettant de retenir l'information à court terme et ainsi d'augmenter la rétention à plus long terme (Tavris & Wade, 1999).

La théorie cognitive identifie également trois autres types de mécanismes qui participent de l'apprentissage : l'induction, la déduction et le raisonnement par analogie. Ces formes de raisonnements fonctionnent de manière isolée ou conjointement et témoignent de l'activité cognitive du sujet.

Les postulats suivants se dégagent des théories cognitivistes desquelles découlent des principes pour l'enseignement-apprentissage.

- tous les apprenants diffèrent et leurs modes d'acquisition effectués dans un même contexte diffèrent aussi ;
- les changements ne sont pas forcément visibles dans le comportement ;
- tout apprenant a un rôle actif dans son processus d'apprentissage ;
- tout apprentissage engage des associations mentales et les savoirs sont organisés en mémoire.

Contrairement aux théories comportementalistes, la psychologie cognitive fait alors état des processus cognitifs en jeu, qui sont extrêmement variables d'un individu à un autre, et évolutifs.

Ceci nous renseigne sur la façon d'aborder l'apprentissage qui nécessite de se centrer davantage sur le processus que sur l'objet, c'est-à-dire sur l'apprenant dans sa complexité.

Pour en revenir au constructivisme, nous citons Piaget qui postule également que l'apprenant construit son savoir plutôt qu'il ne le reçoit d'un enseignant, tuteur, etc. Selon la théorie constructiviste, « la connaissance n'est ni une copie de l'objet ni une prise de conscience de formes *a priori* qui soient prédéterminées dans le sujet, c'est une construction perpétuelle par échanges entre l'organisme et le milieu au point de vue biologique, et entre la pensée et l'objet au point de vue cognitif³. »

Piaget s'inscrit dans une conception développementale de l'apprentissage, et voit dans les capacités cognitives des individus la résultante d' « une construction progressive où l'expérience et la maturation interne se combinent [...]. Certaines structures cérébrales et fonctions psychiques associées se stabilisent par une autorégulation, née de l'interaction entre le patrimoine génétique de l'espèce et l'expérience » (Knoerr, 2011). En d'autres termes, on découvre les objets, puis leurs relations qui développent une faculté

³ Le grand dictionnaire terminologique. <http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/index.aspx>

d'abstraction - dont le langage est une des expressions - par des tâtonnements physiques expérimentaux. L'apprentissage s'effectue en agissant sur les informations. L'apprenant acquiert à mesure de l'expérience la capacité de sélectionner les informations selon les stratégies qu'il développe. Mais, « les informations ne s'associent pas entre elles automatiquement » (Tardif, 1993). « L'élève doit mettre en opération un processus de sélection et, à cet égard, le principe d'association des informations l'une à l'autre pour qu'elles se transforment en connaissances ne parvient pas à expliquer la réalité de l'apprentissage », indique Tardif (*ibid*).

Le principe de l'activité cognitive est retenu, mais à celui-ci doit s'ajouter d'autres éléments contributifs, comme le besoin de socialisation que nous examinons à présent en référence au socioconstructivisme.

1.4.3. Le socioconstructivisme

Contrairement aux théories piagétienne qui montrent que l'enfant essaie de comprendre le monde par lui-même, les théories de Vygotsky le considèrent comme un être social vivant au milieu de personnes désireuses de l'aider à acquérir les compétences nécessaires pour vivre dans sa culture. Pour ce chercheur, « la vraie direction du développement ne va pas de l'individuel au social, mais du social à l'individuel » (Vygotsky, 1985, 21). Les aspects universels⁴ et les aspects individuels sont à prendre en compte pour comprendre le développement cognitif (Siegler, 2001, 26) et les variables sociales sont indissociables des processus d'apprentissage.

Vygotsky met particulièrement l'accent sur la prise en compte dans la formation de la subjectivité, des interactions sociales et de la relation du sujet aux produits symboliques objectivés, c'est-à-dire à ce qu'on peut appeler d'une manière générale la « culture ». Le psychologue soviétique voit dans le langage « le pivot qui permet à la pensée de passer de la simple fonction d'adaptation biologique à ses formes supérieures, rationnelles et créatives » (Firode, 2001, 96). La connaissance est médiatisée et affectée par un système symbolique qui la traite. Ce qui signifie que l'activité d'un groupe est médiatisée par le langage. Vygotsky lui attribue une fonction de médiation essentielle au développement de l'intelligence.

⁴ Référence notamment aux travaux de Chomsky (à partir des années 1950) qui pose le postulat que tout sujet aurait des compétences mentales innées : notamment un dispositif inné (LAD, *language acquisition device*) inscrit dans son cerveau qui explique ses capacités linguistiques universelles.

Cette théorie du développement mental renseigne le domaine de l'éducation. À l'instar de Wallon, Vygotsky voit dans l'être humain un être social de manière primitive qui a besoin de relations sociales pour appréhender la réalité ; une thèse largement attestée aujourd'hui par Bruner, par exemple.

En contexte scolaire, le guidage est donc prépondérant. Il est modulable selon le degré de maturité des élèves correspondant à la zone proximale de développement, autre concept défini par Vygotsky :

« The difference between the child's developmental level as determined by independent problem solving and the higher level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers » (1978, 85).

De ce fait, en contexte scolaire notamment, l'enseignant doit prendre en compte le degré de difficulté de la tâche à accomplir, les compétences acquises de ses élèves et leur hétérogénéité pour construire son programme. Son étayage doit être pensé comme un accompagnement pour les stimuler. On conçoit aussi que le rôle de guide soit dévolu à des personnes plus avancées qu'eux, comme des pairs, ou, comme il s'avère être le cas dans notre étude en lien avec l'apprentissage d'une langue, des locuteurs natifs (LN). L'apprentissage qui s'effectue dans l'interaction contribue au développement de l'apprenant. Dans le cas d'un étayage par des pairs LN en contexte scolaire à l'école la question se pose alors de leur degré d'expertise et de maîtrise.

Aujourd'hui, des spécialistes de l'éducation comme Brousseau, Schneuwly ou Sensevy confirment que le processus d'acquisition des connaissances part bien du social vers l'individuel, les connaissances étant toutefois soit propres à l'individu (référence à la subjectivité), soit communes au groupe (construction plus objective et davantage partagée). Tous s'entendent à considérer la théorie de l'activité dans le système complexe de l'interaction.

Centré sur le développement du langage, le socioconstructivisme brunerien s'approche de celui de Vygotsky. Il s'intéresse aux interactions nécessaires entre l'apprenant et son entourage pour lui permettre d'acquérir des formes linguistiques de plus en plus complexes. La médiation sociale se situe dans un « dialogue d'action » :

« l'acquisition du langage intervient dans un contexte de "dialogue d'action" dans lequel une action est entreprise conjointement par l'enfant et l'adulte » (Bruner, 1983, 202).

En résumé, l'approche socioconstructiviste permet de considérer le rôle central que joue l'étayage et les relations sociales permettant à l'apprenant de progresser dans la zone proximale de développement qui est la sienne.

Cette approche voit dans l'interaction humaine « un processus qui aboutit à un entendement commun, à une compréhension partagée du monde » (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001, 11). Échanger, partager, discuter, et confronter ses idées aux autres permet d'appréhender le monde et de lui attribuer un sens.

À partir de ces théories, Henri et Lundgren-Cayrol identifient trois variables dominantes à prendre en compte pour la recherche centrée sur l'apprentissage : « 1. l'interdépendance entre l'apprenant, l'environnement d'apprentissage et le milieu culturel ; 2. l'ancrage social ; 3. le transfert des connaissances » (*ibid*, 2001, 17). Nous nous appuyons sur ces variables pour formuler nos hypothèses en les traitant séparément mais en les considérant comme un tout cohérent.

1.4.4. Théories sociales de l'apprentissage

Dans cette partie nous nous intéressons à la manière dont les individus construisent leurs connaissances à travers leurs multiples interactions avec l'environnement. Nous choisissons de présenter la théorie de l'agentivité qui selon nos hypothèses de travail, contribuerait à répondre aux questions des influences entre les apprenants d'une même classe et entre les pairs distants (LN et LNN), ainsi qu'à celles des rôles des acteurs, de l'organisation des activités sur la motivation, et du maintien d'une mobilisation pour agir ensemble.

1.4.4.1. Théorie de l'agentivité

Bandura décrypte la complexité des processus d'apprentissage en se plaçant d'un point de vue psychanalytique. Sous des influences multiples, dont nous ne retiendrons que quelques-unes pour notre propos, le psychologue va élaborer une théorie globale de l'« agentivité humaine » que Carré (2004) abrège comme suit :

« Dans cette perspective, loin d'être des organismes réactifs, formés et guidés par les forces de leurs environnements, ou encore pilotés par des forces intérieures inconscientes, les gens sont considérés comme des agents auto-organiseurs, proactifs, autoréfléchis et autorégulés, constamment en train de négocier leurs actions, leurs affects et leurs projets avec les différentes facettes de leurs environnements. Le fonctionnement humain devient le produit d'une interaction dynamique entre des influences contextuelles, comportementales et internes. Dans ce

modèle de la « causalité triadique réciproque », les sujets sociaux sont à la fois les producteurs et les produits de leur environnement » (*ibid*, 18).

Bandura accorde une importance à la compétence d'autoréflexion du sujet permettant de générer un sentiment d'efficacité personnelle que l'auteur définit ainsi :

« La nature humaine est en partie gouvernée par le choix que l'on fait des valeurs et des normes d'évaluation personnelle. C'est cette ressource interne d'évaluation et de guidage qui donne aux individus un sens à leur vie et c'est de là que découle la satisfaction de ce qu'ils font » (Bandura, 1982, 751).

L'individu est considéré comme doté d'un auto-système qui lui donne la possibilité de contrôler ses pensées, ses sentiments et ses actions. Ce système cognitif et affectif lui permet en particulier d'apprendre par les Autres et de réguler son comportement (Bandura, 1986).

Dans cette logique, les interactions entre le sujet, son comportement et son environnement permettent une compréhension du monde et de soi-même. La capacité d'agir est guidée par le sentiment d'efficacité personnelle (ou d'auto-efficacité), autrement dit par les croyances en sa capacité à réussir. Ces dernières jouent un rôle prépondérant sur sa capacité même à apprendre, sur son engagement et ses performances.

L'auto-efficacité influe sur la régulation de l'activité, elle est un facteur clé de "l'agentivité" humaine. « L'agentivité concerne les actes réalisés intentionnellement » (Bandura, 1997, traduit par Lecomte, 2003, 13).

D'après Bandura, ce sentiment d'auto-efficacité est affecté par quatre facteurs que nous présentons ci-dessous et que nous retenons comme principes d'actions didactiques et pédagogiques influant sur les processus d'apprentissage dans le cadre de PEaD. Il s'agit de l'expérience active de maîtrise, l'expérience vicariante, la persuasion verbale et les états physiologiques et émotionnels.

1) La capacité à agir dépend de l' « expérience active de maîtrise », c'est-à-dire du sentiment de valorisation de l'individu lors d'expériences positives qui l'encouragent à agir ; à l'inverse un individu face à un échec doute de ses capacités à agir.

2) L' « expérience vicariante » (ou « modelage ») répond au principe selon lequel « les personnes ne se basent pas seulement sur leur expérience pour obtenir des informations sur leurs capacités. Les évaluations d'efficacité sont partiellement influencées par des expériences vicariantes médiatisées par des réalisations modelées par autrui »

(Bandura, 1997, traduit par Lecomte, 2003, 135). Ainsi, l'observation d'autrui dans sa capacité à agir et plus particulièrement avec des pairs avec lesquels on a des points communs ou auxquels on s'identifie, facilite le sentiment d'efficacité personnelle. Ce principe soulève la question de la norme. En effet, il est souvent difficile de trouver une mesure absolue d'une compétence à atteindre. En contexte d'apprentissage d'une langue, même si par exemple un texte comme le CECRL⁵ permet de fixer des compétences à partir de seuils et oriente les programmes, les objectifs ciblés par l'apprenant dépendent de facteurs internes à sa personne (représentation, motivation intrinsèque, extrinsèque, etc.) et sa relation avec d'autres. Généralement, en contexte scolaire, l'apprenant se compare avec (ou est comparé à) ses pairs pour mesurer ses performances. Son évolution personnelle d'efficacité se situe sur une grille normative basée sur les normes d'un groupe de référence partageant le même statut (Jacobs et *al.* 1984 cités par Bandura, 2003, 135). La question du statut des acteurs en contexte de PEaD à distance est reprise dans nos hypothèses de travail que nous discuterons pour répondre à la question des ceux attribués à deux groupes-classes distants en contexte exolingue.

Suls et Miller, 1977 (cités par Bandura, 1997) basent les évaluations d'auto-efficacité non pas sur des expériences comparatives de performance, « mais sur la similitude avec les modèles en termes de caractéristiques personnelles considérées comme prédictives des capacités de performance » (*ibid*, 2003, 151) ; ce qui signifie que les personnes doivent reconnaître entre elles ce qui les rapprochent, pour qu'il ait transfert.

La compétence du modèle est le dernier facteur déterminant l'expérience vicariante pour aider à l'élaboration de modèles d'apprentissage. Le psychologue nous dit qu'un « modèle compétent » suscite plus d'attention et est plus instructif qu'un « modèle incompetent » (Bandura, 1986). Le bon apprentissage dépend ainsi de la compétence de la ou des personnes avec lesquelles on interagit. En contexte scolaire, il est généralement admis que l'enseignant est la personne la plus compétente. Cependant, des pairs plus experts dans tel ou tel domaine peuvent être considérés comme compétents, ce que nous supposons être le cas en contexte de PEaD, dans la mesure où l'enseignant ne s'érige plus en tant que référent unique de la langue-culture.

⁵ Cadre Européen Commun de référence pour les Langues (cf. 2e partie de ce chapitre)

3) Le troisième facteur influant sur le sentiment d'auto-efficacité est la persuasion verbale. Maintenir un sentiment d'efficacité est possible si d'autres expriment leur confiance en la capacité du sujet apprenant (Bandura, 1997, traduit par Lecomte, 2003, 156). En contexte scolaire, les encouragements, qui l'invitent à s'engager et à se maintenir dans l'action, et le *feedback* pouvant clôturer chaque activité sont des éléments importants à considérer. La personne en charge d'aider à l'apprentissage a pour rôle d'adapter son discours aux capacités qu'il reconnaît chez les apprenants.

4) Les états physiologiques et émotionnels sont les derniers facteurs influant sur le sentiment d'auto-efficacité développé par Bandura. Les personnes montrant un sentiment élevé d'efficacité ont recours à des stratégies de résolution de problèmes destinées à améliorer leur situation. Elles chercheront à accroître leurs connaissances ou leurs compétences, et se focaliseront sur les aspects positifs de la situation. Une personne qui a un faible sentiment d'efficacité, au contraire, dans des situations de stress, par exemple, lié à la réalisation de l'activité, cherchera à la fuir. Nous comprenons que la réduction du stress peut s'envisager au niveau de la personne mais également au niveau de l'organisation.

L'agir d'apprentissage selon Bandura est déterminé par l'interaction entre une personne et son environnement social. S'il nécessite l'observation et le regard sur l'action de l'expert, des processus autorégulateurs permettent également à l'apprenant d'influencer son comportement en agissant sur ses motivations et en anticipant les conséquences de son choix. Il est agent pro-actif de son changement, en interaction dynamique avec des facteurs internes, contextuels, socioculturels, groupaux, etc. (Carré, 2004, 23).

Sur le plan pédagogique ces principes théoriques nous indiquent que toute situation scolaire doit assurer un climat de confiance pour que chaque élève puisse agir avec une bonne croyance en son efficacité personnelle et évolue avec un seuil minimal d'anxiété. À ce sujet, l'importance de la persuasion par d'autres et des encouragements n'est pas à négliger. À l'école, le rapport avec des personnes dont on est proche ou avec qui on partage des points communs influe sur ce sentiment, et les apprenants tirent bénéfice des modèles compétents que constituent non seulement l'enseignant mais également les pairs. L'observation et l'imitation se présentent comme des mécanismes de base de l'apprentissage social. Nous comprenons également qu'il est nécessaire de varier les activités pour que chacun trouve raison et motivation à agir, de s'assurer qu'elles sont

stimulantes en observant chacun des élèves et qu'elles fournissent l'occasion pour les apprenants de prendre des initiatives d'action.

En se référant aux théories ci-dessus, on comprend que l'apprentissage est favorisé s'il est guidé et qu'il est co-actif. Le travail en groupe serait plus opérant que le travail seul ; un point que nous abordons à présent en nous référant aux recherches dans le domaine de l'apprentissage coopératif et collaboratif.

1.4.4.2. Regard sur deux notions : coopération et collaboration

Toujours en lien avec les principes théoriques présentés ci-dessus, il apparaît que quelle que soit la méthodologie employée, la capacité d'agir avec autrui s'impose à la fois comme levier à l'apprentissage et comme une des compétences à développer.

Les théories socioconstructivistes et interactionnistes considèrent l'enseignant comme un élément du groupe qui dispense une aide procédurale. Cette aide consiste à placer les élèves dans des activités supposées accessibles, et à interagir avec eux pour les soutenir (réf. zone proximale de développement).

« En effet l'enfant apprend à l'école non pas ce qu'il sait faire tout seul mais ce qu'il ne sait pas encore faire, ce qui lui est accessible en collaboration avec le maître et sous sa direction » (Vygotsky, 1985, 273).

L'enseignant a un rôle de constructeur d'interactions sociales que l'on appelle communément « interactions dissymétriques de guidage-tutelle » (Winnykamen, 1990, 109), point que nous abordons plus bas dans l'étude de la notion de projet.

Le contexte favorisant est aussi celui qui permet aux apprenants de contribuer ensemble à la construction de leurs compétences, comme le suggère la théorie constructiviste. L'apprentissage sera plus efficient s'il ne répond pas à une instruction mais davantage à des confrontations avec d'autres individus. Les capacités d'adaptation qui contraignent à éprouver des hypothèses, à résoudre des situations problèmes dans des phases de travail conjoint améliorent le processus d'apprentissage.

Ces théories concernent les interactions avec les pairs de la classe en contexte scolaire. Il peut s'agir d'interactions asymétriques de guidage, si un ou plusieurs des apprenants a (ont) un rôle de tuteur ou d'expert mettant en avant ses (leurs) compétences plus avancées, ou d' « interactions symétriques de résolution conjointe ».

Une recherche américaine menée par Rosenberg (2002) lors d'un programme intitulé *Positive Peer Group Intervention Program* a permis d'évaluer l'impact d'activités coopératives autour d'un projet qu'un groupe élabore, conduit et évalue. Cette étude indique qu'elles aident à développer un « concept de soi positif » chez des jeunes apprenants en difficultés, et que la résolution de problèmes générée par un projet coopératif permet de stimuler un sentiment d'appartenance à un groupe « positif ».

En appui sur ces principes théoriques, nous présumons alors qu'un projet d'échanges à distance avec des LN favorise la variété des interactions au bénéfice de l'apprentissage.

Dans les années 1970-1980, le courant genevois de recherche en psychologie génétique, autour de Doise, Mugny, Schubauer-Leoni ou Brun, (impliqué en didactique des mathématiques), montre le bénéfice de la résolution conjointe des tâches lorsque les apprenants ne maîtrisent pas encore les coordinations cognitives en jeu. Doise, Mugny et Perret-Clermont (1975, 1976) notamment dévoilent le rôle essentiel des interactions sociales dans le développement cognitif. Ils voient dans l'opposition entre des pairs, lors de situation d'interaction, l'émergence de conflits socio-cognitifs. La résolution de ces derniers induit une décentration et une reconsidération des points de vue initiaux grâce à des phénomènes d'argumentation et de communication entre apprenants, propres à générer des opérations cognitives, et donc un progrès.

« C'est lorsque les sujets ne maîtrisent pas encore les coordinations cognitives en jeu dans l'effectuation de la tâche qu'on peut constater cette avance. Par contre, la supériorité du groupe n'est plus retrouvée lorsque les coordinations impliquées sont acquises par chacun. En d'autres termes, si l'enfant est déjà capable de réaliser seul l'épreuve qu'on lui propose, il ne l'accomplira sans doute guère mieux en groupe. S'il n'en est pas encore capable, l'activité collective sera probablement supérieure. Il apparaît aussi que la supériorité du travail collectif dépend également des caractéristiques de la structure sociale du groupe (avec ou sans hiérarchie) et des modalités existantes de communication entre les membres (faisant ou non recours à des échanges verbaux) et ceci variant encore en fonction du type de tâche et de la connaissance que les sujets en ont » (Perret-Clermont, 1981, 10).

En résumé, les pratiques coopératives favorisent l'appropriation de savoirs nouveaux que l'apprenant ne pourrait acquérir seul. Processus actif, il passe par les interactions entre apprenants et nous renseigne sur leurs performances collectives, dépendante de la structure et de l'organisation des interactions dans le groupe et de la tâche proposée.

De plus, nous dit Bruillard (2011), l'apprentissage coopératif s'inscrit sur des valeurs :

« L'apprentissage coopératif implique de se confronter au monde extérieur comme à ses pairs, et se fonde sur des valeurs de partage des savoirs et des responsabilités, de solidarité, d'exercice effectif de la démocratie ».

Ce point de vue questionne la différence entre les concepts de coopération et de collaboration que Bruillard voit comme « des termes souvent interchangeable » (*ibid*). À propos de la nature des échanges entre élèves autour de la notion de projet collectif, nous rejoignons le point de vue de chercheurs comme Mugny et Carrugati (1991), Dillenbourg (1999) ou Catroux (2006), qui établissent une distinction entre coopération et collaboration.

Pour la première notion, la division des tâches est de nature inégale. Elle est explicite dès le départ. Chaque acteur a un même statut social et le même potentiel d'action. Elle fait référence à l'aide, l'entente entre les membres du groupe en vue d'un but commun (*TILF*). Catroux (citant Mugny et Carrugati, 1991) résume trois arguments en réponse aux progrès résultant du travail coopératif : il est source de décentration pour l'apprenant qui se confronte à d'autres points de vue. L'addition d'information échangée permet d'élaborer des réponses nouvelles. Le rapport construit est de nature sociale :

« Le problème est d'abord de nature sociale et les instruments sociocognitifs ne sont développés que dans la mesure où ils permettent aux participants de rétablir un équilibre de nature sociale dans la mesure où ils permettent aux participants de rétablir un équilibre de nature sociale » (Catroux, 2006, 55).

Ainsi le conflit est à la fois social et cognitif.

En ce qui concerne la collaboration, les acteurs ont des rôles proches dans la conceptualisation des tâches et dans l'intervention commune (Bruillard et Baron, 2009). Il s'agit de participer à une œuvre collective. La coopération viserait alors davantage l'objectif et la collaboration l'accomplissement, l'action commune. Par ailleurs, Catroux (2006), à l'instar d'Henri (2010), met en avant la fonction interrelationnelle de l'apprentissage collaboratif en misant sur la qualité des relations des participants. (Catroux, 2003, 56). Les propositions de travail répondent à une répartition qui prend en compte les capacités de tous dans un esprit d'entraide.

Toutefois, cela s'accompagne d'un esprit de compétition qui influe sur la nature des transactions entre les acteurs :

« Plus encore, la collaboration va rarement sans compétition, et les transactions conjointes combinent généralement actions dérivées, concourantes et concurrentes ». (Vernant, 1997, 160).

Pour finir, Charlier et Henri (2010) voient davantage de souplesse dans la démarche collaborative. Offrant plus de liberté, elle convient davantage à un public mature. Aussi la distinction se ferait sur « le dosage entre le contrôle exercé sur l'apprenant par le formateur et l'autonomie qui lui est accordée » (*ibid*, 30) comme le montre le schéma suivant emprunté aux mêmes auteurs.

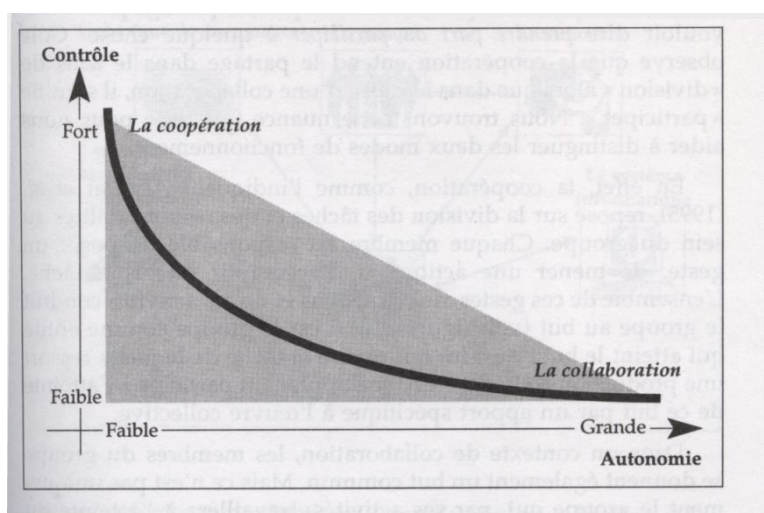


Figure 1 : De la coopération à la collaboration : un exercice de croissance vers l'autonomie (Henri et Lundgren-Cayrol, 2003, 31)

Pour conclure, nous voyons dans les deux types d'apprentissage matière à favoriser les interactions sociales en engageant les apprenants à exprimer leurs idées, à en débattre de manière constructive (intégrant savoir, savoir-faire et savoir-être). On rejoint les principes de la vicariance exposés plus haut dans des situations tutorielles favorisant le développement de trois maturités : psychosociale (ouverture sur les autres), réflexive (permet la distanciation) et cognitive (l'entraide favorise la densification des réseaux neuronaux stimulée par l'activité).

Aujourd'hui le terme collaboration s'emploie beaucoup en référence aux interactions via les outils de la communication médiée par ordinateur. Ils sont considérés comme des moyens favorisant la pratique sociale du partage et de la construction de sens dans des réseaux spécifiques. Ainsi si le travail collaboratif est de plus en plus prescrit par les institutions éducatives, sa mise en pratique effective reste encore assez peu attestée chez un public de jeunes enfants, plus particulièrement en milieu scolaire.

En guise de conclusion sur ce chapitre, nous reprenons les propos des psychologues de l'interaction, Brassac et Grégori pour guider le chercheur s'intéressant à l'action :

« [P]our envisager scientifiquement les conduites humaines, il est nécessaire de les considérer comme des activités contextualisées dans des situations authentiques, interactionnelles; autrement dit, de les considérer comme des expressions incarnées de cognitions distribuées et situées » (Brassac et Grégori, 2000).

Le courant de la cognition située - ou socialement partagée (CSP) aborde la notion de situation et de son rôle dans l'apprentissage. Il indique que le l'activité cognitive partagée dans un cadre collectif (coopératif ou collaboratif) permet de développer des connaissances qui répondent à un potentiel supérieur que la seule addition des ressources cognitives individuelles (Pea, 1993).

« Une personne est un *Dasein* (un être-là) ou un être-en-situation (Heidegger, 1964, Merleau-Ponty ; 1945). L'intelligence émotive-rationnelle et distribuée est incorporée, elle n'est donc pas celle d'un pur esprit, ni ne se réduit au cerveau (encéphale), elle est celle d'un système qui comprend indissolublement la personne et la situation dans un contexte. L'expression personne en situation renvoie à cette idée et correspond à la « personne-plus » de PerKins (1995) : la personne et l'environnement forment un système » (Ettayebi, Operti et Jonnaert, 2008, 107).

« L'homme de la situation, nous dit Le Boterf (2002, 47) « [...] se distingue par son intelligence des situations ». La connaissance apprise doit concourir à l'action en situation.

« La trace laissée par la pensée - ce qui est appris - se retrouve non seulement dans l'esprit même de celui qui apprend, mais également dans l'organisation de l'environnement, et constitue tout autant un apprentissage de bon aloi » (Perkins, 1995, 58).

La situation est une notion que nous abordons à présent, dans une perspective d'action située qui prend en compte la compétence collective. Dans le cadre d'un projet d'action entre pairs, nous entrevoyons que l'agir ensemble se conçoit dans la mise en action à partir de ressources internes et externes à chacun, disponibles dans la situation.

2. Apprentissage et situation

Les théories constructivistes, socioconstructivistes et interactionnistes mettent en avant les conditions situationnelles dans lesquelles l'apprentissage se déroule. « Elles incluent celles où se trouve l'apprenant (son état physique, sa disponibilité, sa motivation, son passé scolaire [et extra-scolaire], ses représentations relatives à la langue qu'il apprend ou aux modalités d'apprentissage, etc.) [la langue si on se réfère à son apprentissage, mais la définition vaut pour tout apprentissage], ainsi que les conditions externes (lieu, moment,

nature de l'enseignement, supports d'apprentissage, qualités de l'enseignant) » (Cuq, 2003, 222).

2.1. Développer des compétences en situation

Si l'on part du postulat qu'apprendre ne consiste pas seulement à acquérir des connaissances mais à développer des compétences, « apprendre » se comprend davantage dans « l'actualisation de capacités dans une situation spécifique et finalisée » (Safourcade et Alava, 2010).

Aujourd'hui, la formation s'intéresse davantage à développer des compétences, c'est-à-dire des savoirs utilitaires que l'on peut rencontrer dans la vie (Raynal et Rieunier, 241). Dans le cadre des projets à distance, nous comprenons que l'objectif des enseignants est de faire interagir des enfants en situation « réelle » (cf. notre enquête exploratoire et nos premiers entretiens avec les enseignants de nos cohortes). On attend des apprenants qu'ils interagissent de manière pertinente dans les situations dans lesquelles l'enseignant les place intentionnellement. Nous entrevoyions alors que le contrat didactique (implicite ou explicite) vise à faire agir les apprenants de manière compétente en situation « réelle » ou « naturelle ».

Il ne s'agit pas pour eux d'être capables (à partir d'un potentiel acquis, comme le bagage linguistique dont ils peuvent disposer) mais de se montrer compétent en situation⁶.

Un être compétent présente des aptitudes à s'adapter à la situation dans laquelle il doit résoudre une tâche (Le Boterf, 2011). Jonnaert et al. précisent :

« Une personne est un « être en situation » (Masciotra, 2004), dans la mesure où toute situation prend son sens au départ des perceptions, des compréhensions et des compétences de la personne, celle-ci étant considérée comme le *centre* des situations de vie dans lesquelles elle est régulièrement engagée. L'objectif général de la

⁶ La compétence se distingue de la capacité comme le soulignent Safourcade et Alava (2010) à la suite de Sorel et Wittorsky (2005) : « Sorel et Wittorsky (2005) définissent la capacité comme une « disposition à agir relativement transversale, au sens où les capacités sont des potentialités d'action acquises, non investies dans l'action mais disponible pour agir. ». La notion de potentiel induit ici la mise en œuvre des capacités dans des situations différentes d'où l'idée de transversalité. Une capacité se détache alors de son contexte d'application. La compétence s'exerce lorsque ces capacités, ce potentiel d'action, sont actualisés dans une situation spécifique et finalisée, cette dernière pouvant être connue et familière pour l'individu comme tout à fait nouvelle. L'individu doit alors effectuer une lecture de la situation afin d'en saisir sa spécificité et produire un savoir agir, c'est-à-dire « une réponse conforme à ce que la personne se représente de ce qui est attendu, en relation avec ce qu'elle a élaboré du problème à résoudre et de ce qu'elle a saisi de la situation particulière » (Safourcade et Alava, 2010).

formation est de permettre à la personne adulte d'élever sa capacité à donner un sens à ses situations de vie et de pouvoir y agir de façon autonome » (Jonnaert et al. 2005, 6).

Si dans les propos de ces auteurs, il est question d'adultes en formation, un adulte se distinguant d'un enfant par une histoire plus riche, nous comprenons qu'ils peuvent aussi concerner les enfants dont la situation est alors appréhendée en phase avec leurs réalités. En situation, toute personne engage son être et ses ressources propres. Par ailleurs, le statut des enfants en pleine évolution depuis les années 1960, leur octroie des droits dans la société qui incitent les adultes à les responsabiliser davantage et à leur octroyer beaucoup d'autonomie d'action (Guidetti, Lallemand & Morel, 1997).

Pour en revenir à la notion de compétences, Jonnaert et al. (2004) indiquent que cette dernière se développe à partir de multiples ressources de l'individu. Elles peuvent être d'ordre cognitif, corporel, social, spatial, temporel, matériel, autant de facteurs internes ou externes à la personne.

« Une compétence se développe en situation sur la base des actions réalisées par une personne, en fonction de diverses ressources. L'action elle-même est une connaissance autonome, construite en situation (Vermersch, 2003). Dans une telle perspective, nécessairement située, tout ne se passe pas que dans la tête de la personne. Ce qui importe, ce ne sont pas exclusivement des connaissances mystérieusement « stockées » quelque part par la personne et tout aussi mystérieusement mobilisées pour l'action. Toutes les ressources de la situation, du contexte et de la personne sont potentiellement utiles au développement de l'action et d'une compétence en situation. Ces ressources sont des potentialités, utilisées ou non par la personne en action ; elles sont latentes. Il s'agit d'un ensemble très vaste de ressources qu'une personne apprend à utiliser en situation à travers son expérience. » (Jonnaert et al., 2004)

Les auteurs identifient trois invariants dans la mise en œuvre de la compétence : les actions, les ressources et la situation.

Aussi sur ce principe, l'école doit tendre à aider les élèves à devenir des « opérateurs compétents » (Le Boterf, 1994), en mobilisant « les différentes fonctions d'un système où interviennent des ressources aussi diverses que des opérations de raisonnement, des connaissances, des activations de la mémoire, des évaluations, des capacités relationnelles ou des schémas comportementaux » (*ibid*, 43). La situation est incontournable pour que l'apprenant construise du sens à partir de ce qu'il réalise.

« En ouvrant un horizon de sens, en apportant avec lui des possibilités interprétatives, l'événement permet à celui qui s'y trouve exposé de découvrir quelque chose sur lui-même et de sa situation, d'approfondir sa compréhension de soi et du monde » (Quéré, 2006, 202).

Selon cette théorie, une situation favorable réunit un grand nombre d'éléments qui en font un objet complexe : il est difficile d'identifier tous les éléments qui la constituent et encore plus d'étudier leur interrelation, d'autant plus que chaque situation est par nature différente. Nous comprenons toutefois que la situation est incontournable pour la construction du sens par la personne, et que sa prise en compte, comme l'environnement et l'action y participent.

Dans ce contexte, les relations sociales entretenues collectivement dans la vie constituent une manière d'acquérir des savoir-faire qui naissent de la situation, souvent qualifiée de « naturelle ».

En dehors du système scolaire, l'apprentissage s'effectue généralement sans guidance sous le vocable « apprentissage informel ». Nous empruntons à Cross (2006), citée par Socket (2011), la définition suivante :

« L'apprentissage, c'est ce qui nous permet de réussir notre participation à la vie, au travail et aux groupes qui comptent pour nous. L'apprentissage informel, c'est la manière non-officielle, non-programmée et impromptue dont les personnes apprennent à faire leur travail » (*ibid*).

Dans le cadre d'un apprentissage scolaire, une autorité (l'enseignant sous tutelle de l'institution) crée artificiellement une situation, à savoir un dispositif qui permet aux personnes en formation de s'approprier un objet de savoir et des compétences grâce à des conditions qui ont pour visée de favoriser cette appropriation.

Dans la mesure où l'apprentissage formel et informel font tous deux référence à la construction de connexions neuronales dans le cerveau et à l'adaptation à de nouvelles conditions, ils peuvent être rapprochés ; d'autant plus qu'ils coexistent dans la vie de chaque individu. Mais tous deux sont bien distincts.

Sur le plan de la formation, le rôle de l'encadrant revient à mettre en place les conditions pour que les apprenants construisent non seulement des connaissances viables, mais des compétences.

Sensevy et Mercier (2007) voit l'action didactique qui caractérise l'apprentissage formel comme un jeu coopératif entre l'enseignant et les élèves. Les transactions entre eux sont à

étudier comme une activité coordonnée afin que les co-actants parviennent à leurs objectifs. Il existe alors un contrat didactique qui les lie et qui permet d'étudier les relations qu'ils entretiennent avec l'objet d'apprentissage visé. La relation pédagogique est alors dépendante de la position que l'enseignant octroie à l'apprenant, dans une situation où ils sont conjointement acteurs. Schubauer-Leoni, Leutenegger & Forget (2007) soulignent que « les transactions qui alimentent le *contrat didactique* gagnent à être explorées par des descripteurs articulés et aptes à prendre en compte la dynamique des systèmes ». En d'autres termes, les systèmes ne peuvent être fixes et subissent invariablement des influences et des contraintes qui affectent tout système et sont propres à la théorie de la complexité (cf. présentation du modèle allostérique, plus bas).

La situation dans notre contexte répond à un acte didactique et pédagogique de l'enseignant qui entrevoit l'intérêt de mettre en contacts deux groupes d'enfants distants, dont chacun des groupes peut figurer comme expert de l'objet d'apprentissage. La notion de situation didactique, situation où se manifeste la volonté de participer de l'apprentissage, est associée à la notion de situation adidactique, une situation que le professeur délègue aux apprenants pour qu'entre eux, ils collaborent à un apprentissage conjoint, et qu'ils y engagent leur responsabilité.

En effet, pour qu'il y ait développement d'une compétence telle que la théorie énoncée ci-dessus le présente il est nécessaire qu'une dévolution s'inscrive dans la démarche de l'enseignant.

« La dévolution est l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (adidactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert » [...]

« Le maître se refuse à intervenir comme possesseur des connaissances qu'il veut voir apparaître. L'élève sait bien que le problème a été choisi pour lui faire acquérir une connaissance nouvelle mais il doit savoir aussi que cette connaissance est entièrement justifiée par la logique interne de la situation. » (Brousseau, 1998).

La situation adidactique consiste à modifier le milieu dans lequel évoluent habituellement les apprenants (relation verticale enseignant-apprenants) pour les faire interagir avec lui (dans notre expérimentation il s'agit des interactions entre LN et LNN, supposées s'effectuer en dehors de la relation enseignant-apprenant). L'agir de l'apprenant en situation est donc central.

Par ailleurs, si nous nous référons à l'ensemble des théories d'apprentissage exposées ci-dessus, nous retenons que pour qu'il y ait véritablement apprentissage, il est nécessaire de dépasser l'action et de favoriser des temps de formulation et de réflexion sur celle-ci.

L'élève transforme le milieu lorsqu'il y a activité cognitive, c'est-à-dire, interprétations, essais, erreurs, corrections, modifications, adaptations, et il n'agit pas seul, mais au sein de la communauté.

Cet exposé sur la situation, nous amène à rendre compte d'une approche qui repose sur le postulat que l'apprentissage est « une façon d'être dans le monde social et non simplement de savoir à propos de celui-ci » (Desbiens, 2009) ; il s'agit de la théorie de l'action située, qui s'inscrit dans la continuité des théories sociales de l'apprentissage présentées précédemment.

2.2. Apprentissage social : théorie de l'action située

Selon Light et Dixon (2007), c'est dans son appartenance à une communauté socio-culturelle que l'apprenant se transforme, se crée une identité qui lui permet de se situer dans le groupe communautaire dans lequel il évolue. En conséquence, il est davantage préconisé de s'intéresser à la manière dont l'apprenant agit dans et par l'action que de chercher à trouver dans son action un schéma rationnel (ce sort du cadre de la théorie de l'école Würzburg, qui situe la situation-problème comme une structure préétablie que le sujet appréhende ; cf. plus haut).

Dans cette logique Visetti résume la pensée de Suchman (1987), à qui revient la paternité de cette théorie qu'il a présentée dans l'ouvrage ci-dessous cité :

« *Plans and Situation Actions* avance finalement une thèse simple : les actions sont toujours socialement et physiquement situées, et **la situation est essentielle à l'interprétation de l'action**. Par situation, on doit entendre un complexe de ressources et de contraintes, qui peuvent toutes, le cas échéant, jouer un rôle significatif sans pour autant que ce rôle soit nécessairement réductible à un jeu de représentations mentales préalablement objectivées dans les appareils cognitifs » (1989, 93, nous soulignons).

Dans ce contexte, on vise un sujet agissant qui peut être soit une personne soit un groupe et dont la connaissance est créée pour et dans ses actions. On part alors du postulat qu'il est impossible de mesurer le fonctionnement cognitif d'une personne et que les

indicateurs de sa réussite seront son aptitude à s'adapter à la situation dans laquelle il doit résoudre une tâche, comme nous l'avons précédemment indiqué en référence notamment au concept de « compétence ». Toutefois, tout contexte d'élaboration où la pensée s'exerce est unique⁷.

Valléry (2004), dans ses études en Sciences Cognitives et Ergonomie, voit dans la position théorique et méthodologique des courants de l'action située,

« [u]ne centration fine sur des situations « réelles » comme lieu privilégié d'étude « *in situ* » des activités cognitives, cherchant à intégrer dans leurs significations un ensemble de facteurs physiques, sociaux, culturels, ... La diffusion de ces courants dans la communauté scientifique ouvre des voies (théoriques et pratiques) nouvelles dans le domaine de la cognition, sur la compréhension des ressources mobilisées (mobilisables ?) en rapport avec l'action et l'organisation de celle-ci, la co-définition ou la co-détermination des acteurs dans les situations étudiées, aussi diverses soient-elles [...] » (*ibid*).

Nous discernons, dans les activités d'un groupe d'apprenants en situation formelle ou informelle d'apprentissage avec la contrainte d'agir dans un collectif constitué, un objet d'étude qui doit tenir compte des paramètres mentionnés plus haut ainsi que de la subjectivité et de la créativité des apprenants dans l'action. En conséquence, le travail du didacticien est d'être sensible à la complexité que représente la classe, lieu de l'action et groupe constitué des sujets agissants.

Par ailleurs, si on se place davantage dans le domaine des sciences sociales, on parle alors non plus de théorie de l'action située mais de courant de la cognition située, courant qui s'appuie sur le postulat suivant (nous soulignons) :

« **L'action** n'est pas seulement mise en rapport avec des objectifs ; elle **est construite en situation**, ne se réduit pas à une simple exécution de règles, et dépend étroitement des circonstances locales, matérielles et sociales qui la déterminent et la signifient. Les processus cognitifs tels que les représentations, sont « *des produits de l'action située* » définis comme une des « ressources » (de l'action) permettant une « **adaptation aux contingences de nos interactions locales avec l'environnement** » (Visetti, 1989). De même, les processus de résolution ne sont plus seulement approchés comme des stratégies mentales finalisées (dépendant uniquement de mécanismes internes) mais comme des **processus qui se structurent et se modifient**

⁷ À ce propos, l'ethnométhodologie est généralement la méthodologie la plus adaptée pour percevoir ces indicateurs et permettre de rendre compte du contexte historique et situationnel de l'action, une méthodologie que nous avons adoptée pour observer l'agir en contexte de PEaD.

de la co-construction opérateur(s)/environnement de la situation (problème) » (Valléry, 2004, 123).

Valléry ajoute que la recherche a montré « comment l'environnement et les contraintes socio-organisationnelles peuvent agir sur l'activité cognitive, sur les prises de décision, la gestion collective des savoirs, ... ; et donc sur l'action » (*ibid*, 123), autant d'éléments que nous devons considérer pour rendre compte de faits sociaux dans l'étude de nos cohortes.

Pour finir, nous supposons que dans le cas de nos cohortes qui agissent dans des situations nouvelles et inédites (pour elles), la notion d'incertitude marque les actions. Dans le paradigme de l'action située, elle est inhérente à l'agir. Elle répond à la résultante du lien entre la personne agissante, ses productions et la situation dans laquelle elle agit.

« [...] l'organisation de l'action se construit dans la dynamique des interactions avec une situation, et dans cette configuration d'interactions entre un (des) acteur(s), une situation et les actions, l'incertitude marque nécessairement nos actions, réactions et représentations » (Lancry, 2007, 294).

Aussi lorsqu'il s'agit de prendre des décisions, de négocier un projet d'action, par exemple, les interférences sont multiples (comportement des personnes environnantes, doute sur des éléments externes ou internes, etc.) et sont constitutives de l'incertitude.

Nous verrons que dans le cadre des PEaD, tant les enseignants que les apprenants se placent en situation d'avoir à négocier leurs actions, à les expérimenter des situations nouvelles qui les exposent à l'incertitude ci-dessus mentionnée.

Il nous semble que l'approche choisie en plaçant des apprenants dans un dispositif d'échanges peut s'assimiler à l'apprentissage en action ou à partir de l'action, répondant aux critères de l'apprentissage situé ou *situated learning*. Il s'agit d'un courant émanant des théories de l'action située qui voit le jour dans les années 1990, et qui s'applique bien souvent à la recherche sur les communautés d'apprentissage, notamment celles de pratiques recourant à l'usage des outils numériques (Tardif, 1998, Dillenbourg et al, 2003).

L'apprentissage situé introduit la notion de problèmes communs concrets auxquels le groupe d'apprenants doit se confronter. Les échanges ouverts auxquels ils donnent lieu doivent être analysés en même temps que le contexte dans lequel ils se déroulent (référence à la théorie de l'action située exposée par Lave et Wenger, 1991). Le problème commun

s'apparente à la notion de projet que nous présentons plus bas. Sa résolution repose sur le principe que l'organisation de l'action émerge de l'interaction de l'acteur avec la situation, c'est-à-dire en contexte.

Desbiens (2009) y voit notamment le moyen d'un « enseignement réciproque ou mutuel », d'un « enseignement coopératif »; un « apprentissage par projets si les dimensions d'interactivité entre participants et d'authenticité sont mises de l'avant » ou encore « un enseignement par découverte guidée ».

Les pratiques que nous observons se situent davantage dans le contexte social d'émergence, le lien qui se crée dans et entre les groupes en action, leurs intentions et les activités qu'ils mènent. La nature de ces liens est également importante à considérer. Dans l'étude qui nous concerne, s'agit-il d'une communauté d'enfants dont l'objectif est de partager des informations ? Quel est la place et le rôle du professeur ? Doit-il agir dans un cadre formel ou non formel ? S'agit-il d'une communauté d'apprenants visant uniquement leur apprentissage de la langue-culture cible ? Les problèmes ont-ils des intérêts intrinsèques pour l'apprenant ? Dans ce contexte, nous garderons en mémoire la définition de la communauté apportée par Henri (2010) (nous soulignons) :

« Une communauté est une **structure sociale informelle** qui rassemble de manière spontanée et **sur une base volontaire** des individus ayant des **besoins communs**. La communauté se cristallise autour d'un **intérêt partagé ou d'un but commun** et évolue en fonction des besoins concrets et immédiats de ses membres et de leur contexte. **La participation et l'interdépendance sont à la base de son fonctionnement.**

L'activité est régulée de l'intérieur par les membres eux-mêmes, **sans rapport d'autorité**. À travers leur activité, faite essentiellement d'échanges d'informations et de ressources en relation avec des expériences personnelles ancrées dans une réalité précise, les membres construisent un discours autour de représentations partagées et de compréhensions communes qui leur permettent d'accomplir la tâche avec une **satisfaction mutuelle**. Ils se constituent une mémoire collective qui se matérialise dans des objets physiques (documents, archives). Ils coconstruisent ainsi une microculture qui définit leur identité et qui représente le principal vecteur de leur apprentissage » (*ibid*, 173).

Si nous ne pouvons affirmer initialement que les PEaD permettent de créer de réelles communautés visant à se donner des repères identitaires, nous entrevoyons toutefois que, lors des expériences au sein de groupes constitués en contexte scolaire, les dimensions de l'interactivité entre participants et de l'authenticité des échanges sont mises en avant. Par ailleurs, nous devons nous intéresser au rôle des enseignants pour construire un plan

d'activités (le cas échéant), leur degré d'implication dans cette démarche. Le rôle de l'encadrant, quel que soit son statut (conseiller, enseignant, pair expert ou non, etc.), nous semble également un élément déterminant pour déterminer le cadre dans lequel l'apprentissage s'opère.

Agir au sein d'une communauté en tant qu'agent proactif avec une responsabilité individuelle, une liberté de choix et d'agir, et prendre conscience de ces éléments comme constituants de son apprentissage sont les principales variables que nous retenons de l'apprentissage situé. Ainsi, cette théorie se base à la fois sur les principes de l'action, de la cognition et de l'interaction.

Les théories socioconstructivistes dont se réclame l'action située rejoignent des principes édictés depuis des siècles. Pour Comenius au 17^e siècle comme pour Dewey au début du 20^e siècle, une école qui éduque est une école qui d'une part offre de riches expériences éducatives et d'autre part fonde les activités des élèves sur leur intérêt à agir. Le principe d'interaction s'impose toutefois davantage depuis le siècle dernier. Il s'agit d'agir en interaction avec autrui.

En résumé, apprendre s'envisage comme un processus individuel (construction et organisation des connaissances par son action), un processus socioculturel (action et interaction avec son environnement), et un processus de transformation qui « résulte de l'activité significative de sujets en relation avec des objets au sein d'un environnement donné » (Linard, 2001) et qui répond au principe d'éducabilité cognitive (action, médiation et métacognition y participent (Loarer, 1998)). Les trois principes retenus sont donc l'action, l'interaction et la réflexion.

Intéressons-nous pour terminer à ce qui peut légitimer l'action, en examinant la notion de projet.

3. Apprentissage et projet

Ardoino et Berger (1989, 18) distinguent deux dimensions à la notion de projet : il est une visée (notion politique) et un mode programmatique (notion d'efficacité) vers cette visée.

Le projet est d'abord une intention philosophique et politique, qui conduit les individus à anticiper un état futur - généralement souhaité (Raynal et Rieunier, 1997, 406)

et c'est ensuite « la préfiguration la plus exacte possible de ce qu'on anticipe » (Ardoino et Berger, 1989, 18).

« Dans le cadre des sciences de l'action et des sciences de l'organisation, un projet est une entité constituée par un ensemble de moyens humains, matériels et financiers, réunis pour une durée déterminée, afin d'atteindre un objectif précis, en suivant un échéancier rigoureusement défini » (Raynal et Rieunier, 1997, 406).

En contexte de formation, on parle tantôt d'approche par projet, de pédagogie par projet, d'enseignement par projet, ou encore de démarche de projet. Les désignations sont nombreuses. Elles témoignent des hésitations conceptuelles autour de la notion même de projet - de nos jours en DDL, la tâche est apparentée au projet (cf. Chapitre 2 de cette Partie 1).

À l'instar de Proulx (2008, 6), ce que nous retenons autour de cette notion, « c'est la contribution du projet à la formation de l'apprenant » (*ibid*, 5), sa force motrice reconnue, liée aux caractéristiques suivantes :

1. L'entrée dans le projet (permettant à l'apprenant de se projeter dans l'activité : motivation liée à la perception de l'objectif, de la portée de l'action, de la place de chacun)
2. L'influence de la relation professeur-apprenant (sur la base du postulat que le savoir se construit).
3. La part active dévolue aux apprenants (dont une large place à l'esprit d'initiative et à la créativité, rôle de la négociation, de la concertation).
4. L'autonomisation des apprenants comme principe (incluant la construction d'une image de soi positive, condition du développement personnel).

La notion de projet correspond alors à un processus interactionnel qui tranche avec « le modèle traditionnel d'une causalité verticale allant du maître aux élèves » (Resweber, 1986, 89), tout en intégrant la validité du rôle des interactions asymétriques comme celles des interactions symétriques entre les acteurs, qui peut inclure l'enseignant (cf. théorie sociale de l'apprentissage ci-dessus).

3.1. La pédagogie du projet

Dans le cas de nos cohortes, nous préjugeons que la pédagogie employée s'inscrit dans un projet collectif susceptible d'intéresser les élèves : communiquer à distance avec des enfants du même âge. Il s'agirait d'un projet ouvert dans lequel ils auraient à se montrer actifs, selon le principe énoncé par Dewey, du « Learning by doing », c'est par

l'action que l'on apprend, et par extension, on peut penser que c'est en communiquant que l'on apprend à communiquer (sujet abordé au Chapitre 2 du cadre théorique).

Dewey (1903) est partisan de favoriser l'application d'une démarche expérimentale par les élèves face à une situation-problème qui part de leur intérêt (comme l'ont conduite notamment Claparède et Freinet). Il inspire alors une théorie de la connaissance qui entrevoit la « nécessité de mettre la pensée à l'épreuve de l'action si on veut la faire passer dans la connaissance » Il postule que l'apprenant a besoin de se confronter au monde et que l'école constitue un microcosme social, « *embryonic community life* », qui permet une expérience d'éducation. La participation des enseignants et des élèves est fondamentale à un principe que le pédagogue résume comme suit: « tant qu'on ne s'attache pas à créer des conditions obligeant l'enfant à participer activement à la construction personnalisée de ses propres problèmes et à concourir à la mise en œuvre des méthodes qui lui permettront de les résoudre (fût-ce au prix d'essais et d'erreurs multiples), l'esprit ne peut être réellement libéré » (Dewey, 1903, 237, cité par Westbrook, 1993).

Selon cette inspiration fonctionnaliste, l'action et le centre d'intérêt sont au cœur du projet. On parle de « pédagogie du projet » ou « pédagogie du centre d'intérêt ». Un projet suscite :

« l'activité spontanée et coordonnée d'un groupe restreint d'élèves s'adonnant méthodiquement à l'exécution d'un travail formant une globalité et choisi librement par les enfants : ils ont ainsi la possibilité d'élaborer un projet en commun et de l'exécuter en se partageant la tâche » (Avanzini, 1975, 191).

Cette démarche pédagogique se démarque de la pédagogie dite « traditionnelle » selon les critères résumés dans ce tableau.

Une PÉDAGOGIE TRADITIONNELLE envisage essentiellement :	PRATIQUES PÉDAGOGIQUES	Une pédagogie intégrant la DÉMARCHE DE PROJET veut aussi et surtout :
<ul style="list-style-type: none"> • Assimilation. • Intégration (personnalisation du modèle). 	INTENTIONS PÉDAGOGIQUES	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomie, • Responsabilité, • Initiative, • Activité.
<ul style="list-style-type: none"> • Somme de connaissances. • Référence aux diplômes. 	CONTENUS	<ul style="list-style-type: none"> • Diversité et structuration des connaissances, • Raisonnement, esprit critique, • Capacité et compétences.
<ul style="list-style-type: none"> • Cours magistraux. • Exercices d'application. 	MÉTHODES	<ul style="list-style-type: none"> • Pédagogie différenciée, • Centration sur l'élève, prise en compte des potentialités, • Exercices motivants suscitant intérêt, activité et créativité.
<ul style="list-style-type: none"> • Conventions règlements. • Discipline, sanctions. 	INSTITUTIONS	<ul style="list-style-type: none"> • Contrat, • Autonomie, participation, • Évaluation formative.
<ul style="list-style-type: none"> • Enseignant dogmatique, • Soumission de l'élève. 	ATTITUDES RELATION	<ul style="list-style-type: none"> • Coopération, • Participation aux contenus et aux méthodes.

Figure 2 : Pédagogie du projet – tableau extrait de Raynal et Rieunier, 1997, 373.

Ce tableau reprend les propos de Charpentier, Collin et Scheurer (1993) :

« D'un point de vue épistémologique, (la démarche de projets d'actions éducatives) souligne le fait que la connaissance se construit plus qu'elle ne se transmet. [...] D'un point de vue psychologique, elle rappelle que la motivation à apprendre est d'autant plus forte que l'activité d'apprentissage prend son sens pour l'apprenant, que celui-ci perçoit le savoir à acquérir comme le produit d'un processus d'acquisition dont il est le sujet, comme la réponse aux questions qu'il se pose, ou comme le but d'un projet d'apprentissage dans lequel il se reconnaît.

D'un point de vue éducatif, en développant l'autonomie et la responsabilité du jeune, elle le prépare à se montrer actif et entreprenant dans sa vie personnelle et sociale, elle lui permet de se percevoir comme le sujet de ses actes et de son devenir. » (*ibid*, 98-99)

Sur ce principe, il faut toutefois noter que l'enseignant a un rôle pour diriger les élèves vers des tâches qu'ils n'auraient pu anticipé seuls. De plus, évoluant sous la contrainte institutionnelle, l'enseignant n'est pas libre de l'ensemble des choix qui émanent

de l'expérimentation, il doit s'assurer que les programmes qui lui sont imposés soient couverts et qu'une évaluation soit envisagée dans le processus, pour rendre des comptes sur les acquis ou les compétences de ses élèves.

À l'instar de l'équipe du GRAIN (Atelier de pédagogie sociale) qui a théorisé le projet, nous le considérons comme un « instrument pour construire une autre pédagogie ». Les chercheurs du Grain définissent le projet comme « une tâche,

- définie et réalisée en groupe,
- issue d'une volonté collective,
- aboutissant à un résultat concret, matérialisable et communicable,
- présentant une utilité sociale » (Le GRAIN, 1985, 58).

Il est donc question de proposer une perspective d'action(s) suffisamment ambitieuse qui mobilise les apprenants et les place en situation de devoir coopérer ou collaborer pour obtenir un résultat identifiable. Autant d'éléments que nous cherchons à identifier dans nos expérimentations.

Altet (1997, 74) propose le schéma suivant qui résume le processus d'apprentissage visé :

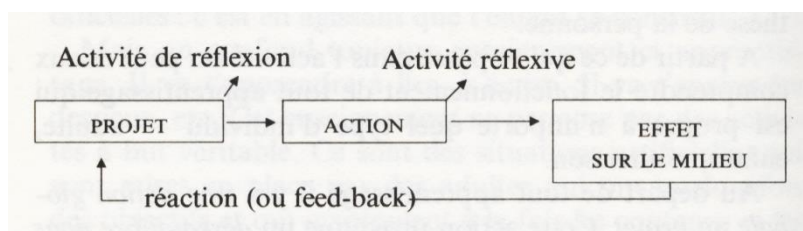


Figure 3 : Pédagogie du projet - processus d'apprentissage (Altet, 1997, 74)

Proche de la théorie de l'apprentissage situé, la logique de projet nécessite une activité réflexive à ses différentes étapes, comme sur l'action. La rétroaction permet notamment de théoriser sur les activités conduites, voire d'envisager d'autres projets ou d'autres actions.

Ce que nous retenons, notamment de la perspective éducative qui défend le recours au projet, c'est la conception même de l'éducation et de la posture conférée à l'enfant. Le projet permet de « lui reconnaître le pouvoir d'exercer des responsabilités sociales et d'explorer les contradictions qui s'y rattachent » (Altet, 1997, 74) et non pas comme « un

membre en préparation d'un corps social » (*ibid*). Ce qui signifie que le processus d'apprentissage s'entend dans une dynamique de construction sociale et de production effective qui modifie le milieu.

Pour finir, nous abordons la notion de motivation, inhérente à une pédagogie qui voit les élèves comme des agents pro-actifs de leur apprentissage. En effet, les éléments cités ci-dessus font référence à la volonté collective, et à la mobilisation ; deux notions que nous rapprochons de celles de motivation, d'engagement et de persévérance. Médioni (2010) parle de désir :

« Le désir d'apprendre, comme la motivation, n'étant pas toujours en préalable, il y a nécessité de le susciter en créant de l'insolite, en stimulant la curiosité, en proposant en quelque sorte une aventure (du savoir). Mais le désir va aussi se construire tout au long de la construction du projet, au fur et à mesure où chacun définit de façon chaque fois plus précise les contours du but à atteindre. Ce qui n'empêche pas les moments de découragement qu'il faut apprendre à gérer. Il est néanmoins nécessaire de veiller à ne pas opposer « l'ordinaire » de la classe à « l'extraordinaire » du projet. « L'ordinaire » de la classe c'est avant tout le projet d'apprendre, dans lequel s'inscrit le travail en projet, et toute situation proposée doit pouvoir susciter le désir afin que les savoirs prennent valeur et sens pour eux-mêmes, et non pas en fonction de données extérieures » (*ibid*).

Le sociologue suisse, Perrenoud (2003) considère la pertinence de la pédagogie par projet en référence aux huit invariants qu'il associe à la notion d'apprendre. Il mentionne lui aussi la notion de désir qu'il place en premier dans sa hiérarchisation :

- « Apprendre, c'est désirer
- Apprendre, c'est persévérer ;
- Apprendre, c'est construire ;
- Apprendre, c'est interagir ;
- Apprendre, c'est prendre des risques ;
- Apprendre, c'est changer ;
- Apprendre, c'est exercer un drôle de métier ;
- Apprendre, c'est mobiliser et faire évoluer un rapport au savoir ».

À propos du désir, il s'associe à Mérieu qui dit que « tout le monde aimerait savoir mais pas nécessairement apprendre ». « Le désir de savoir ne suffit pas, il est souvent neutralisé par le refus de faire l'effort, de se confronter à des obstacles, de se mesurer à ses limites... ». Ainsi « faire apprendre, c'est créer et maintenir le désir d'apprendre et de savoir, et neutraliser les désirs antagonistes. S'il y renonce ou s'il ne sait pas s'y prendre, l'éducateur ou l'enseignant n'a de prise que sur les sujets dont le désir est « déjà là »,

développé au sein de leur famille ou à la faveur d'un heureux accident dans leur histoire de vie » (Perrenoud, 2003).

Contrairement à Perrenoud, Proulx (2008) considère le désir comme moins déterminant : « on peut très bien désirer le bien d'autrui sans avoir l'intention de se l'approprier ». Le projet vu par la psychologie serait alors le passage du désir à l'intention. Ainsi le projet peut être porté par une intention sans inclure obligatoirement la notion de désir. Proulx exclut la notion de désir. Il rejette l'idée qu'un projet doit être élaboré pour répondre aux désirs et centres d'intérêt des élèves. Il voit cette option dans l'ordre du « souhaitable », et considère davantage le dynamisme du rapport intention-action comme « substrat » au projet (*ibid*, 9). Le projet répond aussi à la capacité de chacun de se projeter, de se voir en action au profit de l'image mentale qu'on se figure de la finalité de cette action.

Ainsi, toute activité pédagogique doit susciter, créer « une dynamique motivationnelle positive » (Viau, 2009, 15-18) qui entretient l'engagement, l'implication, la persévérance. La démarche de projet a pour vocation d'induire ce processus. Pour étayer notre exposé, nous interrogeons à présent la notion de motivation.

3.2. La notion de motivation

En lien avec ce qui précède, nous pouvons dire que l'agir de l'apprenant dépend de son implication, elle-même dépendante du dispositif créé ou initié par l'enseignant. Sur le plan de ce dispositif, Médioni (2008) souligne l'importance de l'environnement : « la motivation se construit dans un environnement favorable qui prend en compte les personnes et non pas les rôles ». Les acteurs d'un projet influent sur celui-ci à partir de leurs représentations et de leurs différences (cognitives, affectives, socio-culturelles, etc.) dans un contexte social qu'ils construisent. Dans le système normé qu'est la société, l'enfant est un individu avec des besoins, des intérêts, une conscience des autres et de lui-même et une autonomie fonctionnelle qui lui sont propres.

En DDL, J-P Nancy-Combes (2005) situe davantage la motivation comme un observable *a posteriori* : « C'est la mesure de l'implication, de la satisfaction et de la progression des apprenants qui permet de savoir s'il y a eu motivation » (*ibid*, 51).

Aussi, pour que la motivation puisse s'exprimer, Médioni (2010) liste une série d'invariants. « La classe est un espace où se rencontrent d'une part :

- un enseignant capable
- de transmettre sa conviction et sa passion,
- d'avoir un regard positif, inconditionnel, sur les capacités de ses élèves : pari de l'éducabilité de Philippe Meirieu, du « Tous capables » du groupe français d'éducation nouvelle,
- de prendre en considération les difficultés,
- de valoriser les réussites de chacun,
- d'installer un climat de confiance,
- de représenter un système de valeurs ;
- et d'autre part des élèves rendus capables, par la situation installée, de prendre les risques nécessaires pour apprendre, et de s'engager » (*ibid*).

La prise de risque s'entend à partir d'un enjeu que la didacticienne examine en relation avec la notion de besoin. Le besoin fait référence à une « situation de manque ou prise de conscience d'un manque » (*TILF*).

Pour définir l'enjeu, nous retenons un certain nombre de locutions adverbiales recensées dans le *TILF* à partir du mot « jeu » :

- *Entrer en jeu* = Participer, intervenir.
- *Jouer le jeu* = Accepter la partie dans les règles établies par les conditions préalables.
- *Mener le jeu* = Prendre l'avantage, le dessus dans une situation précise.
- *(Se) piquer au jeu* = Poursuivre une entreprise avec opiniâtreté malgré les difficultés rencontrées.

L'enjeu (signifiant étymologiquement « dans le jeu ») fait donc référence à une action. Cette dernière s'entend dans un cadre interactionniste qui a une finalité pour laquelle la persévérance et l'effort sont nécessaires. La situation créée doit alors être fonctionnelle et engager les acteurs. L'effort pour l'activité doit être désirable, comme l'affirme Giordan (2006). Il s'agit de « promouvoir l'effort pour le plaisir d'être plus efficient, d'y trouver un « plus ... ou mieux pour le simple plaisir de connaître » (*ibid*, 4).

Pour répondre à ce principe, diverses méthodologies sont convoquées. Il peut s'agir d'une centration sur l'élève qui est placé face à des questions qui éveillent son plaisir de parvenir à des réponses. Il est alors nécessaire de considérer les besoins, les projets personnels comme principes dynamiques qui agissent sur la confiance et l'estime de soi. Par ailleurs, il peut s'agir de se centrer sur le contexte éducatif pour placer l'élève en situation d'agir dans et sur ses apprentissages (réf. pédagogie active et de projet). Quelle que soit la proposition didactico-pédagogique, Giordan situe la difficulté de motiver les

élèves (de leur donner le goût de l'effort) dans le refus de nombreux acteurs de l'éducation de considérer la notion de complexité qui tient de la variété des différentes sources du désir d'apprendre, propres à chaque individu. Toutefois, le didacticien parvient à identifier quelques caractéristiques pour diriger l'enseignement-apprentissage :

« Quelques caractéristiques cependant: les situations pédagogiques sont «désirables» si elles présentent de la nouveauté plutôt que de l'habitude, si elles conduisent à des questions plutôt qu'à des réponses, etc., mais prioritairement l'individu a besoin de se sentir largement autonome dans ses choix. Il s'agirait de se... connaître ou plutôt de «se reconnaître » pour «donner du sens à sa présence» à l'école. L'élève accepte même des pratiques scolaires très rébarbatives quand il est personnellement passionné par un sujet ou une visée ou parce qu'elles présentent une signification particulière pour lui. Intéressé, il peut travailler par lui-même, s'investir, donner de sa personne » (Giordan, 2006, 5).

Giordan en conclut qu'il est nécessaire de prendre en compte « la connaissance de soi » comme visée pédagogique.

Nous ajoutons qu'au-delà de l'intérêt, de l'enjeu, il est question de la manière dont l'apprenant perçoit l'activité en lien avec la perception de sa propre compétence et de son sentiment de contrôle. Ceci répond à la théorie de Bandura sur le sentiment d'auto-efficacité et au modèle que Lacroix et Potvin schématisent dans ce tableau :

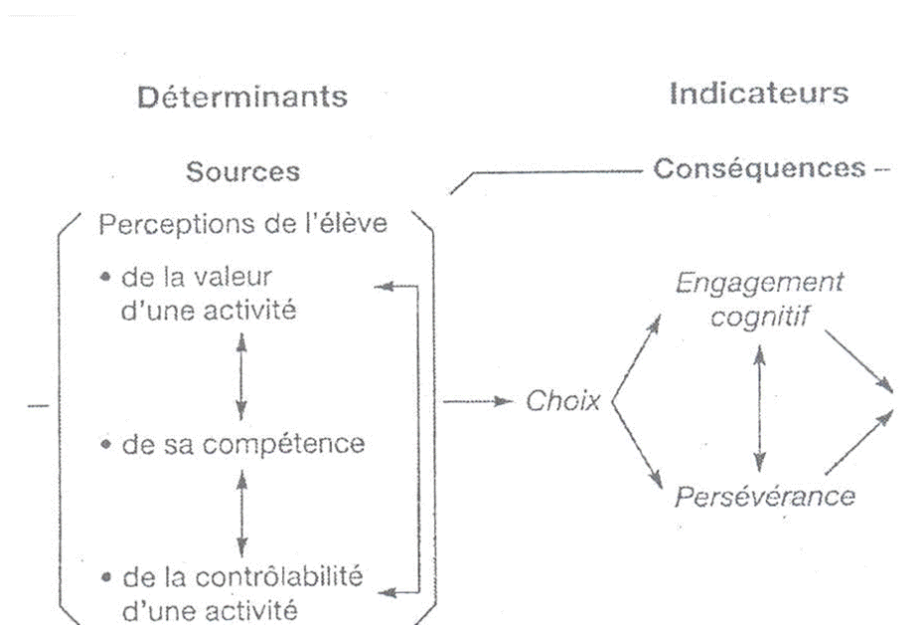


Figure 4 : Tableau 1 : Un modèle de motivation en contexte scolaire (Lacroix et Potvin, 2009)

En bref, pour qu'une activité pédagogique soit motivante en contexte scolaire, elle doit répondre aux dix conditions motivationnelles que Viau (2009) récapitule comme suit :

1. une activité doit comporter des buts et des consignes clairs
2. une activité doit être signifiante aux yeux de l'élève
3. une activité doit amener à la réalisation d'un produit authentique
4. une activité doit être diversifiée et s'intégrer aux autres activités
5. une activité doit représenter un défi pour l'élève
6. une activité doit exiger un engagement cognitif de l'élève
7. une activité doit responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix
8. une activité doit permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres
9. une activité doit avoir un caractère interdisciplinaire
10. une activité doit se dérouler sur une période de temps suffisante (*ibid*, 15).

À ces conditions, Viau ajoute trois catégories concourant à la dynamique motivationnelle : la vie personnelle de l'élève (la famille, etc.), la société (la culture, etc.) et l'école (ses règles). La motivation apparaît dépendante de la perception de l'apprenant et se comprend comme un état interne et non visible (Raby, 2009, 125). On peut toutefois se baser sur un certain nombre de ces variables pour dire d'une activité qu'elle est motivante en rendant compte de la dynamique de l'environnement, comme il l'a été souligné précédemment. Par ailleurs, la persévérance (temps consacré à l'activité), l'engagement (qui s'observe par les diverses stratégies mobilisées), l'autorégulation et la performance sont des indicateurs forts de la motivation que nous retenons pour notre recherche.

3.3. La pédagogie par projet : regard critique

Si Giordan (1993) voit dans la pédagogie par projet un levier pour l'apprentissage parce qu'elle place les élèves dans une démarche d'action, nous voyons plus haut les limites qu'il identifie. Dans son ouvrage, *L'Apprentissage par Projet*, Proulx (2008) consacre un chapitre à un regard critique sur le projet en contexte scolaire (au Québec, plus particulièrement). Le propos du psychologue s'oriente tout d'abord vers la recherche qui n'a pas fourni suffisamment d'études pour confirmer, à partir de travaux comparatifs, l'avantage de cette « formule pédagogique » sur d'autres « plus ou moins traditionnelles » (*ibid*, 24). Puis il identifie trois raisons à la non-adhésion consensuelle des enseignants, principalement due à leurs représentations qui s'observent à travers « leur crainte de la désillusion », leur suspicion envers l'efficacité de la pédagogie et « l'ancrage monolithique de leur pensée ».

Le premier argument fait référence au coût présumé que représente l'adaptation à un nouveau mode d'enseignement par rapport aux ressources institutionnelles et matérielles qui sont présentes dans l'environnement des professeurs. L'investissement semble trop important pour qu'au final l'institution le prenne en compte dans les rapports d'évaluation. On regarde les résultats et non le processus. La seconde raison c'est que les professeurs ignorent ces deux questions : « est-il vrai qu'on apprend mieux dans l'action qu'autrement ? » et « est-il vrai qu'on apprend mieux quand l'objet d'apprentissage suscite notre intérêt ? » (*ibid*, 25).

S'il répond oui aux deux questions, Proulx apporte toutefois des nuances. S'il voit dans le passage par l'action un levier pour l'apprentissage, il retient que les connaissances ne sont pas toutes procédurales. En référence au cognitivisme en sciences du langage, il considère également les connaissances déclaratives et souligne que les deux ne sont pas antagonistes. En référence à un ouvrage de Bru et Not (1987), il s'interroge à propos de la concentration trop importante sur l'activité. « À trop insister sur l'activité, on risque d'acquérir des connaissances figées ou étroitement polarisées, ce qui est contraire à la connaissance elle-même qui est extensive et transférable ». Il souligne que le passage par l'activité pour certains apprentissages est parfois chronophage, que certains apprentissages liés à la pensée abstraite et de conceptualisation, par exemple, ont besoin d'être maîtrisés « de façon économique » (Proulx, 2008, 26).

Quant à l'intérêt pour l'objet d'apprentissage, Proulx le valorise mais nuance toutefois le point de vue. Il y a dans un monde réel, en opposition à un monde idéal, des apprentissages qui ne peuvent pas être conduits avec intérêt (comme de vivre avec une frustration, perdre dans une compétition, etc.). Aussi, le principe ne doit pas être une condition *sine qua non*. (*ibid*, 27).

Proulx conclut ce chapitre en évoquant le besoin d'adopter une posture nouvelle qui englobe l'apprentissage et l'enseignement dans une dynamique complexe : celle du développement humain. « Il serait naïf ou prétentieux, dit-il, de croire qu'on peut comprendre celui-ci en cultivant le monolithisme dans la pensée et la pratique » (*ibid*, 28). L'apprentissage par projet a certes une efficacité mais il faut considérer qu'elle est toutefois tributaire de son arrimage avec d'autres formules pour compléter et enrichir l'apprentissage. Nous retenons que l'aventure du projet vaut la peine d'être tentée, en dépit de sa complexité. C'est d'ailleurs en référence à la complexité que Giordan élabore un

modèle qu'il nomme « modèle allostérique » qui considère conjointement les divers agir en contexte d'apprentissage. Pour conclure ce chapitre sur les théories de l'apprentissage, nous choisissons de présenter ce modèle qui permet de penser tant l'apprentissage que la recherche sur l'apprentissage dans la complexité. Nous pensons qu'il donne légitimité à des démarches éclectiques qui valorisent la prise en compte du sujet pensant et nécessitent des adaptations constantes en fonction de son développement.

3.4. L'apprenant « metteur en scène » de son savoir

Sur le plan pédagogique, nous avons focalisé notre attention sur le modèle du projet qui entre dans la dénomination de notre sujet d'étude. Nous avons donc proposé une vue globalisante de ses caractéristiques et des variables à observer. La logique argumentaire suivie nous amène à présenter le modèle allostérique reposant sur le principe suivant : « l'enseignement, la médiation de savoirs en général, n'est [...] pas quelque chose de simple et d'évident. Et c'est un leurre de croire qu'il existerait une méthode valable pour tous les apprenants et tous les moments. » (Giordan, article en ligne non daté, « Apprendre, comprendre, s'approprier le savoir », cf. sitographie)⁸.

Considérant les modèles behavioriste ou constructiviste, Giordan (depuis 1987) ne réfute pas leur pertinence, mais il leur reproche de ne pas prendre en compte « le traitement des situations spécifiques par les apprenants ou de toutes les inférences qu'ils peuvent faire à partir des informations dont ils disposent. Ce qui est en cause, ce n'est pas seulement un mode opératoire, mais une certaine « conception » de la situation au sein de laquelle interviennent à la fois un type de questionnement, un cadre de référence, des façons de produire du sens ». L'équipe associée à ce chercheur ajoute :

« Pour dépasser ces difficultés, quatre éléments, oubliés ou n'apparaissant que de manière anecdotique dans les modèles présentés jusqu'ici, semblent essentiels : la manière dont s'élabore le savoir, l'importance de l'idée de déconstruction des conceptions, introduite par Bachelard (1934, 1938) et reformulée par Giordan depuis 1989, l'influence majeure de l'environnement dans lequel se déroule l'apprentissage (environnement didactique décrit par Giordan en 1987) et enfin les différents niveaux auxquels l'apprendre se joue: émotionnel, cognitif et méta-cognitif (Giordan, 1998), superposés et en interactions multiples » (Pellaud, Eastes, Giordan, 2005).

⁸ <http://www.andregiordan.com/articles/apprendre/appcompr.html>

Le modèle proposé place l'apprenant en situation de « metteur en scène » de son propre savoir. Il appartient alors à l'enseignant de le placer dans des conditions adaptées qui lui permettent de s'engager, de se questionner, d'opérer des confrontations multiples en suscitant son intérêt et de l'accompagner dans ce parcours. Le « bon » modèle ne peut répondre à un arbitraire qui ne serait pas fondé sur le principe de l'adaptation à l'apprenant. Il n'existe de bon modèle que celui qui convient à tel ou tel apprenant dans telle ou telle situation dans un contexte donné. Aussi la question sur l'action rejoint-elle l'orientation philosophique que suit Ricœur :

« Par «pouvoir agir», j'entends la capacité de produire des événements dans la société et la nature. Cette intervention transforme la notion d'événements, qui ne sont pas seulement ce qui arrive. Elle introduit la contingence humaine, l'incertitude et l'imprévisibilité dans le cours des choses » (*ibid*, 2005).

Nos propos visent principalement à mettre en évidence l'intrication de modèles et leur influence, et à présenter des théories permettant d'appréhender l'apprentissage comme objet complexe, nécessitant la mise en place d'une situation qui ne peut être que toujours singulière pour en favoriser la conduite. Aussi en guise de conclusion, nous reprenons les propos de Desbiens (2009) qui voit dans l'apprentissage « une façon d'être dans le monde social et non simplement de savoir à propos de celui-ci », et donc l'importance pour le chercheur de considérer la situation au plus près, dans toute sa complexité.

Chapitre 2 : Apprendre une langue étrangère

Concernant l'apprentissage précoce des langues, la DDL aujourd'hui porte son attention sur le plurilinguisme, les approches plurielles, l'éveil aux langues ou encore l'intercompréhension qui inspirent la mise en place de dispositifs innovants. Notre étude s'apparente à ces notions. Elle se centre sur l'apprentissage d'une langue-culture en contexte d'échanges à distances entre des locuteurs français et britanniques. Apprendre en pareille situation suppose une construction dans l'interaction entre les partenaires distants, qui favoriserait notamment la compétence plurilingue. Toutefois, avant de nous intéresser à l'apprentissage et à la rencontre avec une LE à l'école, nous nous interrogeons sur la notion de langue, elle-même.

Par ailleurs, ce chapitre aborde la spécificité d'un jeune public (8 à 11 ans) pour rendre compte d'un apprentissage qui se distingue de celui des très jeunes enfants, des adolescents ou des adultes. Il présente ensuite les caractéristiques de l'apprentissage en contexte scolaire plus particulièrement, et les pratiques ou méthodologies en lien avec les théories sur l'apprentissage de la LE : approches communicative, actionnelle et interactionnelle. En référence à la spécificité du public, nous rendons compte d'orientations théoriques en lien avec diverses méthodologies employées. Nous les considérons comme autant de pistes constituant le répertoire d'actions de l'enseignant pour permettre la communication en classe ou depuis la classe.

Dans notre contexte d'étude, l'apprentissage est marqué par l'influence d'un apprentissage conjoint du français et de l'anglais, qui s'inscrit alors dans la théorie de l'action à caractère social. L'apprentissage est supposé s'effectuer dans et par l'action dans la perspective d'une plus-value de l'apprentissage dans les deux groupes. L'agir ensemble passe alors par la communication médiée. Aussi nos propos se centrent-ils sur le concept de communication en DDL.

Pour finir, en lien avec la notion de projet d'échanges, nous nous incluons à notre présentation la compétence interculturelle et la transdisciplinarité.

1. Qu'est-ce qu'une langue ?

Avant de nous pencher sur la manière dont on apprend une langue à l'école primaire, nous soulignons à la suite de Calvet (1999) que « la langue n'est pas un mécanisme, même si cette vision arrange bien le descripteur [...] c'est une pratique sociale au sein de la vie sociale, une pratique parmi d'autres, inséparable de son environnement » (*ibid*, 33).

Le concept de langue s'inscrit d'entrée dans la complexité car la langue renvoie au langage et le langage à la langue. Comme le formule justement Portelette⁹, « le langage renvoie à la manière dont nous utilisons la langue pour communiquer, nous exprimer (exprimer des affects, de l'identité ...), pour raconter, décrire, expliquer, argumenter, élaborer de la pensée, dire ses conceptions du monde... Le langage est lié au **vouloir dire** de chacun [nous soulignons]. Vouloir dire qui va se clarifier et prendre forme à travers la langue dans le choix des mots, des phrases, l'ordre des informations, la visée du propos ... ». Si cette définition axée sur le vouloir dire nous sied car elle répond à une étude des besoins premiers de tout individu, elle est cependant incomplète au regard d'une LE. Les besoins, la motivation, les intentions de l'apprenant d'une LE ne sont pas toujours comparables à ceux retenus pour l'acquisition d'une langue source ou langue première. De plus, s'ils ne sont pas antagonistes, le mode d'acquisition et les orientations sont différents.

Quoiqu'il en soit « une langue sans sujet n'est rien », nous rappelle Bourguignon (2001a). Les théories sur l'apprentissage présentées plus haut montrent que l'objet d'apprentissage n'est qu'une illusion sans le sujet qui l'appréhende puisque chaque individu le porte de manière individuelle. On ne peut rejoindre le paradigme cartésien qui dissocie sujet et objet et qui ferait de la langue un « savoir théorique objectivé » (Bourguignon, 2001b).

Le langage s'entend comme un lien social qui détermine la pensée, il intervient dans l'intention de communiquer mais ne s'inscrit pas exclusivement dans cette fonction.

⁹ A. Portelette est ex-membre de la Cellule d'appui de la mission Maîtrise de la langue dans l'académie de Créteil. Réf à un texte non publié intitulé « Maîtrise de la langue / maîtrise des usages de la langue » correspondant à une intervention devant les chefs d'établissement du département du Val de Marne. Accessible en ligne : http://www.langages.crdp.ac-creteil.fr/rubriques/pdf/contributions_reflexion/intervention_edape.pdf

« La faculté de langage n'aboutit à la communication que s'il y a vie sociale », relève Hagège (1985, 88). La vie sociale impose des codes et des règles. Chaque individu doit alors s'intégrer dans un milieu organisé. Apprendre une langue « étrangère », c'est alors pénétrer dans un système conventionnel propre à une communauté qui n'est, au départ, pas la sienne, ce qui signifie qu'il faut apprendre à penser à travers un code linguistique qui fait la spécificité de cette langue, et véhicule une vision du monde qui lui est propre. Nous supposons que l'ambition d'un PEaD s'inscrit dans cette visée en permettant à de jeunes enfants de vivre socialement une expérience d'échanges à distance. Ils auraient alors l'occasion de s'approprier les codes de la communauté voisine afin de s'inscrire dans celle-ci (cf. chapitre 1, § action située et définition de la communauté). Dans une relation croisée d'échanges, s'agit-il de créer d'autres codes ? Comment s'effectuent les échanges ? Les besoins langagiers sont-ils stimulés par la relation avec des locuteurs natifs ? La communication en LE est supposée s'effectuée entre LN et LNN à distance, mais qu'en est-il des processus d'apprentissage pour se préparer à la rencontre ? Nous devons répondre à ces questions dans le cadre de notre recherche-action. Dans ce chapitre, nous faisons état de la théorie de l'apprentissage de la LE en contexte scolaire qui s'impose pour notre étude, autant que celui de la communication exolingue entre LN et LNN.

2. L'apprentissage de la LE en contexte scolaire

Concernant l'apprentissage en contexte scolaire, « le fait [...] que les langues puissent s'acquérir parfaitement en dehors de toute intervention didactique organisée tend à renforcer l'impression d'artificialité et d'inadéquation de leur enseignement [...], ce qui entraîne bien souvent un flou dans la définition des objectifs fixés par cet enseignement » souligne Castellotti (2001, 61). En effet, très précocement, un enfant a la capacité d'acquérir la langue première (ordre d'acquisition) de manière « naturelle ». Il est question d'affecter et de développer une zone fonctionnelle du cerveau au langage en s'exposant à une langue (parfois des langues) (Gaonac'h, 2006, 28). Mais, dès sept ans et jusqu'à la puberté cette capacité s'amenuise. C'est donc sur des raisonnements nativistes qui associent l'acquisition d'une langue maternelle (ou première) et d'une langue étrangère précoce qu'on a théorisé sur une période sensible (ou critique) comme argument pour défendre l'apprentissage précoce d'une langue seconde à l'école¹⁰. Toutefois, cette

¹⁰ Il ne s'agit pas ici de décliner d'autres raisons « stratégiques », politiques et économiques qui poussent les institutions au niveau national et international à déclarer que : « chaque élève doit être

question de la pertinence de l'apprentissage à l'école primaire continue de questionner sur plus d'un plan (à partir de quel âge ? quelle(s) langue(s) ? comment ? etc.).

3. Variable de l'âge : entre 8 et 11 ans

L'âge est une des variables qui ne fait pas toujours totalement consensus dans la communauté scientifique. Houdé (2007), notamment, remet en cause les théories de Piaget sur le modèle linéaire et cumulatif du développement de l'intelligence. Ses recherches sur la distribution neuronale durant des activités d'apprentissage montrent l'importance de l'émotion liée à l'inhibition, comme un facteur favorisant l'apprentissage (*ibid*, 124). Motivation et aspect émotionnel sont des facteurs importants à prendre en compte quel que soit l'âge.

Concernant l'apprentissage d'une LE¹¹ plus spécifiquement, les phénomènes complexes s'observent quel que soit l'âge de référence auquel on se rapporte (Singleton, 1989 et 2003). Pour un aperçu condensé du point de vue de la psycholinguistique, on peut se référer au riche ouvrage de Gaonac'h (2006) et ceux de Johnstone (2002) ou Singleton (2003). Le premier notamment rassemble des données scientifiques concernant l'effet de l'âge en comparant les stratégies d'apprentissage entre adultes et enfants. Réservé quant au bien-fondé d'apprendre une LE dès l'école primaire¹², il met toutefois en avant quelques arguments pour justifier l'initiative, parmi lesquels :

- Il n'est pas plus aisé de construire une ingénierie d'apprentissage(s) avec de jeunes enfants en contexte scolaire qu'avec des adultes.
- L'apprentissage d'une LE ne peut être assimilé aux mêmes règles qui entrent en jeu pour l'apprentissage de la langue maternelle.
- Les effets réels d'un enseignement précoce s'effectueraient davantage sur du long terme que sur du court ou moyen terme.

capable de communiquer dans au moins deux langues vivantes à la fin de l'enseignement secondaire » (Ministère de l'éducation nationale).

¹¹ La réalité des métissages dans un monde de plus en plus multiculturel et multilingue devrait être prise en compte lorsqu'on aborde la question de l'apprentissage d'une langue additionnelle à son répertoire. Aujourd'hui, l'école accueille un public riche de cette diversité. Cependant, il n'est pas toujours de règle de prendre en compte ce répertoire pour favoriser l'apprentissage. Notre étude n'échappe pas à ce trait, et nous en soulignons ici le défaut.

¹² Il est difficile de mesurer les effets sur les moyens et longs termes.

Dans le champ de la psycholinguistique, on parle d'apprentissage intuitif plus adapté aux très jeunes enfants, mais rien ne prouve, dit par exemple Johnstone (2002), que la capacité intuitive se désagrège durant la puberté.

Ainsi Scovel (2000) avance une mise en garde :

« It should be obvious that, given the conflicting evidence and contrasting viewpoints that still exist, parents, educational institutions or ministries of education should be exceedingly cautious about translating what they read about the CPH [critical period hypothesis] research into personal practice or public policy » (ibid, 220).

Tout avantage est relatif, résume Gaonac'h (2006) en insistant surtout sur le questionnement des caractéristiques des apprentissages en fonction des situations d'apprentissage (*ibid*, 42),¹³ dont le facteur temps est une des principales (nombre d'heures d'exposition adapté). Le temps d'exposition en situation naturelle d'apprentissage d'une LE en contexte exolingue et le temps d'exposition en contexte scolaire ne sont pas les mêmes et les deux types d'apprentissage ne peuvent être considérés de la même façon.

S'étant penché sur la question des apprentissages précoces des langues en Écosse, Johnstone (2002) résume ainsi son intérêt :

« They [young learners] have a more intuitive grasp of L2 structure; they are more attuned to the phonological system; they are less anxious; L2 helps form their sense of self; and they have more time overall » (ibid).

Une approche plus intuitive des structures de la LE, plus de sensibilité au système phonologique, moins d'anxiété à prendre la parole, une aide à la construction d'une identité et plus de temps sont aux nombres des arguments avancés.

Toutefois, les capacités des enfants paraissent plus complexes à théoriser. Ils sont plus compétents cognitivement qu'il n'y paraît, comparativement à l'adolescent ou l'adulte en particulier (Siegler, 2001, 353-390). Faisant référence à un large panel de recherches conduites dans les années 90, Siegler, à l'instar de Gaonac'h, insiste sur la nécessité de considérer le contexte dans lequel se développe l'intelligence. Aussi l'entourage occupe-t-il une place fondamentale, incluant les parents bien entendu, mais également les pairs et les enseignants. Et ceci, d'autant plus si on considère qu'au regard de l'affectivité, du développement psychosocial, entre huit et onze ans se situe la période correspondant « à

¹³ Pour plus de détail sur la question de l'âge critique cf. Singleton, 1989 ou 2003.

une ouverture sociale qui permet à l'enfant de déplacer ses affects et ses préoccupations vers des activités plus larges, intellectuelles, culturelles, physiques qu'il partage avec ses [camarades] » (Lacombe, 1996, 169). En conséquence, une vision globalisante de l'enfant s'impose, nécessitant de prendre en compte les aspects moteurs, affectifs, relationnels et cognitifs de ce jeune public en cours de développement dans tous les domaines, aussi bien physique, que cognitif, affectif que langagier, tout en tenant compte de la situation (cf. chapitre 1). Nous retenons que la dimension affective est une variable majeure de l'apprentissage, qui joue sur la motivation notamment, et peut servir de levier à l'apprentissage.

4. La dimension affective

En DDL, au-delà du concept de motivation et d'activité, on parle depuis les années 1990 davantage des liens entre affectivité et apprentissage pour comprendre les processus acquisitionnels en LE. Ces avancées scientifiques permettent de considérer les affects comme partie intégrante de la cognition (« *affect is an integral part of cognition* », Schumann, 1994, 232), et elles montrent qu'il est possible d'agir sur eux.

Dans les années 80 et 90, les travaux de Gardner se penchent sur un modèle visant à mieux agir sur et développer les différences cognitives individuelles chez l'apprenant en contexte scolaire (Arnold et Fonseca, 2004). Ce modèle rationaliste dénombre neuf intelligences considérées comme des outils personnels que chacun utilise pour traiter des informations nouvelles et les mémoriser de manière à les mobiliser ultérieurement (Gardner, 1991). Par exemple, les dimensions physiques (le kinesthésique ou l'action), la dimension artistique comme l'intelligence musicale sont des compétences qui influent variablement en fonction des individus. En terme d'apprentissage cela signifie d'une part que les capacités cognitives sont plurielles et nécessitent d'être activées de multiples façons (Gardner, 1991, 13) et d'autre part qu'on a des forces et des préférences qu'il est nécessaire de connaître pour trouver harmonie, équilibre et par là sentiment positif d'efficacité (cf. chapitre 1, théorie de Bandura). Arnold et Fonseca (2004) résument ainsi le principe :

« Learning activities which are varied so that at least some of them relate to the learner's strengths will be more likely to be appraised positively because they will be more comfortable and thus more pleasant, they will be within the learner's coping ability, and they will certainly be more compatible with his or her self-concept » (ibid, 123).

Dès la toute petite enfance, des styles d'apprentissage s'ajoutent aux facteurs de développement de la personnalité. Il semble alors nécessaire d'aider chacun à révéler ses caractéristiques stratégiques profondes et de varier les codes, de les multiplier pour que les compétences acquises puissent s'exercer efficacement. Même s'ils sont parfois sujets à controverse, ces travaux ont permis d'imposer un paradigme nouveau en DDL. La théorie sur les intelligences plurielles et ses implications sur l'apprentissage des langues ont stimulé un champ de recherche sur la motivation (Gardner, 1991, Dörnyei, 1997, 2009, Usioda 2003, etc.).

Dans ce même domaine, se référant aux travaux d'Anderson et Lynch (1988), Arnold et Fonseca (2004) insistent sur le fait que « la mémorisation joue un rôle important dans le processus d'apprentissage d'une LE, mais que cela ne reflète qu'une perspective étroite de ce que « parler une langue » signifie puisqu'il ne s'agit pas seulement de retenir un matériau langagier fondé sur une connaissance systémique du langage mais également de la connecter avec des connaissances contextuelles et schématiques, aucune interaction n'étant indépendante de son contexte » (*ibid*, 124, notre traduction¹⁴). Ces chercheurs font le même constat que ceux présentés précédemment : pour développer des compétences en langue, il est important d'agir sur les divers types d'intelligences en présentant notamment une large gamme de matériaux et d'activités et de créer des connexions entre les diverses connaissances.

On comprend aussi que la langue ne peut être réduite à sa perspective purement linguistique et qu'il est nécessaire d'intégrer une pluralité des aspects de la communication (Richards et Rodgers, 2001,117). Ceci signifie également qu'il serait bon de laisser le choix aux apprenants de faire appel à telle ou telle manière d'appréhender l'information. En résumé, deux principes complémentaires sont retenus : variété des activités et choix.

¹⁴ « *This last subcomponent, memory ability, is of central importance to the understanding of the language learning process, though it still reflects a narrow perspective on what it means to speak a language, as it is not a solely question of retrieving verbal material based on systemic knowledge of the language but also of connecting it with contextual and schematic knowledge, as no interaction is context-free* » (Anderson & Lynch 1988, cités par Arnold et Fonseca, 2004, 124).

Au-delà de cette visée, s'impose une vue philosophique de la société - retour sur le « moi » qui s'exprime par le langage dans un environnement social - ce que Gardner en son temps met en avant :

« It is of the utmost importance that we recognize and nurture all the varied human intelligences, and all of the combinations of intelligences. We are all so different largely because we all have different combinations of intelligences. If we recognize this, I think we will have at least a better chance of dealing appropriately with the many problems that we face in the world. If we can mobilize the spectrum of human abilities, not only will people feel better about themselves and more competent; it is even possible that they will also feel more engaged and better able to join the rest of the world community in working for the broader good » (1993,12).

Goleman (cité par Arnold, 2006) reprend ce principe du traitement holistique de la personne et de l'affectivité qui ne peut être en reste.

« Goleman (2002) propose un nouveau regard sur le rôle de l'éducation qui viserait à éduquer de manière holistique, traitant en même temps l'esprit et le cœur dans la salle de classe. Partout il y a un élargissement des objectifs de l'enseignement des langues : outre les contenus linguistiques, on y inclut des contenus socioculturels et relatifs aux valeurs qui sont en même temps un complément et un appui à l'apprentissage de la langue contribuant par là à la formation de citoyens responsables » (Arnold, 2006, §7).

Ainsi, en écho à nos propos liminaires sur les théories de l'apprentissage collaboratif et interactif, nous retrouvons des variables propres à mobiliser intérêt, implication, persévérance, stratégie, créativité et réussite.

Il est alors nécessaire de considérer le dialogue collaboratif comme levier à l'apprentissage en langue. C'est dans ce dialogue que naissent les émotions qui « sont au cœur même de la vie mentale des êtres humains [...] font la jonction entre ce qui est important pour chacun de nous et le monde des personnes, les choses et les événements » (Oatley et Jenkins, 1996, 12, cités par Arnold, 2006).

De plus, au-delà de l'exposition à la langue cible, de son traitement dans des activités communicatives et métalinguistiques, de nombreux facteurs individuels sont à prendre en compte comme l'anxiété, l'inhibition, l'estime de soi, la capacité à courir des risques, l'auto-efficacité ou les intelligences multiples, etc.

Dans leur ouvrage intitulé *Group Dynamics in the Language Classroom*, Dörnyei et Murphy (2003) présentent la dynamique du groupe comme un élément conditionnant le succès. C'est dans un climat de classe où les apprenants ont des rôles responsabilisants et mobilisateurs que les performances sont les meilleures. Dans des études précédentes, Dörnyei observe que la volonté de communiquer est un principe premier de l'apprentissage :

« The ultimate goal of the learning process should be to engender in language students the willingness to seek out communication opportunities and the willingness actually to communicate in them. That is, a proper objective for L2 education is to create WTC. A program that fails to produce students who are willing to use the language is simply a failed program » (McIntyre, Clément, Dörnyei et Noels, 1998, 547).

Dans cette logique (qui s'apparente aux théories de Bandura présentées plus haut), on comprend que l'anxiété est un facteur négatif qu'il faut contrôler et chercher à éviter, même s'il est difficile de cerner la manière dont elle apparaît. Il faut alors veiller à adopter des méthodologies qui ne la renforcent pas, tout en permettant une prise de risque qui favorise l'apprentissage. « L'exercice qui consiste à prendre la parole devant autrui, utilisant un instrument linguistique instable, implique un haut niveau de vulnérabilité » rappellent Arnold et Brown (1999, 26-27). Or la pratique communicative avec un bagage minimum de la langue ne génère-t-elle pas une frustration ou une baisse de l'estime de soi lorsque ce que l'on veut communiquer n'est pas en correspondance avec les compétences requises ? C'est ce que l'on observe en contexte scolaire dès lors qu'il s'agit de prendre la parole en public. Pour limiter l'anxiété, en pareil contexte, si la limite des compétences est patente, on préconise au moins un étayage¹⁵. En 1997, Dörnyei et Malderez voyaient déjà dans les classes les plus performantes des lieux conduits par des enseignants intuitivement conscients de cette variable : « *good teachers are intuitively aware of the importance of group-building* » (*ibid*, 66). En conclusion, il appartient à l'enseignant d'adopter une attitude favorisante et de créer un climat où l'écoute mutuelle, l'entraide et la tolérance sont de mise.

¹⁵ L'étayage est un levier pédagogique qui consiste en des interactions de guidage par toute personne capable d'apporter du soutien à l'apprenant

L'enseignant doit aussi agir sur les cinq variables du modèle socio-éducatif de Masgoret et Gardner (2003, 123-163) qui montrent des corrélations entre réussite et compétences en LE :

« L'intégrativité, définie comme l'intérêt porté au groupe qui parle la langue-cible, l'ouverture à s'identifier avec ce groupe ; les attitudes à l'égard de la situation d'apprentissage ; la motivation, à savoir l'effort investi, le désir d'apprendre ; l'anxiété linguistique, c'est-à-dire les sentiments d'inquiétude en rapport avec l'usage de la langue ; l'orientation instrumentale, c'est-à-dire l'intérêt à apprendre une langue pour des raisons utilitaires, pragmatiques. [...] Selon Masgoret et Gardner, la force de ces liens n'est sensiblement affectée ni par l'accessibilité de la langue dans l'environnement social immédiat, ni par l'âge des apprenants » (Masgoret et Gardner cités par Androulakis, 2009, 158).

La classe apparaît alors bien comme un lieu d'action et l'analyse des événements qui s'y déroulent présente une complexité inhérente aux multiples variables qui constituent la situation scolaire. Si l'on dissocie le contenu de ce qui est enseigné ou appris, le mode opératoire (*i.e.* la dimension pédagogique), les pressions institutionnelles ou la dimension sociale et personnelle des différents acteurs (en présence ou non), on ne peut aboutir qu'à une étude tronquée des divers phénomènes interférents. Faut-il alors renoncer à toute étude ? Une réserve sur les résultats s'impose alors, puisque l'étude ne peut être que parcellaire. La prise en compte de tous les facteurs affectifs serait un défi mais comme le notent Dörnyei et Malderez, s'attaquer à dresser une liste de ce qu'il convient de faire conduit à réaliser tout ce que nous ne faisons pas (*ibid*, 1997, 80).

Pour finir, nous retenons également ce principe pour faire état de la motivation énoncé par Narcy-Combes : « c'est la mesure de l'implication, de la satisfaction et de la progression des apprenants qui permet de savoir s'il y a eu motivation. » (2005, 51). « C'est par une approche dynamique, une étude des interactions entre les acteurs en présence et leur environnement au cours de différentes phases de travail que l'on peut mettre à jour des traits motivants », ajoute Raby (2009, 125). Car, s'il n'est pas possible d'observer les signes internes de la motivation, on peut toutefois rendre compte de signes extérieurs, précise la chercheuse. Il s'agit donc d'un observable *a posteriori*, résultant de l'activité des apprenants et du dispositif créé par l'enseignant. En conséquence, le point de vue des acteurs, le volume des activités et leur variété sont des indicateurs.

En conclusion, lorsque la communication est l'action principale visée, les rôles sont certes importants mais les acteurs le sont d'autant plus. (Médioni, 2008). Ce point sera discuté plus en détail lors de la présentation de l'approche communicative.

Nous poursuivons notre étude des principes concourant à l'apprentissage de la LE en nous centrant maintenant sur les recherches ciblant plus particulièrement l'apprentissage à l'école primaire.

5. Ce que préconise la recherche en DDL

Se référant à un large ensemble de recherches en psycholinguistique, Gaonac'h (2006) retient les principes suivants pour conduire un apprentissage de la LE auprès d'un jeune public, que nous résumons très succinctement ici :

- L'apprentissage se fait progressivement selon un modèle du type : apprentissage implicite dirigé plus tard vers un apprentissage plus explicite. Apprentissage de « patterns » (ou formules), de chaînes linguistiques par des exercices d'imitation et de répétition (réf. au *Total Physical Response* (TPR) ou au « dire et faire », où l'enfant exécute des actions en référence à des consignes en LE), sans inclure de référence à des règles ou de l'analyse, dans un premier temps. À mesure du temps et du bagage acquis, un travail métacognitif s'impose.
- La répétition est nécessaire à l'acquisition et il est plus aisé de trouver des activités qui nécessitent la répétition auprès de jeunes enfants.
- L'entraînement à la mémorisation doit se faire tôt.
- Une centration sur la phonologie. Le gain le plus patent répond à la théorie du linguiste croate, Guberina (travaux des années 1960 à 1990) sur la plasticité des acquisitions, montrant que celle-ci bénéficierait d'être exploitée avant l'adolescence. À mesure du temps, les substitutions et les phénomènes de nativisation (LM/LE) s'imposent.
- Concernant l'anglais plus particulièrement, l'auteur juge le choix hégémoniste inadapté, répondant au seul diktat politico-économique. L'anglais pose la difficulté de la correspondance grapho-phonologique à laquelle les enfants devraient être confrontés plus tardivement.

Dans son ouvrage, en référence aux théories scientifiques qu'il expose, Gaonac'h (2006) explore des méthodologies susceptibles d'être adaptées ou appropriées (non sans émettre quelques réserves). La question de fond est la pertinence des choix pédagogiques. L'objectif est de permettre de forger une base solide à l'apprentissage d'une langue pour

tous les élèves. Semblent donc favorables les méthodes centrées sur la fluidité verbale, *i.e.* :

- la répétition et l'automatisation, conditions indispensables en vue de la mémorisation et de l'utilisation efficace de ce qui a été [...] acquis. » (*ibid*, 152). Les automatismes acquis précocement ont un rôle positif à long terme (*ibid*, 145).
- la communication (approche communicative, cf. plus bas) lorsque celle-ci exploite des « situations d'interaction assez simples », permettant notamment la répétition d'un même énoncé (*ibid*, 152).

Sans s'opposer aux données exposées ci-dessus, d'autres recherches viennent toutefois les bousculer.

Pour Guberina le développement cognitif peut être un frein à certaines acquisitions linguistiques (Gaonac'h, 2006, §1). Or, Singleton (1989, 2003) signale que « l'on note de façon régulière que les apprenants exposés à une seconde langue dans le primaire, qui sont par la suite mêlés à des apprenants plus tardifs dans le secondaire, ne conservent leur avantage sur ces derniers que sur une période relativement courte » (*ibid*, 2003, 22). Il montre aussi que l'apprentissage conscient accompagne le développement cognitif dans tous les domaines. Ce constat fait écho à des études conduites en contexte scolaire qui analysent les obstacles à l'apprentissage (Castellotti, 2001, Audin et al., 2005, Griggs et al. 2002). Delassale et al. (2005) insistent en particulier sur le fait que les contenus ne peuvent être considérés « comme de simples savoirs dans la mesure où il s'agit pour l'apprenant de mettre en place des savoir-faire (compétences linguistiques et culturelles) et même un savoir-être, souvent défini d'après Lussier « à partir de verbes d'état tels qu'être tolérant vers l'Autre, être ouvert aux autres cultures, être conscient des différences culturelles ». On voit donc que cette dimension d'altérité est inhérente à la discipline elle-même » (*ibid*, 88-89) et qu'elle nécessite une réflexivité à plusieurs niveaux : sur l'apprentissage, sur les acquis notamment.

Il apparaît qu'un enseignement de la LE répondant à un catalogue de savoirs déconnectés les uns des autres sans lien avec des pratiques, sans mises en situation dans un environnement social favorisant les échanges est inadapté. Il ne s'agit pas de remettre en cause, bien au contraire, l'application des traitements automatiques à l'apprentissage précoce des langues, automatismes des processus de bas niveau nécessaires dans le traitement du langage : des lois de l'essai-et-erreur, de l'habitude, de l'effet et de

l'analogie, soulignés au chapitre 1, ou encore par Gaonac'h (2006) ou Hilton (2009). Cependant, si ces traitements sont proposés avec pertinence auprès de très jeunes enfants (moins de six ans), on comprend que d'autres de plus haut niveau s'imposent au fil du temps afin de permettre une maîtrise opératoire de la langue.

6. La communication en classe

Pour beaucoup d'enseignants de langue, il est patent que c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer (cf. notre enquête exploratoire, Partie 3, chapitre 1). Ce principe s'appuie sur des théories en DDL, et en particulier celles concernant l'approche communicative (voir plus bas).

Ce que Bange (1992) nomme au sens restreint « acquisition », c'est-à-dire « l'investigation psycholinguistique de la compétence et des processus intrapsychiques qui concourent à la mémorisation », s'entend effectivement par le biais de pratiques communicatives. En communiquant, nous l'avons mis en exergue plus haut, on pénètre dans « un système linguistique et un ensemble de conventions pragmatiques ancrés dans un système socio-culturel de représentations et de savoirs sur le monde. » (*ibid*, 53). On emploie la langue pour demander des informations, des biens, des services, toute forme d'objets à des fins pragmatiques. Aussi la communication s'inscrit-elle dans le monde réel et non seulement dans le langage (Bruner, 1987, 83).

À l'école primaire, au-delà des apprentissages qui répondent aux théories résumées par Gaonac'h (cf. ci-dessus) concernant le besoin de travailler à la répétition de modèles et de s'exercer sur le principe du *Total Physical Response* (cf. ci-dessus), on cherche à appréhender la LE dans sa visée pragmatique répondant à sa fonction de communication (cf. programmes *Bulletins officiels* 2007, 2008, 2012 adossés au *CECRL*).

Or la classe est un milieu contraint où les choix de l'enseignant et l'écart de maîtrise de la LE entre l'enseignant et ses élèves sont les éléments qui prévalent. Les conditions de communication en classe sont spécifiques et ne correspondent pas à une situation de communication authentique, ce qui pose « la question de la transférabilité des apprentissages formels réalisés lors d'un enseignement traditionnel à des situations de communication authentiques » (Carol, 2012). La question de l'authenticité nous amène à considérer la communication exolingue en contexte scolaire et à l'extérieur de la classe.

On qualifie d'exolingue, la communication entre locuteur(s) natif(s) (LN) et locuteur(s) non natif(s) (LNN). La classe, qui ne représente pas un milieu « naturel » pour l'acquisition, est le lieu du couple interactionnel enseigner et apprendre (Bange, 1992). Dans la classe, généralement l'enseignant est considéré comme compétent en langue-culture (même si la question est sujette à controverse, Deyrich, 2014). Généralement l'écart de ses compétences avec les apprenants permet de considérer la situation de communication entre l'enseignant et les élèves comme exolingue dans la classe où la LE sert de véhicule à la communication.

Dans la communication exolingue en milieu naturel, où l'on parle alors d'acquisition et non d'apprentissage, dans la relation entre un autochtone et un alloglotte, la gestion de l'intercompréhension fait appel à des comportements qui visent à compenser la maîtrise asymétrique du code. Si l'on s'inscrit dans une perspective interactionniste, on observe que :

« une communication exolingue, « entraîne une négociation des sens, caractérisée par des demandes de clarification, des contrôles de compréhension, des auto- et hétéroreformulations, qui génère des processus plus ou moins implicites d'acquisition chez le locuteur faible en l'amenant à focaliser sur les formes langagières pour assurer sa participation dans la communication » (Peter Griggs et al., 2002).

Dans ce type de communication, les interlocuteurs adaptent leurs comportements communicatifs pour permettre à l'échange de réussir. La conversation fait appel à des stratégies spécifiques, comme la reformulation, le recours à la langue source, la gestuelle, etc. (cf. figure 46, p. 456, tableau des stratégies de communication, Bange, 1992). La focalisation est généralement moindre dans la mesure où l'intercompréhension prime. Toutefois, comme le soulignent de Pietro, Matthey et Py (1989), les locuteurs peuvent établir un contrat didactique qui les lie. En pareille situation, la forme comme le respect de normes accentuent le phénomène de bi-focalisation (sens-forme).

Dans la classe, l'enseignant est généralement la seule personne permettant de coopérer socialement selon les principes énoncés plus haut. Et il est également le seul à connaître la norme conventionnelle et donc en capacité de fournir une rétroaction sur la production de l'apprenant.

Généralement l'écart de ses compétences avec les apprenants permet de considérer la situation de communication entre le et les élèves comme exolingue dans la classe où la

LE sert de véhicule à la communication. Ainsi en pareille situation, la communication se base sur deux types d'opérations : la production du sens et le monitoring (contrôle ou forme). En classe, la bifocalisation est prégnante et la communication exolingue a essentiellement un but d'apprentissage. Les stratégies pour l'intercompréhension sont donc différentes d'une situation exolingue en contexte extérieur à la classe, où le locuteur non expert n'a pas le statut d'élève. Sans remettre en cause la communication exolingue en contexte scolaire, Bange nous dit qu'elle répond à des conditions particulières, l'enseignant étant placé en position de diriger le déroulement des interactions, sa place dans la communication est centrale. Il est alors difficile pour les apprenants dans l'action (occupés à réaliser des tâches communicatives) d'articuler les deux pôles : la communication et le code linguistique. Ceci engendre notamment des malentendus entre la notion même de tâche (agir social), les conditions de la communication, la focalisation sur la forme et l'agir d'apprentissage (Médioni, 2008). Ces éléments sont constitutifs de la complexité inhérente à l'enseignement-apprentissage en contexte scolaire.

Par ailleurs, se pose la question de la maturité des enfants. En termes d'implication dans les situations communicatives, il n'est pas facile pour tous de se projeter dans un futur hypothétique qui leur ferait employer la langue étudiée. Beaucoup d'enfants de cycle 3 entrevoient encore davantage leur relation privilégiée à la famille et à l'enseignant pour lesquels les efforts sont consentis. Toutefois, nous préjugeons que leur environnement numérique qui occupe davantage de place dans leur pratique extra-scolaire les poussent à davantage communiquer et leur permet de recevoir des informations dépassant des frontières géographiques. Cette perception d'un monde plurilingue est-elle patente et influe-t-elle ?

En conséquence, les enjeux pour permettre l'implication des apprenants dans leur apprentissage en LE sont à prendre en compte prioritairement.

La communication devrait se faire, comme il l'a été souligné, avec des partenaires sociaux compétents. Or dans la classe, le partenaire compétent est l'enseignant. Les observations en classe montrent que les échanges se font le plus souvent de manière frontale entre l'enseignant et les élèves et que trop peu de temps est accordé à des confrontations entre les apprenants.

Dans la même perspective, Bange (1992) souligne une condition particulière de l'apprentissage en contexte scolaire. Il le voit comme le lieu de sa « maximisation » qui impose à l'activité d'enseignement d'une LE d'être « définie comme consistant à influencer sur et à manipuler la communication en vue de maximiser les processus acquisitionnels de l'apprenant ». Il formule alors des recommandations :

« 1. en sa qualité de (quasi-)LN, il doit développer des *stratégies de soutien* aux processus d'acquisition des apprenants ; il doit développer, en analogie avec le discours modulé du parentage, des « procédures d'étayage de la tâche d'apprendre ». Ces stratégies de soutien apparaissent dans la modulation du discours du (quasi-)LN et dans ses réponses aux stratégies positives de maîtrise des problèmes de communication par le LNN.

2. en sa qualité d'enseignant, il doit développer des *stratégies d'optimisation* des processus d'acquisition des apprenants : ce sont des stratégies de manipulation de la communication qui doivent mettre l'élève dans les meilleures conditions pour mettre en œuvre les processus d'acquisition dans sa « zone de développement proximal ». Ces stratégies doivent donc viser :

- (a) à mettre l'élève en position de devenir un « candidat-apprenant » ;
- (b) à donner à l'apprenant des buts de communication qu'il désire réaliser ;
- (c) à inciter l'apprenant à déployer les stratégies les plus innovantes de maîtrise positive des problèmes de communication » (Bange, 1992).

L'acte de communiquer s'inscrit aussi dans quatre processus distincts qu'il est nécessaire de prendre en compte avec une vision holistique, comme le conseille Bange cité ci-dessus. Communiquer fait appel à quatre grands domaines :

la linguistique	maîtrise d'un code linguistique
la psycholinguistique	activité cognitive mise en œuvre dans le traitement et la production du langage
la sociolinguistique	agir social
la psychologie sociale	démarche interculturelle

Les cohortes que nous suivons dans notre étude ont entre huit et onze ans. Les apprenants se situent entre la petite enfance et la préadolescence et sont en pleine phase de développement à la fois cognitif, affectif et langagier. L'action et l'expérience selon le cadre théorique sur lequel nous nous appuyons ont un rôle prépondérant dans le processus cognitif mais l'apprentissage n'est pas exclusivement cognitif. Durant les activités, le jeune apprenant réagit à la fois avec ce qui constitue sa personnalité en engageant en particulier ses émotions et ses perceptions du monde. L'enfant développe son identité à travers des activités qui le mobilisent comme nous l'avons souligné plus haut. À cet âge, il se situe davantage dans un collectif où il montre des capacités de coopération et de décentration.

En bref, son intelligence se socialise. Aussi dans l'espace que constitue la classe, l'action doit-elle être mobilisatrice de tous ces processus. Se pose alors la question de l'approche la mieux adaptée pour développer ce que les anglo-saxons nomment WTC (*Willingness To Communicate*)¹⁶. Il apparaît que l'approche communicative telle qu'elle est observée dans les classes ne prenne pas en compte ces postulats.

Nous considérons à présent les modèles d'enseignement qui évoluent à mesure des théories qui mettent en avant l'agir social comme élément essentiel à l'apprentissage de la LE, sujet central de notre recherche. Nous revenons sur l'approche communicative pour ensuite présenter l'approche actionnelle et son prolongement dans l'approche interactionnelle, en relevant les avantages et les inconvénients de ces méthodologies.

6.1. L'approche communicative

L'approche dite « communicative » (AC) présente donc des limites dans le contexte spécifique de la classe. On observe qu'en France et en Grande Bretagne, les enseignants sont majoritairement formés pour conduire des apprentissages en LE selon l'AC et elle trouve légitimité en début d'apprentissage. En début de cycle primaire, elle se résume principalement à des activités d'acquisition lexicale, de jeux de rôle (*pairwork*) à partir de ce que les anglo-saxons nomment *chunks* et *formulaic sentences* (acquisition d'éléments lexicalisés isolés ou en bloc) (Kervran, 2014, 17). Ces activités correspondent aux injonctions officielles :

« Les élèves distinguent des réalités mélodiques et accentuelles d'une langue nouvelle ; ils découvrent et acquièrent du vocabulaire relatif à la personne et à la vie quotidienne ; ils utilisent progressivement quelques énoncés mémorisés » (B.O. Hors-série n° 3 du 19 juin 2008).

La visée est pragmatique. On simule un environnement de vie dans la classe qui suscite l'évocation d'un besoin langagier pour permettre de s'exprimer dans la langue. Mais il apparaît que les activités communicatives sont principalement axées sur de la répétition d'énoncés, des « jeux » de questions-réponses contraints où la communication tourne à vide si elle ne répond qu'à un mécanisme de répétition immédiate ou différée. Si

¹⁶ Cf. Arnold (2006, 411-412), un chapitre sur « le modèle à disposition à communiquer » recensant les recherches dans le domaine.

la mémorisation des blocs permettant une acquisition morphémique de la langue est effective en tout début d'apprentissage, elle n'est qu'une étape à l'acquisition, ne pouvant se suffire à elle-même, nous venons de le souligner.

Généralement, l'approche communicative adoptée est un apprentissage fortement guidé qui fonctionne sur un schéma en quatre phases successives : 1)° exercice mécanique productif ; 2)° exercice reproductif et fortement guidé ; 3)° exercice reproductif et productif ; et 4)° expression libre (Neuner 1981). On apprend à communiquer en communiquant dans une perspective de pouvoir communiquer en d'autres lieux et temps.

Le processus mis en œuvre répond à la théorie suivante :

« Cette phase, que nous qualifions de "compilation du savoir", ne se résume pourtant pas à une simple automatiser du comportement par la répétition d'opérations amputées de leur composante cognitive, comme un simple "drill" de conception behavioriste. S'il en était ainsi la règle procédurale construite au début de l'apprentissage risquerait fort de se fossiliser très vite. Il faut considérer cette phase plutôt comme une accumulation graduelle d'actions authentiques entraînant une réflexion en retour sur l'application des règles existantes et permettant de les faire évoluer vers les normes conventionnelles. Dans l'apprentissage d'une langue, l'imbrication du cognitif et du social est étroite. D'une part, l'apprentissage tend à rejoindre une norme conventionnelle afin de rendre possible la communication sociale. D'autre part, le mécanisme cognitif est mis en mouvement par la coopération sociale qui permet à l'apprenant de dépasser les limites de son savoir déjà atteint » (Griggs, Carol, Bange, 2002)¹⁷.

De ce fait, et comme l'indiquait déjà Gaonac'h en 1991, « les pratiques observées forcent à remettre en cause le caractère factice des interactions dans le contexte scolaire. » puisque lors des activités de communication langagière ; on met certes en place des dispositifs pour communiquer ; « mais communiquer pour communiquer a-t-il d'ailleurs réellement un sens ? » (Bourguignon, 2007). En effet, malgré le principe énoncé par le CECRL et dont s'inspirent les programmes qui stipulent que « si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification » (CECRL, 2001, 15), force est de constater que dans les murs de la classe il est encore difficile de concevoir de tels types d'actions.

¹⁷ Peter Griggs et al. «La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères», Revue française de linguistique appliquée 2/2002 (Vol. VII), p. 25-38. URL : www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2002-2-page-25.htm.

En parallèle, sur le plan linguistique, on perçoit également des obstacles liés, pour la plupart, à l'écart entre le fonctionnement du français et celui de la langue étrangère qui, selon Audin et al. (2005), Castellotti (2001) par exemple, ne sont pas traités en tant que tels. Aussi partons-nous du postulat que s'il est possible d'utiliser des phrases sans en comprendre leurs constituants, la grammaire ne peut s'acquérir que par un processus d'observation, de formulation d'hypothèses et d'expérimentation. En bref, nous rejoignons le constat d'Ellis (1997) sur la question : « *classroom learners often fail to develop much functional language ability* » (Souvent, les apprenants en contexte scolaire ne parviennent pas à une maîtrise opératoire de la langue) (*ibid.*15). On comprend « l'importance de la fonction métalinguistique dans l'appropriation des langues, de son rôle à la fois d'un point de vue réflexif mais aussi d'un point de vue communicatif, dans la mesure où elle permet un usage plus raisonné et opératoire de la capacité de langage » (Castellotti, 2001). Audin et Brodin (2006) s'interrogent également sur les problèmes de segmentation des éléments d'énoncés générés par une trop brève exposition à la LE. Les chercheuses observent que les apprenants éprouvent des difficultés à produire des énoncés personnels ou nouveaux. Les problèmes de nativisation sont déjà opérants et devraient être sujet à des activités permettant une maîtrise opératoire de la langue. Ces obstacles font alors aussi référence aux « relations complexes entre linguistique (le monde de la langue) et extralinguistique (le « réel »), notion de sujet et construction de référence » (*ibid.*). En conséquence, une approche à privilégier viserait à entretenir des ponts entre activités métalinguistiques et activités de communication à visée sociale. De même, l'enseignement de la langue de l'école (ou des langues en présence) et de la LE gagnerait à être considéré comme un processus unifié (Roulet, 1980, cité par O'Neil, 1993, 250). Il nous appartiendra dans notre expérimentation d'observer si ces principes sont pris en compte. Nous nous intéressons maintenant à l'approche actionnelle prenant davantage en compte que l'approche communicative un potentiel d'action ancré sur la tâche à accomplir au moyen de la LE, et s'accorde davantage à la notion de projet.

6.2. L'approche actionnelle

L'approche actionnelle (désormais AA) est le modèle dominant dans le secondaire et cherche à s'imposer en primaire (Lemoine, 2014). Elle répond aux critiques sur l'approche communicative et cherche à lui donner plus de cohérence en ouvrant un paradigme sur l'apprenant, vu comme un usager de la langue qu'il apprend. L'AA tend vers

une perspective co-actionnelle et co-culturelle des apprentissages en LE. Elle se centre sur le paradigme de l'activité, en situant l'apprentissage comme une activité sociale et les élèves comme acteurs sociaux, sur des principes interactionnels.

L'actionnel est convoqué par les auteurs du *CECRL* qui ne remettent pas en cause le fait que les processus d'acquisition d'une langue sont indissolublement liés à sa fonction mais ils soulignent le caractère factice des interactions dans le contexte scolaire qui ne prennent pas en compte leur dimension sociale (*CECRL*, 2001, 15), comme nous l'avons précédemment souligné.

Puren (2006a) se pose en défenseur de cette approche, qu'il présente ainsi :

« Étant donné la nécessité, pour beaucoup des élèves actuels, que leur soit proposé un sens à leur apprentissage en dehors des seuls enjeux scolaires, mais à l'inverse, et tout autant, que les activités purement scolaires aient pour eux un sens en termes d'apprentissage, il est indispensable de revenir à une distinction et à une articulation pour eux compréhensibles et acceptables entre activité d'usage (ou sociale) et activité d'apprentissage (ou scolaire) » (*ibid*).

Dans l'AC, les activités sont identifiées sous le vocable « tâche ». La tâche est l'élément qui définit la cohérence d'un scénario pédagogique (Springer, 2009, 28 ; Guichon, 2012, §4). Même si le concept de tâche est sujet de multiples interprétations qui ne permettent pas un consensus sur la question¹⁸, nous retenons qu'il fait référence à une activité centrée sur le sens et basée sur les besoins communicatifs des apprenants en lien avec le monde réel. (Notre traduction de « *a task is a meaning-centred activity that is based on learners' communicative needs and related to the real world* », Levy et Stockwell, 2006, 249).

Selon le modèle, l'action doit être considérée comme unité de sens entre agir scolaire - ou d'apprentissage - et agir social -ou d'usage (Puren, 2006a). Les tâches font référence au premier, la classe étant alors leur domaine de réalisation, et les actions font référence au social, la société étant leur domaine de réalisation. Les deux « agir » sont vus dans des espaces enchâssés. Dans la classe l'apprenant est actif et travaille en collaboration avec ses pairs à concevoir des actions, à les simuler ou les réaliser. Toutefois, la maîtrise

¹⁸ Interprétation s'orientant vers l'authenticité des activités et du produit fini, de la corrélation forte entre apprentissage et agir social, etc. (cf. Robert et Rosen, 2010).

de la langue n'étant pas assurée pour la réalisation des tâches de manière autonome, l'action se réalise généralement sous le contrôle de l'enseignant.

Sur le plan épistémologique, Puren (2004) relève une différence entre le concept d'interaction dans l'approche communicative et l'approche actionnelle :

« Lorsque l'objectif social de référence est devenu celui de préparer les élèves à rencontrer occasionnellement des natifs de la langue-culture étrangère (au cours de voyages ponctuels, en particulier de tourisme) est apparue l'approche communicative (travaux du Conseil de l'Europe du début des années 70, avec les différents *Niveaux seuils*), qui s'est élaborée en fonction de ce nouvel objectif : lorsque l'on rencontre des gens que l'on ne connaît pas, l'enjeu naturel est la communication, dans le sens d'échange d'informations. Cet échange est certes modalisé par les effets produits chez les interlocuteurs par les informations qu'ils reçoivent, mais cette « interaction » est fondamentalement action de chacun sur l'autre, et non action commune [...] » (*ibid*).

La situation de référence de la AA se situe différemment : il s'agit pour des acteurs sociaux de travailler sur le long terme dans un espace communautaire multilingue et multiculturel en construction.

« Il ne s'agit plus seulement de communiquer avec les autres (de s'informer et d'informer) mais d'agir avec les autres en langue étrangère ; ce qui implique non pas seulement d'avoir une bonne image de lui (des *représentations* positives), mais de partager avec lui les mêmes *conceptions* de l'action commune, c'est-à-dire les mêmes finalités, objectifs, principes, normes, méthodes et modes d'évaluation de l'action, ce qui implique nécessairement des valeurs partagées. » (Puren, 2004).

L'AA se situe donc dans un paradigme collaboratif en référence à la théorie de l'action.

Pour expliquer le déroulement de l'activité, Springer (2009) explique que :

« l'activité débute avec une situation initiale donnée dans la tâche, cette situation est partagée par les sujets impliqués, elle est transformée par le processus de réalisation de la tâche et conclue dans un état final ». Mais, pour cet auteur, cette situation initiale, qui crée le besoin d'action, n'est pas figée, elle se modifie au cours des interactions et négociations. La tâche définit l'objet de l'activité, les outils à utiliser et les rôles qui vont être mis en jeu. Elle est, pour reprendre les termes de Leontiev, un des fondateurs de la théorie de l'activité (cité par Bourguin, 2000 : 92), une situation nécessitant la réalisation d'un but dans des conditions spécifiques. Elle est la base de l'activité et elle constitue la mise en situation et la raison d'être de l'activité » (Springer, 2009, 513-514).

Puren (2004) voit dans le principe d'homologie action-tâche l'annonce d'une redécouverte de la « pédagogie du projet ». La tâche pour laquelle il est question d'élaborer un scénario impliquant la collaboration entre pairs, l'étayage mesuré de l'enseignant,

l'ancrage sur plusieurs disciplines et le développement de compétences multiples (générales, linguistiques, pragmatiques, interculturelles, etc.) s'apparente en effet au projet pédagogique. Dans les deux cas, il est question de donner du sens à une production socialisée mobilisatrice générant un conflit socio-cognitif, facteur de l'acquisition (cf. chapitre 1).

À l'école primaire, l'AA cherche à s'implanter mais force est de constater qu'il est bien difficile de proposer des tâches accessibles aux apprenants qui mobilisent tous les facteurs que nous avons listés précédemment. Il paraît difficile d'imaginer des scénarios permettant de développer les aptitudes à communiquer au service d'actions qui sont ancrées dans le réel. Il l'est d'autant plus pour ceux qui pensent que l'AA doit concerner des tâches avec un ancrage pragmatique et aboutir à la réalisation concrète d'une tâche (Lemoine, 2014). Dans l'idéal la tâche gagne à être reliée à un contexte et un domaine basé sur des situations réelles. « *New knowledge is better integrated into long-term memory and more easily retrieved if tied to real-world events and activities* » soulignent Doughty et Long (2003). Il est donc essentiel de créer une motivation pour communiquer qui soit la plus légitime possible (simulation comprise et acceptée, anticipation de besoins, etc.). Toutefois, il s'agit plus précisément de trouver des tâches qui impliquent les apprenants dans la résolution de problèmes générant un besoin de connaissances et donc le désir d'apprendre. Les activités langagières sont alors partie intégrante du processus mais ne sont pas les seules sollicitées. On peut citer quelques exemples réalisables en classe : fêter un anniversaire à l'écossaise, réaliser un livre, etc. Il s'agit de s'informer, d'analyser de l'input varié, de s'appropriier des formules repérées et de les utiliser en contexte. Pour se faire, dans une situation « idéale » (au sens théorique), l'agir d'apprentissage s'effectue en collaboration avec les pairs, les formateurs et les ressources sont apportés par les apprenants qui s'impliquent à divers stades de l'élaboration de la tâche.

Le principe de la démarche est donc centré sur la pratique communicative mais aussi sur la mise en place de celle-ci, ce qui inspire à Bourguignon (2007) le mot valise suivant pour qualifier cette approche « communic'actionnelle ». À la pratique communicative qui consiste à parler avec les autres, il est donc aussi question d'agir ensemble.

Cependant, « [l']utilisation de tâches comme outils pédagogiques s'inspire largement de l'idée qu'une communication authentique suffit pour déclencher une dynamique d'acquisition » résumant Griggs, Carol et Bange (2002). Mais en contexte scolaire, l'approche par tâches ne gomme pas la réalité du contexte scolaire : l'activité de communication s'effectue quasi exclusivement entre les personnes en présence, *i.e.* les élèves. Or la position interactionniste ne fonctionne pas de la même manière lorsque les personnes interagissantes sont du même niveau. Les problèmes d'intercompréhension sont de différentes natures et sont traités autrement que lorsqu'on communique en situation exolingue avec des personnes d'un niveau supérieur. L'*input* produit ne peut suffire à assurer des traitements constructifs et ne favorise pas suffisamment d'activités métalinguistiques comme des autoreformulations, des hétéroreformulations et/ou un recours à la L1 (*ibid*).

C'est pourquoi, nous entrevoyons qu'un projet d'échanges avec des locuteurs de la langue cible, permettrait d'agir socialement, dans un contexte actionnel, où la préparation des tâches (axé sur l'agir d'apprentissage) et leur exécution (axée sur la communication et l'agir social) permettraient une prise en compte plus homogène de ces facteurs influents.

Contrairement à l'AA, un PEaD ne peut se construire sur une tâche définie à l'avance et dépend de l'interaction entre les deux groupes. Gomme-t-elle l'influence du contexte scolaire pour ouvrir sur une communication plus ancrée vers l'extérieur ?

6.3. La perspective interactionnelle

Nous présentons maintenant succinctement la perspective interactionnelle qu'Ollivier (2010, 2012) développe et qui se présente comme la suite logique de la PA, sur un continuum épistémologique des approches.

Ollivier se saisit des nouveaux outils technologiques pour favoriser les interactions en contexte institutionnel. Il fait un parallèle entre le développement du *web.2.0* (*Web social*) et les principes co-constructifs ou collaboratifs qui permettent à des internautes d'agir et de co-agir à distance dans une perspective située, celle d'un acteur social. En référence aux critiques évoquées plus haut et aux difficultés de ne pas pouvoir ancrer les tâches sur la vie réelle, le chercheur propose une approche interactionnelle pour les apprentissages en LE.

« C'est dans la non-évoation des tâches ancrées dans la vie réelle que réside une des limites les plus sensibles de la perspective actionnelle qui pense essentiellement en termes de tâches « proches de la vie réelle » et de « tâches didactiques » et éclipse ainsi l'un des facteurs les plus déterminants de toute action : la contrainte relationnelle dans laquelle l'action s'opère » (*ibid*, 266).

À la suite de Brassac et Grégori (2000), Ollivier voit dans les conduites humaines « des activités contextualisées dans des situations authentiques interactionnelles », en particulier face aux multiples possibilités d'interagir à distance via les nouvelles technologies. Sa recherche-action au niveau universitaire s'intéresse à des apprenants qui cosignent des articles pour alimenter l'encyclopédie collaborative en ligne *Wikipedia*.

Sa conception interactionnelle de la co-action fait appel aux compétences générales, linguistiques, transversales et autres en fonction de la tâche retenue. Des groupes d'apprenants co-agissent en les mobilisant. Ils doivent agir sous une double contrainte interactionnelle : celle du groupe dans lequel ils se situent (des relations qui les unissent) et celle d'une identité : le destinataire à qui l'objet doit être adressé. En d'autres termes, il s'agit d'interagir avec un enjeu social réel - et non plus réaliste. Sans les remettre en cause (les méthodologies peuvent se compléter), Ollivier se distancie des activités qui permettent aux apprenants de simuler, d'agir dans un espace protégé où l'erreur a un statut formateur. Il juge utile de proposer en complément des « tâches authentiques prenant place au sein d'interactions sociales réelles et variées à tous les niveaux » (*ibid*, 269).

Dans un autre ouvrage, le chercheur précise que :

« [s]i l'on veut vraiment préparer l'apprenant à être un acteur social compétent, il faut aussi lui donner l'occasion de co-agir et de communiquer avec des personnes différentes dans des relations interpersonnelles variées et réelles en dépassant le cadre des relations apprenant(s)-enseignant et apprenant(s)-apprenant(s). (...) Nous appelons approche interactionnelle cette approche actionnelle de l'enseignement/apprentissage des langues qui tient pleinement compte des interactions sociales au sein desquelles s'inscrivent les tâches (Ollivier et Puren, 2011, 66).

L'approche interactionnelle vise l'action, la co-action et l'interaction pour aider l'apprenant à devenir un acteur social à part entière. Dans un tel dispositif d'action, les apprenants se montrent proactifs dans le groupe et leur travail est évalué par le destinataire de l'objet produit.

En contexte d'apprentissage avec de jeunes enfants, se pose la question de trouver des tâches pour produire des objets susceptibles de servir à des parties extérieures à la classe. Une pédagogie de l'échange à distance nous semblerait propice à créer de telles situations : production de documents informatifs socio-culturels par exemple sous formes diverses (enregistrements audio, vidéo, etc.).

Pour analyser les processus d'apprentissage en jeu, ce qu'il faut retenir de cette approche, c'est que « toute action est déterminée en grande partie par les interactions sociales au sein desquelles elle prend place » (Ollivier, 2010, 264). La communication s'exerce à différents niveaux : entre les apprenants eux-mêmes et en direction des personnes sociales ciblées par les projets ou des tâches.

En références aux théories sur la motivation présentée dans ce cadre, nous retenons toutefois que c'est au niveau de l'intérêt porté au groupe qui parle la langue cible et au niveau de l'ouverture dont font preuve les apprenants pour s'identifier à ce groupe qu'il faut agir. Le désir, rappelons-le, est un levier fondamental pour l'acquisition. La tâche se doit d'être motivante et de permettre de mobiliser les apprenants. De même, le regard que l'on porte au destinataire de la tâche importe aussi.

Dans le cas de nos cohortes, il s'agit également de cibler des personnes sociales. Mais il ne s'agit pas, comme dans la recherche d'Ollivier, d'étudiants qui produisent pour des lecteurs potentiels sur le Web. Dans notre étude, sont concernés de jeunes enfants, dotés d'un bagage minimal en LE pour dire leur monde. Nous nous intéressons alors à leur conception de la tâche, à leur motivation liée aux personnes ciblées, à la spécificité des objets échangés et à leur potentiel stratégique pour communiquer.

7. Inclure la compétence interculturelle

Les méthodologies présentées ci-dessus s'appuient sur la théorie de l'action comme point d'ancrage. Elles reprennent les principes socioconstructivistes présentés dans le présent cadre théorique. Elles insistent sur l'agir de l'apprenant pour résoudre des situations problème (en contexte communicationnel ou plus large). Elles intègrent un temps de réflexion sur l'action elle-même comme sur la langue, et la collaboration entre les divers interactants. L'action a donc un caractère social et réflexif. Toutefois, dans un contexte d'échanges, encore trop fréquemment, la diversité culturelle des acteurs de l'action et la

culture des locuteurs de la langue cible¹⁹ ne sont pas suffisamment considérées (la perspective interactionnelle l'imposerait cependant). Lussier (2007), à l'instar du rapport de l'IGEN 2013 présenté plus haut, confirme que « l'éducation à la diversité culturelle se limite à la compréhension des éléments superficiels des représentations culturelles tels que les stéréotypes, les artefacts et les aspects folkloriques ». L'enseignement en contexte scolaire se fait selon le modèle transmissif (transfert des connaissances de l'enseignant vers ses élèves). Il est pourtant nécessaire de dépasser ces stades et de ne pas sous-estimer le rôle des interactions sociales, la charge émotive des mots et la formation des représentations de l'autre culture dans les processus d'acquisition (*ibid.*). En accord avec Zarate (2001), nous voyons dans la compétence interculturelle une compétence attitudinale qui a « une vraie valeur », selon les mots de la didacticienne, et qu'il faut « bien distinguer ces compétences attitudinales d'autres formes de compétences (les savoirs) ». Nous comprenons qu'il ne faut pas uniquement bâtir des représentations culturelles sur des représentations collectives mais penser à développer des activités qui permettent de travailler les représentations mentales individuelles. La compétence culturelle ne peut reposer que sur des savoirs acquis par transmission, la conscientisation de l'altérité peut être développée en lien avec la compétence à communiquer et à interagir avec autrui. Aussi, comme l'indique Lussier (2007), il ne faut pas négliger de prendre en compte les trois composantes de la compétence interculturelle, recensées dans ce tableau.

Composantes de la compétence interculturelle (Lussier, 2007)
SAVOIRS à acquérir par un apprentissage explicite
SAVOIR-FAIRE à développer
SAVOIR-ÊTRE à intégrer

Comme l'indique Zarate (2001), il serait nécessaire de donner à cette compétence une meilleure visibilité. Pour permettre de sortir de savoirs trop stéréotypés et décontextualisés, pour permettre une véritable appropriation de savoirs, savoir-faire et savoir-être, l'apprenant doit être en situation de transmission discursive, d'observation et d'expérience. Ceci vient en écho à ces propos de Galisson et Puren (1999) :

¹⁹ Un rapport de l'Inspection Générale de l'éducation nationale de 2013 sur le Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008 constate que « les contenus culturels sont faiblement abordés et s'ils le sont, ils se réfèrent principalement aux fêtes calendaires et la famille anglaise royale » [rapport concernant l'anglais]

« [L]a prise de conscience et la réflexion pour comprendre, s'expliquer et expliquer les informations recueillies ne se pratiquent régulièrement ni en milieu grégaire (famille, société), ni en milieu scolaire. Le sujet est mis en situation d'imiter et automatiser des comportements culturels sur le bien-fondé desquels on ne lui demande pas de s'interroger et encore moins de se prononcer, Vécue comme un dogme, cette culture est un objet d'inculcation, non d'éducation. Or, si l'observation, l'expérience et la transmission verbale d'informations ne débouchent sur la connaissance et le savoir qu'à condition d'être analysées, interprétées, reconstruites, il en va de même de toutes ces capacités dont la fonction est de produire des actes: non exercées, elles ne deviennent pas performantes. » (*ibid*, 124)

Ainsi si « le processus d'acquisition est pour nous, comme pour beaucoup d'autres, un processus cognitif de construction de savoirs par traitement de données présentes dans l'exposition langagière et de mise en place de savoir-faire langagiers mettant en œuvre ces savoirs » (Holec, 1994), il en va de même dans le domaine culturel et interculturel.

Ce qui précède nous conduit à conclure qu'il est bien nécessaire de ne pas penser qu'en termes linguistiques et cognitifs. La personnalité de l'apprenant est un critère à prendre en compte et sa relation avec les autres lui permet de développer son identité d'être pensant et actant. Toute situation d'apprentissage doit prendre en compte ces principes qui l'impliquent dans des tâches complexes pour lesquelles la LE est un outil.

8. Inclure la transdisciplinarité

Pour finir, nous choisissons de revenir sur la transversalité des apprentissages et de montrer que l'apprentissage d'une LE en contexte scolaire peut relier savoirs, savoir-faire et savoir-être - acquis ou en cours d'acquisition - que toutes disciplines scolaires convoquent. Le *Socle commun des connaissances et de compétences* (2006)²⁰ cherche à « donner du sens à la culture scolaire fondamentale, en se plaçant du point de vue de l'élève et en construisant les ponts indispensables entre les disciplines et les programmes » (*Socle*, 2006, 3). « [C]haque compétence qui le constitue requiert la contribution de plusieurs disciplines et, réciproquement, une discipline contribue à l'acquisition de plusieurs compétences » (*ibid*, 4). En cherchant à orienter l'apprentissage en termes de compétences transversales, le texte reprend le postulat de Tardif (2003) qui situe la transdisciplinarité au cœur du paradigme d'apprentissage. Pour développer les compétences disciplinaires (apprentissage spécifiques visés), interpersonnelles, intrapersonnelles et sociales,

²⁰ Pour plus de détail sur le Socle, voir Deuxième Partie, chapitre 2, §1.1., le cadre institutionnel en France.

l'apprentissage doit problématiser des situations qui présentent des enjeux mobilisant ces quatre compétences - ce que permettent la pédagogie par projet et l'approche (inter)actionnelle. Tardif précise :

« [...] dans un contexte de résolution de problèmes, quelle discipline pourrait avoir la prétention d'apporter toutes les réponses qui permettent de comprendre, de penser une situation problématique authentique qui existe dans la vraie vie et qui permette aux étudiantes et aux étudiants de développer et de construire des connaissances qui soient significatives pour résoudre ces problèmes? La première caractéristique fondamentale d'un programme de formation devrait donc être la transdisciplinarité » (*ibid*).

Les problèmes visent donc à faire sens et à impliquer les apprenants tout au long du processus. Les nouveaux savoirs, savoir-faire et savoir-être s'acquièrent dans l'expérience et la centration de l'apprenant sur ses actions et la co-action avec ses partenaires quels qu'ils soient (enseignants, pairs plus compétents ou non, etc.). Les compétences transversales s'entendent comme la mobilisation de ce qui se situe au-delà de contenus spécifiques à telle ou telle discipline en intégrant de manière holistique ce qui constitue les besoins de développement de chacun. Les compétences n'ont pas de frontières, indique Tardieu (2006, 137)

L'apprentissage d'une langue, on aurait tendance à dire plus qu'un autre, s'inscrit dans la transversalité vue sous l'angle de l'interdisciplinarité ou de la transdisciplinarité. On comprend que la langue n'a pas pour objet l'appropriation de savoirs construits (Cuq, 2003, 70). Il s'agit de créer des situations de communication mobilisant et développant des habiletés linguistiques qui s'acquièrent dans l'action. C'est donc en intégrant l'apprentissage de la LE à d'autres disciplines (chanter en LE, produire un texte informatif, jouer, compter, etc.), en agissant en LE que l'on apprend à communiquer. La maîtrise des conventions des divers emplois de la langue peut alors se travailler en divers contextes.

La difficulté pour un public de jeunes apprenants est de proposer des activités qui ne soient pas trop infantilisantes en mobilisant des savoir-faire de bas niveau sous prétexte de leur niveau minimal linguistique. Pothier (2001) en référence à Tardif et Presseau (1998) parlant de la transdisciplinarité défend le pragmatisme sur cette notion :

« Cette dernière [la transdisciplinarité] a un objectif pragmatique : la compréhension du monde qui ne se laisse pas découper en savoirs propres à une discipline mais qui doit arriver à une forme d'unité pour être signifiante. Les diverses disciplines seront interrogées, utilisées, mises à contribution pour résoudre le problème évoqué qui sera

central. Tous les problèmes complexes nécessitent de nombreuses contributions et ne sauraient faire appel à une seule discipline » (Pothier, 2001, 41).

Ne pas reculer face à la complexité semble être son message. Aujourd'hui, si de nombreux discours placent la transdisciplinarité et la transversalité comme deux notions à prendre en compte pour l'élaboration de programmes d'enseignement, la réalité ne semble pas les entendre, même si la polyvalence du métier de l'enseignant renforce la possibilité d'un enseignement interdisciplinaire. Sur le plan institutionnel, les textes officiels et les programmes présentent les apprentissages de manière cloisonnée mais prennent en compte le levier que représente l'interdisciplinarité ou la transversalité. Une ouverture est mentionnée par exemple dans le B.O. 2008 :

« La présentation des programmes par discipline à l'école élémentaire ne constitue pas un obstacle à l'organisation d'activités interdisciplinaires ou transversales » [...] « Cette souplesse nouvelle permettra aux enseignants et aux équipes d'école d'organiser l'enseignement de façon globale et éventuellement transversale, en fonction de projets simultanés ou successifs et de blocs horaires adaptés et variables selon les semaines ou les mois » (B.O., 2008, présentation).

La transversalité est donc encouragée et un appel à des modes d'apprentissage adaptés à chaque situation donne toute liberté aux enseignants pour favoriser tout apprentissage :

« Les programmes qui suivent tentent d'autant moins d'imposer le choix d'un mode d'apprentissage aux dépens d'un autre que chacun s'accorde aujourd'hui sur l'utilité d'un apprentissage structuré des automatismes et des savoir-faire instrumentaux comme sur celle du recours à des situations d'exploration, de découverte, ou de réflexion sur des problèmes à résoudre. L'accès au sens et l'acquisition des automatismes ne sont pas antinomiques : c'est aux enseignants de varier les approches et les méthodes pour lier ces deux composantes de tout apprentissage. Ce que ces programmes excluent absolument, c'est l'affirmation selon laquelle un seul modèle pédagogique devrait être privilégié en toutes circonstances et dans des classes forcément différentes » (B.O., 2008, présentation).

Une pédagogie basée sur le projet répond à ces principes.

Cette présentation sommaire de l'apprentissage des langues en contexte scolaire n'a pas pour vocation d'être exhaustive. Elle a visé principalement à montrer le caractère singulier de la communication dans un tel milieu et les approches qui tendent à utiliser la tâche comme levier pour permettre un ancrage sur une réalité en dehors de celui-ci.

L'ancrage social que tout apprentissage nécessite fait écho à la notion d'authenticité, dans la mesure où l'on fait référence au contraste entre la salle de classe et

la réalité. Toutefois, la classe se présente aussi comme un contexte qui donne son authenticité à la situation d'apprentissage. À l'instar de Porcher et Groux (1998) nous retenons qu'

« [i]l importe de les [les jeunes apprenants] exposer, aussitôt que possible, à des situations de communication où ils auront quelque chose à dire, une contribution personnelle à apporter, même si celle-ci reste, bien entendu, minimale. Quel est l'enjeu principal, en effet : que l'enfant soit doté des moyens de prendre l'initiative d'exprimer quelque chose qui lui appartient, de "dire son mot" » (*ibid*, 88-89).

Aussi, si des élèves français communiquent avec des élèves locuteurs Anglais ou Écossais sont-ils dans un contexte scolaire à construire leur apprentissage ou communiquent-ils pour de l'agir social²¹ ? Doit-on parler d'antagonisme ? Surgit encore le concept de la complexité qui apparaît inhérent à toute situation d'apprentissage. Notre travail de thèse étudie la question ; cependant, ces propos de Baral (2009) amorcent une réponse :

« [...] *the idea that language used for a 'real purpose' (e.g. shopping, booking a ticket) is authentic is also problematic, because whatever the context is, if any communication takes place between people who understand each other, a communicative purpose is achieved. Therefore, it can be argued that the best option is to offer the competent use of language, whether native or nonnative, as a model* » (*ibid*, 3).

Quelle que soit l'approche employée, elle ne gomme pas la réalité du contexte scolaire. Dans ce contexte, nous comprenons qu'un des agir de l'enseignant pour favoriser l'apprentissage est de permettre aux apprenants de s'essayer dans la langue avec des personnes compétentes, nous dit Baral. Nous comprenons que l'approche interactionnelle et le projet d'échanges à distance se présentent comme des possibilités pour favoriser l'apprentissage en permettant aux apprenants de produire pour des personnes compétentes ou d'interagir avec elles.

Nous comprenons également que l'apprentissage s'examine de façon transversale et dans sa diversité dans un contexte particulier qu'est la classe. Il nécessite par ailleurs de s'inscrire dans des contextes qui prennent en compte le rôle complémentaire que jouent le social, l'affectif et le cognitif (Leclère et Narcy-Combes, 2014, 14).

²¹ Référence à la perspective actionnelle et aux travaux de C. Puren (2006a).

Chapitre 3 : Apprendre une LE en échangeant à distance

Dans ce chapitre, nous cherchons à identifier les fondements idéologiques, épistémologiques et didactiques de la correspondance scolaire, et des pratiques qui s'y apparentent, concernant notamment les PEAD. Notre propos se centre particulièrement sur les outils et les dispositifs qui permettent les échanges en contexte d'apprentissage d'une LE en contexte scolaire.

1. La communication à distance - dispositifs et outils de médiation

Depuis plus de vingt années la didactique des langues au niveau international s'intéresse à l'usage des technologies pour l'enseignement-apprentissage des langues-cultures. En atteste par exemple la naissance, dès 1993, de *EuroCALL*, une association européenne qui vise à promouvoir l'apprentissage des langues et s'intéresse plus particulièrement à l'innovation en recherche sur le développement des pratiques et des technologies. Les TIC et les langues forment un couple qui ne cesse de faire débat. Il est l'objet de nombreux colloques partout dans le monde aussi bien dans l'univers de la recherche que dans celui des décideurs institutionnels, ou parmi les utilisateurs. Par le passé, la question portait sur leur intégration dans l'univers scolaire et opposait les pros et les antis. Aujourd'hui, la question porte davantage sur la nature de cette intégration.

En France, en DDL, Demaizière (2007, 2009), Grosbois (2012) ou Guichon (2012) soulignent la grande diversité des usages des TIC qui dépendent de nombreux critères et attestent d'un glissement du paradigme de l'enseignement vers celui de l'action ou de l'exploration (conformité à la théorie socioconstructiviste). De plus, selon ces auteurs, les TIC sont à considérer comme des aides à l'apprentissage, et leur usage ne peut s'envisager comme une finalité en soi. Demaizière (2007) insiste sur l'aide apportée par les outils qui « n'aura les meilleures chances d'être utile à [l'apprenant] que si elle est cohérente par rapport à une vision de l'appropriation d'une langue étrangère et de l'apport des TIC solidement étayée ».

Aussi, en lien avec l'ensemble des théories rassemblées dans le présent cadre théorique, notre approche des TIC en éducation considère les outils comme des aides à

l'activité humaine. Ils servent les échanges, la coopération, la collaboration, la collecte d'information, la mutualisation, etc.

Si de nombreuses études ont été conduites dans le secondaire (Macedo-Rouet, 2009) et à l'université pour évaluer l'impact des TIC, la recherche au niveau primaire ne semble pas encore suffisamment développée pour étudier l'étendue des usages des TIC et leur influence au service de l'apprentissage auprès d'enfants, et en particulier dans le domaine de l'apprentissage des langues dont le caractère obligatoire est relativement récent. Nous recensons toutefois des recherches conduites par Le Bian (2007), Gruson (2010a.b), et Whyte (2011) en primaire en France, que nous présentons en fin de chapitre.

Raby (2009) fait état d'études qui montrent qu'en classe de langue dans le secondaire, les professeurs sont réticents à y avoir recours à cause d'un manque de moyens et d'un manque de formation (*ibid.*, 135). Nous constatons en analysant les résultats de l'enquête menée préliminairement à notre observation dans les écoles primaires un manque d'équipement relatif des classes et notamment le sous-emploi du matériel à disposition. Ce constat est dû à une utilisation perçue comme fastidieuse alors que les enseignants estiment leur degré de maîtrise satisfaisante. Si l'emploi des TICE semble fréquent à l'école primaire dans certaines disciplines, peu d'enseignants les utilisent dans le cadre de l'apprentissage des langues. ETIC 2010, une enquête sur les TIC commandée par le Ministère indique que les 64% des enseignants qui utilisent les outils du numérique y ont recours pour moins de 10% de leurs séances d'apprentissages²². On peut alors en conclure que les utilisateurs des outils numériques font encore de nos jours figure de pionniers.

On est encore loin d'imaginer le renversement que Desmarais prévoyait en 1998 : « à moyen ou à long terme, ce n'est pas l'informatique qui remplacera le professeur, mais le professeur familier avec les moyens informatiques qui pourrait remplacer celui qui ne l'est pas » (*ibid.*, 1998, 147).

Toutefois, en DDL, on peut identifier des potentiels en observant ce qui existe déjà et ce qui est rendu possible, ce qui se fait à un niveau et ce qui est transférable à un autre, etc. Notre propos ici n'est pas de lister les usages qui font référence à l'utilisation de tel ou tel outil comme les logiciels d'entraînement (sous forme de CD Rom ou accessible

²² <http://eduscol.education.fr/cid56180/enquete-sur-les-technologies-de-l-information-et-de-la-communication.html#lien1>

en ligne, les supports à un manuel numérique, etc.) ou d'autres données sous forme numérique (information via le web, accès à des vidéos, chansons, etc.). Nous nous intéressons aux outils permettant de construire du lien entre des personnes, permettant la construction d'objets par et pour l'échange.

Le lien entre les personnes, nous l'avons vu, peut s'envisager dans la conduite de projets. Pour sa réalisation, un projet aujourd'hui fait appel à de nombreuses ressources et outils numériques. Bibeau (2005) soumet une typologie incluant sept types de projets :

Taxonomie des projets éducatifs avec les TIC de Bibeau (2005)	
1. télécorrespondance	communication médiée (messagerie, visioconférence) entre classes, entre apprenants et experts, etc.
2. édition et la publication	création de site web, ou autres documents multimédia, publier un message sur blog, wiki, publication de vidéos, etc.
3. recherche et gestion documentaire	projet de recherche documentaire, etc. (apprendre à exploiter l'information)
4. collecte et partage d'information	mutualisation de l'information, et télécollaboration (constitution de de banques de données, d'œuvres collectives, etc.
5. résolution de problèmes	cyber enquêtes, laboratoire virtuel, etc.
6. apprentissage, étude et formation à distance	réalisation d'exercices et de devoirs (présentation de cours en ligne, suivi des apprenants, etc.)
7. projets thématiques et transdisciplinaires	activités réalisées à propos de thèmes transdisciplinaires

Figure 5 : Taxonomie des projets éducatifs avec les TIC de Bibeau (2005)

Selon Bibeau, la télécorrespondance inclut la correspondance scolaire, les activités de communication interpersonnelle médiée par la messagerie ou un logiciel de visioconférence. Dans la cadre de notre recherche nous pensons davantage observer la première catégorie de cette typologie qui montre qu'un tel projet inclut donc des besoins, en termes d'outils. Nous pensons plus particulièrement à la visioconférence.

1.1. La visioconférence

La visioconférence permet la communication synchrone, médiatisée par des moyens technologiques rassemblant la vidéo et l'audio. Pour un recensement des usages

éducatifs de la visioconférence, on peut se rapporter par exemple à Le Bian (2007)²³, Macedo-Rouet (2009), Gruson (2010a), Whyte (2011), Grosbois (2012) ou Guichon (2012).

Dans un article intitulé « La visioconférence dans l'enseignement. Ses usages et effets sur la distance de transaction », Macedo-Rouet (2009) propose une typologie illustrée par des exemples de l'ensemble de ses usages. En ce qui concerne notre sujet, nous retenons que la visioconférence permet la mise en relation de classes distantes à partir de projets linguistiques entre des apprenants de deux pays étrangers. Nous n'abordons pas la diffusion de cours à distance, la tenue de débat, de conférences, ou les échanges entre plus de deux pays, etc.

Macedo-Rouet souligne que « les enseignants en langues sont attirés par cette technologie car elle permet aux apprenants d'être exposés à une pratique authentique de la langue orale, d'essayer d'écouter et de comprendre ce que disent des interlocuteurs étrangers et de communiquer sa propre pensée, ce qui est essentiel dans l'apprentissage des langues étrangères » (*ibid*, 74). Si la chercheuse note que les enseignants de LE sont parmi les premiers utilisateurs de la visioconférence en milieu scolaire, et que « parmi les différentes modalités de visioconférence en langues, l'échange entre classes de différents pays est l'une des plus pratiquées, notamment dans l'enseignement scolaire » (*ibid*, 75), l'enquête exploratoire que nous avons menée nous amènerait à relativiser ces propos au niveau du nombre d'écoles primaires impliquées. Le panel interrogé fait état d'un faible nombre d'enseignants ayant recours outils du numérique et aux PEaD pour l'apprentissage d'une LE. Leurs principaux usages ciblent d'autres disciplines. (cf. cf. notre enquête exploratoire, Partie 3, chapitre 1).

Par ailleurs, une étude conduite par Marcelli et al. (2005) précise que « le public doit avoir une bonne maîtrise de l'outil. Par ailleurs, il est également préférable que les apprenants ait une bonne connaissance de la langue cible car la visioconférence elle-même peut parfois entraver la communication. ». Ces chercheurs mettent en avant les problèmes techniques liés à la maîtrise de l'outil et ne reconnaissent pas dans cet outil un moyen adapté à des apprenants disposant d'un niveau minimal en LE. La maîtrise de l'outil et

²³ Le Bian, P. (2007) Compte-rendu et analyses d'échanges linguistiques entre des écoliers brestois et des écoliers anglais grâce à un système de visioconférence. <http://sanquer.brestecoles.net/images/dossiervisiosite3b>

celle de la LE seraient corrélées. Nous supposons toutefois que le fait de pouvoir se voir, en dépit du niveau de langue permet de nouer une relation qui participe d'une dynamique d'échanges constructifs entre de jeunes apprenants débutant leur apprentissage de la LE. L'intégration de l'outil s'entend être adaptée aux besoins et aux capacités des apprenants de communiquer à distance.

1.2. L'accent sur les activités communicatives

François Mangenot (2000) part du postulat qu'« une activité communicative n'est pas seulement celle qui utilise un support authentique, discursif, mais que c'est aussi celle qui engage les apprenants dans une véritable communication, soit entre eux, soit avec l'extérieur ». Spécialiste de l'étude de l'intégration des TICE en DDL, il voit l'intérêt marqué des échanges exolingues à distance. Toutefois il se montre prudent quant à l'intégration harmonieuse des outils dans les pratiques.

« Souvent, l'outil informatique fait revenir à des pratiques dépassées de ce point de vue. Il faut que la philosophie du produit utilisé (s'il y en a une) s'accorde avec l'approche communicative ou du moins puisse, par quelque détournement, s'y intégrer » (*ibid*).

En ce qui concerne l'extérieur, les outils actuels permettent bien la télécollaboration pour communiquer à distance (sur le mode synchrone par la VC entre autres) ou asynchrone (par courriel, tweet, etc.) mais aussi la production d'autres objets (documents variés pouvant contenir texte, image ou son) qui seront partagés. On touche alors à minima à trois catégories entrant dans la taxinomie de Bibeau (2005) présentée plus haut : la télécorrespondance, l'édition et la publication ainsi que la collecte et le partage d'information. Toutefois, les possibilités paraissent illimités ou du moins corrélatives à l'esprit créatif des acteurs (enseignants et apprenants).

Dans le cadre de la correspondance interscolaire, il est ordinaire d'affirmer que les outils de la CMO (communication médiée par ordinateur) ont remplacé la voie postale. Nous explorons ce possible à travers deux exemples de dispositifs, Tele-Tandem[®] et *eTwinning*. Mais au préalable, nous jugeons utile de comprendre quels étaient les enjeux et les modalités de communication de la correspondance interscolaire avant l'arrivée du numérique car nous les considérons dans un continuum de pratiques d'échanges à distance.

Les études généralement conduites concernent trois catégories de types d'échanges : les échanges exo-monolingues, les échanges exo-bilingues et les échanges exo-plurilingues. Cependant elles portent essentiellement sur un public d'étudiants. Dans le contexte que nous examinons, nous focalisons notre attention sur les échanges exo-bilingues en contexte scolaire en cycle 3. Néanmoins, un travail épistémologique est conduit dans cette partie en référence à des pratiques qui concernent un public plus avancé pour comprendre que celles observées ne sont pas « révolutionnaires » mais s'inscrivent dans ce continuum que nous identifions maintenant.

2. La correspondance scolaire : regard diachronique

La correspondance scolaire existe depuis des siècles (cf. définition en introduction de cette thèse). De nombreuses sources, disent qu'elle a été initiée par Comenius au 17^e siècle (Arenilla et al., 2009, 81). À cette époque elle concernait l'envoi de lettres entre des élèves et leurs parents distants. Elle ne servait pas l'apprentissage de la langue sous le contrôle d'un enseignant et ne répondait pas à des règles établies, elle venait au service de l'apprentissage de l'écriture et de la lecture dans la langue maternelle. L'idée était que les apprenants avaient besoin d'un contexte hors l'école pour développer leurs compétences écrites en langue première (Buisson, 1832).

La correspondance au service de l'apprentissage des LE apparaît deux siècles plus tard en Europe où Mary Brebner (1898) fait état d'une nouvelle méthode à l'école secondaire qu'elle nomme la correspondance internationale.

L'enjeu est essentiellement politique en période de conflits internationaux. On trouve dans ses écrits l'exemple d'une école de Leipzig étudiant le français :

« Environ 60 élèves ont une part active dans la correspondance mais seulement les meilleurs de chaque classe sont encouragés à le faire, les autres tirent bénéfice des discours en français contenu dans les lettres reçues et de la préparation pour rédiger des réponses » (Brebner, 181898).

Si l'objectif principal est l'entente entre les peuples, il est aussi prétexte à écrire dans la langue cible et de construire des liens interpersonnels. Il est toutefois à noter relever que celui-ci ne s'adressait alors qu'aux étudiants les plus avancés.

Des règles étaient fixées :

1. Les élèves écrivaient dans la langue cible et les lettres étaient retournées corrigées
2. Il était entendu que parfois on écrive dans sa langue pour fournir des modèles.

En d'autres termes, il s'agissait d'objectifs coopératifs nécessitant de la part des LN de produire de la rétroaction corrective, à partir d'activités métacognitives.

La correspondance, jusque-là restreinte à la sphère privée, entre dans la sphère scolaire, avec l'émergence d'un modèle qui offre la possibilité de travailler divers aspects linguistiques et culturels en interagissant sur le mode de l'écrit avec des LN.

D'autres rapports font état de l'usage de la correspondance internationale au 19^e siècle mais ils ne sont qu'à l'échelle d'initiatives locales. Toutefois, le modèle a essaimé et à l'initiative de la France, de la Grande-Bretagne et des Etats-Unis, l'Unesco a créé en 1919 la Correspondance scolaire Internationale ou CSI

2.1. La correspondance scolaire internationale ou CSI

Sous une forme institutionnalisée, la correspondance internationale existe depuis le début du 20^e siècle. De 1919 à 1939, plus de 950 000 élèves français ont correspondu à l'étranger (Unesco, 1947, 2). Il s'agissait là encore d'échanges entre des adolescents (14 ans et plus) impliqués dans une correspondance individuelle. L'école n'avait que pour seule fonction de servir d'intermédiaire au Bureau de la CSI. Ce type de correspondance, par lettres et documents s'est avéré profitable à plusieurs niveaux, notamment pour l'apprentissage des langues mais il ne concernait pas les enfants.

Dans les années 1940/1950, l'Unesco et la FIOCES (Fédération internationale des Organisations de Correspondances et d'Echanges scolaires) ont exprimé une volonté politique constante de « préparer un esprit de paix » par des échanges épistolaires favorisant la compréhension entre des cultures de divers pays (Unesco, 1947, 1). La CSI offre alors trois services : un d'ordre moral et international, un deuxième d'ordre culturel et un troisième d'ordre pédagogique (Unesco, 1953).

Concernant l'aspect culturel, il est dit qu'il constitue un des objets « essentiels de l'étude des langues vivantes » et qu'il représente le « seul moyen d'empêcher la correspondance de devenir bientôt insipide » (Unesco, 1953, 2). En effet, ce rapport indique que l'intérêt pour les échanges d'usage qui constituent généralement les premiers contacts s'épuise vite et qu'il appartient au professeur, « tout en respectant l'initiative de la liberté de ses élèves, (de suggérer) à ceux-ci des centres d'intérêt plus motivants » et de

provoquer un véritable travail d'équipe (aspects culturel et linguistique sont fortement imbriqués).

Si la CSI est dans son principe premier l'affaire personnelle de deux correspondants, on perçoit dans ce rapport le rôle que l'enseignant peut jouer. « En fait, sauf quelques rares exceptions, les échanges ne peuvent être vraiment vivants et durables que si les professeurs s'y intéressent de façon très nette, et, en quelque sorte les animent (...) » (*ibid*, 3). La CSI, affaire individuelle entre des jeunes de régions distantes, entre alors dans la sphère scolaire.

En lien avec ces échanges et leur aspect pédagogique reconnu, l'intérêt pour l'enseignement des langues n'est pas effectivement pas en reste comme l'atteste le rapport des journées d'études organisées en 1947 par la FIOCES :

« la correspondance entre enfants de langues différentes présentait, pour l'enseignement des langues vivantes comme pour la connaissance des civilisations étrangères, un intérêt très marqué; par exemple, les jeunes Français se servent, dans la partie de leur lettres écrite dans leur langue natale, de termes et de tournures plus familiers, plus actuels, plus « vivants » que ceux que l'on trouve dans les manuels scolaires et dans la plupart des livres, et si on leur demande de corriger pour leur correspondants la partie que ceux-ci ont écrite en français, ils s'attachent avec plus d'attention que d'ordinaire aux questions de grammaire, d'orthographe, de correction, et se perfectionnent ainsi plus « activement » dans leur propre langue » (Unesco, 1947. 2).

Un rapport de 1953 insiste sur le « profit certain » de se corriger mutuellement, « le corrigé se montrant plus sensible à cette correction qu'à celle de son professeur et le correcteur étant plus attentifs aux fautes dans sa langue qu'il ne le fait dans la production de ses propres écrits » (Unesco, 1953). Nous insistons sur ces aspects, qui concernent notre propre observation sur le terrain et sur lesquels nous revenons en H2.3, à propos de la rétroaction corrective que nous supposons entrer dans la dynamique des échanges d'un PEaD.

On comprend que la CSI offre à l'apprenant des activités personnelles en marge de la classe pour mieux construire son identité et que l'enseignant a là un potentiel qu'il peut exploiter, ce que Barrier, directeur de la CSI en 1956, souligne :

Si la correspondance est en principe l'affaire personnelle des intéressés, et si les professeurs n'interviennent que dans la mesure où ils en sont sollicités, faut-il donc la considérer comme hors de leur prise et, en quelque sorte, comme en marge de la classe et de l'enseignement ?

En fait, sauf quelques rares exceptions, les échanges ne peuvent être vraiment vivants et durables que si les professeurs s'y intéressent de façon très nette, et, en quelque sorte, les aiment ; et beaucoup le font, parce qu'ils savent que la C.S.I. constitue pour leur enseignement un puissant instrument d'intérêt et d'efficacité.

Et d'abord, d'un point de vue tout général, elle montre bien que l'enseignement des langues vivantes n'est pas un exercice purement scolaire, et qu'il conduit vraiment à l'utilisation concrète et vivante de la langue étrangère ; il revêt ainsi, pour ceux qui sont appelés à y participer, un intérêt pratique, une importance, une vie tout nouveaux. Ce caractère apparaît d'autant plus nettement que la langue écrite par le correspondant n'est pas toujours exactement celle des manuels, peut-être un peu scolaire et, pour ainsi dire, figée ; c'est vraiment la langue actuelle, et on peut même redouter parfois qu'elle ne fasse aux locutions modernes une trop large place.

Copie du document original, 1956. Disponible en ligne aux archives de l'Unesco.

2.2. Correspondance (inter)scolaire et mouvement Freinet

Au milieu des années 20, dans un même esprit construit sur les valeurs du pacifisme, et de l'humanisme, Freinet initie la pratique des échanges interscolaires en français entre des écoles françaises tout d'abord et ce mouvement prendra de l'ampleur en 1929 avec la naissance de la Correspondance interscolaire internationale. Animé par des valeurs pacifistes, Freinet établit des liens entre les pays et les éducateurs. La correspondance scolaire « fut donc une activité essentielle, avec cette volonté de dépasser les problèmes de langue et de culture » (Francomme, 2009, 473). Le Mouvement de l'école active, auquel appartient le pédagogue, voit dans la communication favorisée par la CSI « un adjuvant régulier de l'enseignement » (Brunot, 1932, 202). Toute technologie ou pratique qui permet de découvrir l'Autre est alors considérée.

Notre propos ici n'est pas de faire un historique de ce mouvement complexe et riche mais de recenser les invariants de cette forme de correspondance scolaire pour nous aider à diriger l'élaboration de nos hypothèses. Aussi, nous retenons que cette correspondance vise à associer l'univers éducatif des apprenants dans un projet de communication entre des classes distantes. Les objectifs en terme de régularité, de contenus, ou autres attentes spécifiques, sont généralement organisés à partir d'un protocole liant les parties mais la dimension programmatique n'est pas incluse. L'apprentissage ne s'entend pas hiérarchisé, et sa progression est liée à « du spontané, de l'individualisé, de l'affect » dit Francomme (2009, 475).

Selon les principes d'origine de la CSI, le courrier est personnellement adressé à l'enfant, à son domicile, « cela flatte son amour propre » Brunot (1932, 202). Il est généralement admis là aussi que chez les plus grands le courrier soit adressé dans les deux langues et que le correspondant doit corriger la partie qui correspond à sa langue (Extrait de la revue *Pour l'ère nouvelle*, revue internationale d'éducation nouvelle, 80,1932, 203).

L'intérêt de la correspondance interscolaire à l'international est donc d'encourager et de favoriser l'étude des langues vivantes par la pratique en situation réelle de l'écriture et de la lecture et de rapprocher les jeunes par un commerce épistolaire de nature à générer des relations interpersonnelles.

Dans une même perspective, la pédagogie Freinet préconise une correspondance interscolaire entre écoliers pratiquant une même langue pour les enfants du primaire qui se construit sur le principe de l'« Imprimerie à l'École » et pour laquelle la correspondance interscolaire donne le sens social.

« C'est dans ce sens que nous affirmons toujours : La correspondance interscolaire est le complément indispensable de l'Imprimerie à l'École. C'est elle qui lui accorde raison d'être et permanence, qui motive pédagogiquement, fonctionnellement, toute notre activité en lui apportant le sens social qui déborde la scolastique et hausse notre effort jusqu'à la compréhension et à l'efficacité de l'humain. [...] »

Si vous employez l'imprimerie pour elle-même vous risquez désillusion et lassitude. Avec la correspondance interscolaire vous touchez une corde nouvelle dont les vibrations ne feront que s'amplifier et dont les conséquences scolaires, intellectuelles, affectives et sociales sont incalculables » (Alziary et Freinet, 1947).

Cette méthode met le manuel de côté. Elle se base sur l'expérience générée par le lien social qui se crée entre les apprenants. Elle permet d'être au plus proche d'eux et ouvre l'environnement au-delà de la salle de classe, provoquant un changement pédagogique global et des principes didactiques davantage centrés sur les acteurs que sur le savoir à acquérir.

Cependant si cette pratique fonctionne avec des apprenants avancés, initiée auprès d'un public de jeunes enfants (école primaire) le constat à l'époque est plutôt décevant :

« D'autre avant nous ont tâté de la correspondance interscolaire dont ils pressentaient la portée éducative. Ils étaient comme l'enfant qui voudrait bien semer un carré de jardin, mais qui ne possède pour bêcher qu'un jouet de tôle tout juste apte à rayer le sable. Ils entraient en liaison avec d'autres classes ou d'autres élèves. L'échange se faisait par lettres, ce qui est fort acceptable pour des enfants de 14-15 ans au moins qui écrivent lisiblement et correctement et savent déjà jeter sur le monde un regard objectif qui dépasse leur personnalité. Mais nos élèves au-dessous de cet âge vivent

trop encore dans le présent et n'ont pas une maîtrise suffisante de l'écriture pour affronter le récit. D'où l'extrême indigence des lettres qu'ils écrivent et la peine qu'ils éprouvent à remplir leur page.

Le correspondant qui reçoit une telle lettre sent d'instinct cette indigence. L'impression de l'écriture et l'incorrection du texte le lassent. L'enthousiasme s'évanouit.

Par suite de cette insuffisance de moyens techniques, d'expression et de transmission, la correspondance par lettre ne saurait devenir une pratique efficace et permanente de nos classes primaires. Les initiatives les plus généreuses dans ce domaine n'ont, de ce fait, jamais dépassé le stade des essais. Il faut trouver d'autres possibilités (? cité par Alziary et Freinet, 1947).

Ce n'est qu'à partir des années 70, avec l'introduction d'outils technologiques qui permettent l'échange de documents sonores ou visuels qui, on le comprend, n'imposent pas que le passage systématique par l'écriture (ou impose un genre), que se développera la correspondance interscolaire chez les plus jeunes. Les systèmes de reproduction d'images, de sons entre autres offrent des possibilités d'échanges plus variées qui dès les années quarante se font attendre :

« Le disque, comme le film, pourrait être un complément idéal des échanges interscolaires. Si nous pouvions enregistrer sur disque le texte lu par un élève, ou la discussion qui s'amorce en classe sur un sujet d'actualité, nos correspondants entendraient alors, à des centaines de km de distance, la voix de ceux dont ils ont lu les travaux ou admiré les dessins » (Alziary et Freinet, 1947).

C'est aussi dans les années soixante que les premières expériences se multiplient en primaire pour introduire l'enseignement d'une LE. Et il est important de se rappeler que celles-ci se sont principalement conduites dans le cadre de jumelages entre des enseignants, des écoles ou des classes où la correspondance scolaire joue un rôle (Azzam-Hannachi, 2005, 98-99).

Correspondance interscolaire et méthode naturelle sont donc deux ingrédients qui favoriseraient l'apprentissage comme l'atteste Schlemminger (1996) :

« Les enseignants Freinet n'ont pas attendu les instructions officielles pour sensibiliser les élèves aux cultures et langues dites "étrangères". L'approche internationale est un pilier ancien de la pédagogie Freinet. De plus, les techniques et outils de cette pédagogie ne sont pas propres à l'apprentissage de la langue maternelle ou du calcul. Elles s'appliquent de la même façon à l'apprentissage d'une seconde langue. Certes, il n'y a pas une recette qui propose la solution idéale et parfaite pour la classe de langues, mais les principes de base tels que la méthode naturelle et le tâtonnement expérimental gardent leurs valeurs » (*ibid*, 3).

À travers ces mots, on comprend que dans le cadre d'une correspondance selon ces principes, les apprenants vont pouvoir pénétrer la culture de l'Autre et se fixer des objectifs non pas selon l'arbitraire de l'enseignant mais bien selon des choix qu'ils opéreront en fonction de la situation créée (réagir au message en fonction des acquis, des possibilités évaluées et de leur mise en œuvre, et des centres d'intérêts, principalement).

Pour conclure, la correspondance scolaire internationale mettant en relation deux correspondants et revêtant un caractère individuel et libre peut s'entendre dans une relation extérieure à la vie de la classe, mais peut être exploitée pour un projet d'échange engageant la participation de toute une classe. La correspondance scolaire épistolaire extrascolaire ou scolaire en classe a des atouts observés depuis longue date dans le secondaire. Bilingue sur le principe (alternance des langues requise), elle permet de développer des compétences multiples d'ordre linguistique, culturel, socioculturel, etc.²⁴ Toutefois, l'écrit est un frein pour la communication entre des enfants du primaire et la communication souffre d'une indigence sur la forme et le fond (communication trop égocentrée et limitée à l'environnement immédiat de l'apprenant) qui épuise vite les possibilités. La pédagogie de type Freinet revendique l'utilisation de la correspondance, même si les pratiques en primaire avant l'arrivée des nouvelles technologies montraient des doutes sur sa pertinence. Cependant, avec d'autres moyens techniques, comme le note Francomme (2009), la correspondance scolaire est devenue « un véritable outil multiforme de communication » qui permet de faire son entrée dans l'école et de s'attacher à tel ou tel aspect de l'apprentissage en contexte scolaire. Concernant celui de la LE, Francomme en cite trois principaux : la phonologie avec l'« appropriation d'un univers sonore et oral nouveau », « la compréhension et l'analyse d'une organisation lexicale différente » et « la découverte d'une identité culturelle différente et la mise en place de concepts d'altérité et d'identité » (*ibid*, 476). Les hypothèses que nous formulons concernant les PEaD qui s'inspireraient de la correspondance interscolaire amplifient le nombre de ces aspects. On comprend que les technologies, en ouvrant d'autres champs du possible, modifient notre regard sur la pratique d'échanges à distance, dont les formes originelles influent semble-t-il sur les représentations des enseignants (cf. notre enquête exploratoire, Partie 3, chapitre 1).

²⁴ Pour plus de détail cf. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001445/144527fb.pdf>

2.3. Les plateformes collaboratives

Les enfants du primaire ont donc été exclus de la correspondance internationale jusqu'à ce que se développent des outils permettant des productions sur des modes d'interactions plus variés intégrant autant l'oral que l'écrit. Et progressivement on parle de moins en moins de correspondance mais d'une forme qui a évolué et s'est complexifiée pour lui permettre d'étendre sa portée, il s'agit des dispositifs d'échanges à distances ou des plateformes collaboratives.

Dans la continuité de ce panorama sur l'utilisation de la correspondance à des fins didactiques et pédagogiques à l'école, on doit s'intéresser à ce que le site Éduscol²⁵ nomme des « échanges internationaux à distance » et qu'il définit très sommairement : « Les plateformes collaboratives permettent l'échange de documents entre établissements dans le cadre de l'élaboration d'un projet commun à la fois international et interdisciplinaire ». À la suite de cette définition deux plateformes sont mentionnées : le dispositif *eTwinning* et la plateforme Tele-Tandem[®]. Nous jugeons le commentaire très simplifié et tronqué d'une réalité qui, en effet, nécessite d'être présentée davantage. Nous décrivons maintenant ces deux dispositifs ; l'un plus axé sur l'apprentissage des langues mais tous deux forts corrélés à l'utilisation des outils technologiques, une situation virtuelle de rencontre étant visée.

2.3.1. Echanges dans le cadre de Tele-Tandem[®]

Le projet Tele-Tandem[®] est la continuité du projet Tandem initié il y a près de 40 ans. Ce dernier vise l'aide réciproque entre un tandem d'apprenants, chacun ciblant l'apprentissage de la langue de l'Autre. Les activités sont conduites en présentiel et à distance, pour un apprentissage mutuel sous la conduite d'un tandem d'enseignants. Ce type d'apprentissage a évolué à mesure de l'avancée des progrès technologiques : d'une rencontre en face à face réelle, on est passé à des échanges à distance via la visioconférence et le courrier électronique principalement. Deux apprenants s'ouvrent à la langue et la culture de l'Autre en abordant des thèmes qui leurs sont propres. Toutefois, l'office franco-allemand pour la jeunesse (OFAJ), l'initiateur, a imposé une contrainte pour accentuer le caractère d'aide à l'apprentissage et garantir l'équilibre, la réciprocité dans les

²⁵ Éduscol : eduscol.education.fr, site du ministère de l'éducation nationale qui dispense informations et ressources aux professionnels de l'éducation nationale.

échanges. De ce fait, ceux-ci doivent être structurés en 3 parties : une partie en langue source, une partie en langue cible et une dernière qui fait état des erreurs relevées dans la production précédente du partenaire. « On a ainsi typiquement une structure comme celle-ci.

Dear ...
Discussion en langue étrangère sur le sujet en cours
Passage à la langue maternelle pour poursuivre la discussion
Signature de l'apprenant
Corrections On ne dit pas mais
On ne dit pas ... mais... » (Demaizière, 2008)

On perçoit une fois encore que la rétroaction est une activité qui s'inscrit dans l'échange.

Dans un article intitulé « Du tandem au Tele-Tandem - Nouveaux apprentissages, nouveaux outils, nouveaux rôles », Macaire (2005) liste douze principaux avantages du travail en tandem retenus par l'OFAJ dont nous mentionnons les suivants :

- La rencontre permet un apprentissage à la fois linguistique et interculturel.
- La langue est un réel moyen de communication et non seulement une matière scolaire.
- La priorité est donnée à l'oral, à la compréhension et à la prise de parole (oser parler dans l'autre langue) et non à la correction grammaticale.
- L'apprentissage est dédramatisé grâce au travail en binôme (l'apprenant est moins exposé).
- Le temps de parole est démultiplié par rapport à une situation d'apprentissage classique (les apprenants disposent de plus de temps pour expérimenter, répéter, mémoriser, améliorer la prononciation etc., bref acquérir la langue).
- Le plaisir est au centre de l'acquisition d'une langue étrangère. Des liens affectifs se tissent entre les jeunes, qui favorisent la motivation et l'apprentissage.
- La responsabilité et la solidarité permettent un partage des savoirs et la réciprocité de l'échange. (*Ibid*, 17)

On ne parle plus comme pour la correspondance scolaire de pratique à l'écrit mais de priorité sur l'oral. La pratique en tandem permet de communiquer avec un LN sur des principes de réciprocité, d'entrer dans la culture du pair distant et de s'approprier sa langue, en proposant notamment plus de temps de parole.

Cette méthode a fait ses preuves et aujourd'hui elle concerne davantage les étudiants qui travaillent sur cet usage « classique » des TIC (Demaizière, 2008) favorisant

l'apprentissage collaboratif dans des dispositifs de F(O)AD (formation ouverte à distance) ou d'ACAO (apprentissage collaboratif assisté par ordinateur).

S'inspirant de la méthode tandem et préjugant que ce dispositif pouvait être transférable à l'apprentissage des plus jeunes, Tele-Tandem[®] a été lancé en 2002 à l'initiative de l'OFAJ. C'est une plateforme de travail collaboratif gérée par cet organisme qui offre une variété d'aide en ligne : aide à l'élaboration d'un projet, recherche de partenaires, exemples de projet, forum de discussion, etc.²⁶ Un des objectifs est de motiver les jeunes en âge scolaire (principalement mais non exclusivement en primaire) à apprendre le français en Allemagne ou l'allemand en France et aider à l'apprentissage « précoce » de la LE au moment où dans les deux pays il devient une priorité. Macaire souligne un autre intérêt de s'adresser à un jeune public :

« Le projet Tele-Tandem[®] s'inscrit à la fois dans une volonté d'anticiper jeune sur la rencontre avec l'altérité et de faire naître du besoin de faire, de dire, d'apprendre ensemble, en d'autres termes, de mieux caractériser le rôle opérationnel des langues dans des situations de rencontre. À ces dimensions s'est ajoutée une nouvelle donne, l'intégration des TIC au travail en tandem » (Macaire, 2005, 18).

La culture d'apprentissage des apprenants participant à leur construction identitaire est ici mise en exergue. L'influence des TIC dans ce contexte n'apparaît pas neutre, non plus. Ces outils permettent d'élargir les champs du possible tant pratiques que didactiques. On recense les outils pour la communication instantanée, la communication asynchrone, d'autres permettent un travail sur fichiers audio ou vidéo, l'utilisation de blogs, pour ne citer que les principaux. Sur le modèle d'*eTwinning* ou *Glow* en Écosse (cf. infra), Tele-Tandem[®] a mis une plateforme Moodle à disposition, la plaTTform.e Tele-Tandem[®] pour offrir les outils de communication (visioconférence, boîte mail, etc.) et un espace de dépôt de documents dans un environnement numérique protégé.

Le principe est de bâtir un projet de classe qui s'intègre au projet d'établissement dont la visée première est l'éducation à la citoyenneté européenne. Le projet s'élabore par l'équipe pédagogique mais les élèves sont associés et participent au choix. À chaque étape, ceux-ci sont sollicités pour porter un regard analytique et critique sur les actions menées. L'appellation « projet » se retrouve dans la volonté d'inscrire d'autres disciplines que la

²⁶ <http://www.tele-tandem.net/fr/quest-ce-que-tele-tandem/> ou <http://www.tele-tandem.net/moodle/>

LE, permettant des apprentissages interdisciplinaires et transversaux (l'entrée est donc généralement thématique pour permettre de relier les activités). Des activités d'échanges et de rencontres à distance (via la visioconférence) constituent une première phase qui est suivie d'une rencontre physique de binômes. Un retour sur l'expérience finalise le projet.

Lors de l'enquête préliminaire à notre travail (cf. Partie 3, chapitre 1) nous relevons que la rencontre physique est davantage plébiscitée que la rencontre virtuelle - même dans des contextes où elle n'est guère envisageable aussi ne sommes-nous pas surpris du constat suivant :

« Contrairement aux orientations du début, c'est désormais la rencontre en un lieu commun qui occupe la place centrale dans les projets de classe. C'est elle qui structure la programmation de l'année scolaire en phases de préparation, de rencontre et de suivi de la rencontre. C'est elle qui fournit les thèmes ou, dans certains cas, le scénario d'une situation de simulation globale autour desquels s'organise tout le travail des classes. C'est elle enfin qui constitue le moteur essentiel pour motiver les élèves à s'engager dans le projet, dès la phase préparatoire d'une visioconférence, d'un échange de courriels ou lors de l'envoi de propositions pour structurer le projet » (Dausendschön-Gay, 2005,14).

On comprend que ce type de projet permet la création d'objets conjointement réalisés et que la rencontre de classes en est une partie intégrante. À souligner que l'OFAJ participe financièrement au déplacement.

En ce qui concerne encore les TICE, Macaire relève cinq fonctions qui leur sont affectées :

- « **une fonction de recherche** (visite de sites, dépouillement de dossiers, constitution d'une banque de référence ...);

- **une fonction illustrative** lorsque l'on montre une image, une vidéo, pour enrichir un thème abordé en classe. L'ordinateur, internet sont des relais, un complément de l'apprentissage effectué par ailleurs.[...]

- **une fonction de déclencheur de l'expression des élèves à l'écrit** (correspondance par courriel, chats, forums). On note au passage le développement actuel de la compétence de production de l'écrit chez les jeunes (envoi de messages sur les téléphones cellulaires, chats et / ou *msn* par internet, etc.);

- **une fonction de rencontre interculturelle** (dans le cas des correspondances par courriel de classe à classe, où chacun peut s'exprimer dans sa propre langue, et où l'accent est mis sur la négociation de concepts supposés communs);

- **une fonction de tutorat** dans le cas de plates-formes en ligne, de formation à distance, particulièrement utile pour différencier la pédagogie, accompagner des élèves malades, etc. » (Macaire, 2005, 20-21)

La diversité des outils et des fonctions qui leur sont attribuées témoignent de la réalité d'un véritable projet commun où le besoin d'interagir et de se doter des moyens de la faire s'observe. Il s'agit de pouvoir communiquer par du verbal ou du non verbal, de s'informer et de se former pour mieux échanger, par exemple. Et l'outil est là au service des activités, des tâches qui s'enchaînent dans une logique de besoins qui émergent dans l'optique de la rencontre et de la réalisation commune.

En conclusion, Tele-Tandem[®] est un dispositif à la fois ouvert et cadré qui introduit une forte notion de coopération à l'école. Basé sur la pédagogie de projet, il permet d'engager de jeunes enfants dans des activités stimulantes et valorisantes où la langue, comme les TIC ou d'autres outils sont des éléments qui facilitent la rencontre²⁷. Tele-Tandem[®] est lié par une convention de coopération avec *eTwinning* depuis 2005 avec lequel il partage ces caractéristiques (cf. Figure 6, *infra*).

2.3.2. Pédagogie de l'échange et la plateforme *eTwinning*

eTwinning, initié en 2004, fut la principale composante du programme européen *eLearning* qui a pris fin en 2006. Depuis 2007, elle est intégrée au programme Comenius²⁸, lui-même inclus dans un nouveau programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, *the Lifelong Learning Programme*, doté d'un budget avoisinant les 7 milliards d'euros jusqu'en 2013. Sous l'égide de la Commission européenne, ce programme porte sur l'éducation, la formation technique et professionnelle et l'apprentissage en ligne. Il vise très clairement « l'intégration efficace des technologies de l'information et de la communication dans les systèmes d'éducation et de formation en Europe ».

En 2008, M. Ján Figel, alors commissaire européen à l'éducation, à la formation, à la culture et à la jeunesse, explique l'importance de l'action *eTwinning* en ces termes :

Toute l'élégance de ce programme est de joindre l'apprentissage d'autres cultures à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication.

²⁷ Ce projet a reçu en 2003 le Label européen pour les langues en Allemagne. Pour plus d'information voir le document de travail : Tele-Tandem[®] Une approche innovante pour un apprentissage linguistique dans les échanges scolaires franco-allemands sur le site tele-tandem.net

²⁸ Le programme Comenius concerne l'enseignement à l'école maternelle, primaire et dans les établissements du secondaire. Il s'adresse à tous les membres de la communauté éducative: élèves, enseignants, autorités locales, associations de parents, IUFM, universités, etc. L'objectif est de favoriser chez les élèves et le personnel éducatif leurs connaissances et leur compréhension de la diversité culturelle, linguistique et faire partager des valeurs européennes. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc84_fr.htm

Par ses jumelages scolaires virtuels associant des dizaines de milliers d'écoles en Europe, *eTwinning* contribue à familiariser les enfants avec l'informatique tout en brisant les barrières de leur éventuelle méconnaissance de leurs concitoyens européens. En cette année européenne du dialogue interculturel, je me félicite de cette facette des partenariats *eTwinning* (Figel, 2008)²⁹.

On comprend que l'objectif est de corrélérer l'apprentissage d'autres cultures à l'utilisation des TICE, mais il n'est pas fait mention des langues. Un projet *eTwinning* nous le verrons infra ne doit pas obligatoirement viser l'apprentissage d'une ou de plusieurs langues. Une consultation des projets déposés révèle que beaucoup d'entre eux se font sur l'utilisation d'une seule langue.

En France, le Ministère de l'éducation nationale encourage son utilisation³⁰. Son BAN, Bureau d'Assistance Nationale, et son portail, <http://www.etwinning.fr>, sont produits, édités et hébergés par le CNDP.

Comme *Tele-Tandem*®, *eTwinning* est une plateforme sécurisée qui centralise des partenariats entre écoles ou autres organismes de formation. Un programme d'échange entre personnels éducatifs de toutes disciplines doit impliquer au moins 2 professeurs, 2 équipes pédagogiques, 2 documentalistes ou encore 2 chefs d'établissement sous réserve que le jumelage implique très clairement les élèves. Les projets concernent aussi bien des disciplines linguistiques ou non linguistiques. Comme nous l'avons souligné ils ont pour vocation de s'inscrire dans une dynamique de formation et de développer des compétences dans tous les domaines du socle commun. L'originalité est qu'ils s'inscrivent dans un cadre non formel n'imposant pas d'engagement sur une durée prescrite ou du long terme, contrairement aux projets Comenius. Toute latitude est laissée aux partenaires agissant en totale indépendance. Aucun déplacement physique n'est imposé et n'est pris en charge financièrement.

Sur la plateforme, les utilisateurs s'inscrivent et déposent un projet ou utilisent un outil leur permettant de rechercher un ou plusieurs partenaire(s) en fonction de la ou des discipline(s) concernée(s), de l'âge des apprenants, de la ou des langue(s) de travail et du ou des thème(s) du partenariat et la zone géographique ciblée. Cet outil, disponible en 20

²⁹ http://www.observatoireplurilinguisme.eu/index.php?option=com_content&task=view&id=220&Itemid=8888944

³⁰ Cf. B.O. n° 34 du 22 septembre 2005

langues, établit un appariement automatique et met en relation les partenaires potentiels. Pour les écoles qui n'ont pas d'idée de projet, la plateforme propose des kits qui abordent des thèmes spécifiques et offrent des informations sur le public cible, les objectifs et la valeur pédagogique des activités. Pour conduire une action *eTwinning*, il faut mettre en place un partenariat entre 2 établissements ou plus. Lorsque les partenaires se sont trouvés, ils utilisent un formulaire pour enregistrer leur association de manière déclarative. Les BAN valident le projet, le labellisent et mettent à disposition des partenaires une plateforme collaborative. Tout projet qui intègre la participation des élèves et l'utilisation des TICE est généralement validé. Les utilisateurs communiquent alors grâce à une messagerie électronique interne sécurisée et sans publicité. Ils trouvent des conseils techniques pour l'utilisation des outils multimédia, ont la possibilité de créer des pages Web, de créer des forums ou de s'inscrire sur un calendrier pour effectuer des visioconférences, par exemple. Ce dispositif est appelé *TwinSpace*. Les participants disposent également d'un espace privé où ils mettent en commun leurs contributions (photos, documents électroniques, vidéos, etc.) et les archivent. Des droits peuvent être attribués à des visiteurs. S'ils le désirent ou en éprouvent le besoin, une assistance technique ou logistique leur est apportée. En France, dans tous les réseaux CRDP-SCÉRÉN³¹, un conseiller est à disposition et des formations sont fréquemment proposées.

En 2012, 60 400 projets entre 32 pays européens étaient déposés dont 7 556 concernant la France, mais prioritairement le secondaire. Les principales langues d'échange dans les projets sont l'anglais (60%), le français (12%), l'allemand (8%), l'espagnol (6%) et l'italien (4%). Mais, rappelons-le, leur apprentissage n'est ni obligatoire ni systématiquement visé.

Sur le terrain, lorsque le matériel est à disposition, un engouement pour ces projets s'observe³². Il est généralement déclaré que la pratique de l'outil dans un tel contexte est un facteur motivant pour les élèves et les enseignants³³. Il leur permet de diversifier leur pratiques pédagogiques et d'avoir à disposition un environnement sécurisé répondant aux règles d'éthique imposées (en particulier les droits à l'image, la protection des mineurs). Généralement, les projets sont fondés sur l'exploitation éducative et pédagogique de

³¹ « Canopé » est depuis 2013 la nouvelle appellation de ces réseaux.

³² Le CRDP de Lorraine témoigne par exemple d'une forte sollicitation de leur service, mais émanant principalement de professeurs du secondaire.

³³ Cf. note plus haut

situations d'échange. Les points clés du dispositif *eTwinning*, nommé « pédagogie d'échange à distance », proviennent des concepts de collaboration, coopération et de pédagogie du projet qu'ils sous-tendent. Touchant à l'organisation de l'accès à l'information et l'organisation de la communication, la variété des supports utilisés va de la correspondance épistolaire convoyée par la Poste, à la confrontation en face à face synchrone via la visioconférence en passant par le courrier électronique, le chat, le blog, l'image fixe (photo) ou animée (vidéo), etc., à l'instar de projets **Tele-Tandem**[®]. C'est ce potentiel, cette ouverture sur un possible non limité et non bridé qui rend attractif également l'outil *eTwinning*.

Toutefois ce sont des projets correspondant à la catégorie 7 de la taxonomie de Bibeau (2005) présentée plus haut qui sont principalement menés ; des projets à fort caractère transdisciplinaire ou basés sur un thème précis (ex. *Es war einmal* ... Il était une fois - autour des contes, *Our local wildlife*, Le pouvoir de l'ADN, etc.). En ce qui concerne l'apprentissage d'une LE ou tout autre projet, les CORNAC (conseillers) des CRDP nous disent qu'ils ne sont pas très développés, que le relais passe moins facilement dans les dispositifs de formation et d'information auprès des enseignants qu'auprès des professeurs de lycée et collège en France³⁴. De nouveau l'enquête préliminaire à notre recherche le montre (cf. Partie 3, chapitre 1).

Synthèse

En conclusion, les actions Tele-Tandem[®] et *eTwinning* montrent une avancée dans l'utilisation des nouveaux médias au service des échanges entre des classes distantes. Si l'une ne vise pas principalement l'apprentissage d'une LE, on comprend toutefois que le potentiel est proche de l'autre. Ainsi que ce soit par l'une, si l'on vise l'apprentissage de l'allemand ou par l'autre pour accéder à une autre langue, les plateformes sont des outils qui permettent d'envisager un travail collaboratif favorable à tout apprentissage. L'outil technologique offre dans ce contexte matière à révéler la créativité des apprenants pour parvenir à échanger, à communiquer. C'est de notre point de vue cette créativité qui, associée au potentiel évolutif des outils, fait évoluer la pratique sociale de la correspondance et des projets qui en découlent. Les matériaux de la correspondance se perfectionnent et ces changements ne se limitent pas au domaine de la technique, ils ont

³⁴ Information échangée lors d'une Réunion inter-académique des ambassadeurs au CRDP de Reims, le 1^{er} juin 2012.

aussi des incidences culturelles sur les fonctions, le sens et les représentations sociales des pratiques de correspondance.

Pour mieux prendre en compte les caractéristiques des deux dispositifs présentés plus haut nous les avons regroupés dans le tableau suivant :

Caractéristiques des deux dispositifs	Tele-Tandem[®]	<i>eTwinning</i>
bâti sur les valeurs liées à la citoyenneté européenne	oui	oui
langues de travail	allemand/français	toutes en Europe
axé sur l'apprentissage de la langue	oui	pas obligatoirement
axé sur la transversalité des apprentissages	oui	oui
favorise l'apprentissage coopératif	oui	oui
favorise les compétences interculturelles	oui	oui
utilisation des TIC requise	oui	oui
propose assistance, outils et ressources	oui	oui
offre une vitrine de bonnes pratiques	oui	oui
est soumis à des enquêtes régulières pour évaluation	oui	oui
soutenu par les institutions	oui	oui
impose un déplacement physique, une rencontre	oui	non
apporte une aide financière au déplacement	oui	non

Figure 6 : Caractéristiques des dispositifs Tele-Tandem[®] et *eTwinning*.

Si les études montrent le potentiel des projets qui s'inscrivent dans ces actions, il n'en demeure pas moins que chaque projet est dépendant des acteurs et de l'environnement dans lequel ils évoluent. Qu'il s'agisse de la correspondance individuelle, scolaire ou de l'adhésion à un dispositif d'échanges, tout projet semble soumis à des variables fortement ancrées sur les représentations et les intentions des acteurs ainsi que sur les moyens dont ils disposent (matériel et esprit créatif). En adhérant à une plateforme, les professeurs ont un guide. En dehors de celle-ci, il nous semble que les pratiques s'exposent davantage à l'éclectisme, ce que rapportent les recherches sur la question aussi bien en Grande-Bretagne qu'en France.

Dans le cadre de notre recherche, nous observons des classes qui apprennent l'anglais et dont certains enseignants ont déposé des projets et recherché leur partenaire par le biais d'*eTwinning*, et d'autres non. Nous rapporterons l'usage qu'ils en font dans les chapitres suivants et examinerons l'influence des outils.

Pour finir, nous jugeons utile de rendre compte très brièvement des conclusions d'autres recherches menées spécifiquement avec de jeunes apprenants, dans des contextes proches de ceux de notre étude.

3. Compte rendu de trois recherches

Le groupe ESPE de Recherche et de Production de Ressources pour l'Education et la Formation (GERPREF) de Bretagne, constitué de quatorze personnes, s'intéresse aux nouvelles formes de correspondance scolaire rendues possibles par les systèmes de visioconférences. Ses recherches s'appuient sur les hypothèses suivantes :

« En mettant les élèves en situation de communiquer à distance en temps réel avec des partenaires étrangers, on peut faire l'hypothèse que cela leur permettra d'améliorer leurs compétences de communication orales et de construire, grâce à des contacts interculturels, une citoyenneté européenne active. Par ailleurs, on peut penser que ces nouvelles formes d'échanges auront des effets sur les formes et les contenus de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères » (site du GERPREF).

Le groupe met en place des recherches-actions en science de l'éducation et en DDL. Les premières comparent apprentissage ordinaire et apprentissage basé sur la communication médiée. Gruson (2010b) note la spécificité du contrat didactique qui se base sur la réciprocité entre les groupes distants. Rendant compte des attentes en terme de gains linguistiques entre les groupes, elle observe que le contrat d'utilisation de la LE est fortement modifié puisque les deux langues en contact alternent en pareil contexte. Par ailleurs, un des aspects lié au mode de communication, la visioconférence, fait référence au milieu :

« Il apparaît clairement que l'utilisation de la visioconférence amplifie le caractère multimodal, hétérogène et exolingue du milieu, ce qui tend à rendre le travail des élèves plus complexe et plaide en faveur d'une utilisation régulière de la visioconférence qui, comme dans le cas étudié, permettrait de dépasser la phase de familiarisation et, ce faisant, de réduire la distance transactionnelle » (*ibid*, 420).

Les études menées montrent que les situations sont dépendantes des choix des enseignants et donc plurielles et que l'on en est encore au stade de l'expérimentation. Il serait nécessaire de pouvoir aller au-delà de celui-ci pour se prononcer sur la pratique qui revêt un caractère nouveau et complexe. Toutefois, il semble patent que la communication en visioconférence, par exemple, place les élèves dans des milieux qui reflètent la complexité inhérente à toute situation de communication. En conclusion d'une analyse d'une situation de communication médiée, Gruson formule l'hypothèse que les séances en visioconférence contiennent en puissance des moyens de mieux préparer les élèves aux situations de communication qu'ils rencontreront en dehors de l'école (*ibid*, 421).

Pour finir, la chercheuse voit un fort potentiel culturel à exploiter lors des échanges. En particulier, les images qui accompagnent la communication pourraient être exploitées par les enseignants pour travailler la compétence interculturelle. Toutefois, ce sont les yeux du chercheur qui observent ce potentiel qui n'est pas encore reconnu des enseignants. Le groupe de recherche réfléchit à des pistes de formation auprès des enseignants. Nos préoccupations rejoindraient celles du GERPREF.

Une autre recherche menée par Whyte (2011) s'intéresse également à l'utilisation de la visioconférence dans six classes de primaire, répondant au projet « 1000 visioconférences » initié par le ministère en 2007³⁵. Le bilan de son observation est mitigé : manque d'interactions directes et spontanées entre les apprenants, peu de spontanéité dans les échanges, une communication affectée par un travail de préparation en amont, un fort éclectisme des attentes et des objectifs des enseignants et un manque d'orientation vers l'acquisition ou la communication langagières. Le constat rejoint celui du GERFRET qui voit un levier dans l'outil mais qui doit s'accompagner d'une formation des enseignants pour mener des analyses réflexives appropriées aux enjeux en DDL. L'accent devrait se porter davantage sur le « processus » que représente l'apprentissage d'une langue que sur le « produit ». C'est-à-dire qu'il devrait être davantage considéré comme une dynamique négociable et variable en fonction de contextes sociaux donnés.

³⁵ Dans un souci de développer l'apprentissage des LE à l'école primaire, le ministre de l'éducation nationale, Xavier Darcos, a lancé en 2007 le plan « 1000 visioconférences ». Ce projet vise à favoriser l'apprentissage des langues et à permettre aux élèves de dialoguer en visioconférence avec des interlocuteurs natifs (enseignants, élèves de classe jumelée). Il est co-financé par l'Éducation nationale et les collectivités locales. Pour plus de détails sur ce projet : <http://www.educnet.education.fr/primaire/1000-visios/>

Pour finir, nous citons une dernière recherche conduite par Macedo-Rouet. Dans un article sur « les usages et effets sur la distance de transaction de la visioconférence », la chercheuse fait une étude épistémologique de l’outil au service des apprentissages. Explorant la typologie des emplois de la VC, elle relève une même dynamique en France et en Angleterre encouragée par les institutions pour développer les échanges entre des classes distantes mais note que les difficultés techniques compromettent encore la qualité de la communication. De même, le manque de langage commun contraint le dialogue entre les groupes (*ibid*, 2009, 87). Par ailleurs, elle observe qu’en pareil contexte, les apprenants se montrent actifs, et que moins la structure est définie à l’avance, plus il est laissé de place à l’autonomie des apprenants.

Citant une recherche de Lawson et *al.* (2004), la chercheuse expose les difficultés systémiques inhérentes aux échanges entre classes :

« Mettre en place un projet de visioconférence prend du temps, notamment dans un contexte d’échange entre classes. Les liens avec le programme scolaire doivent être établis, les intérêts des différents participants doivent être pris en compte, le contenu des séances et les règles de communication doivent être établies, les créneaux horaires communs doivent être trouvés, etc. Établir des relations de confiance entre deux ou plusieurs institutions demande du temps et une planification constante » (Macedo-Rouet, 2009, 83-84).

De même, le temps d’adaptation aux nouveaux outils et le mode de communication nécessitent une phase de familiarisation qui appelle à l’établissement de règles communes pour la poursuite des interactions (*ibid*, 84). Mettant en avant l’aspect positif de la visioconférence pour favoriser le dialogue, à l’issue de son exposé, Macedo-Rouet dit attendre de plus amples études pour questionner le profit réel pour l’apprentissage et l’autonomie des apprenants (*ibid*, 88). Un appel auquel nous souhaitons répondre en incitant quatre enseignants à s’engager dans des projets d’échanges à distance.

Deuxième partie : Méthode et contexte

Cette deuxième partie se présente en deux chapitres. Le premier expose la démarche de recherche qu'est la nôtre : questionnement autour de l'objet de recherche, présentations des hypothèses puis de la méthodologie employée pour les éprouver. Des éléments permettant de contextualiser l'agir de nos cohortes font l'objet d'un deuxième chapitre.

Chapitre 1 : Démarche de recherche

En préambule à ce chapitre sur la démarche de recherche, nous poursuivons la référence à la complexité entamée au chapitre précédent par ce rappel sur les tensions auxquelles s'exposent les chercheurs en Sciences Humaines et Sociales.

« Les chercheurs en SHS étudient les phénomènes humains et sociaux, les êtres humains dans leurs fonctionnements anthropologiques et socioculturels, c'est-à-dire que, d'une part ils s'étudient eux-mêmes, et que, d'autres part, ils étudient des êtres autonomes, conscients, réflexifs, et des phénomènes d'une complexité indescriptible et imprédictible dans sa totalité » (Blanchet, 2011, 14).

Nous allons mettre en rapport l'objet d'étude qui se construit, le positionnement de la chercheuse et la méthodologie adoptée pour sa recherche. Autant que possible nous ferons acte de prudence et de distanciation, tout en reconnaissant à quel point chaque recherche porte une part de subjectif (Demaizière et Narcy-Combes, 2007, Blanchet, 2011, Macaire, 2011).

Dans ce chapitre, nous présentons tout d'abord la démarche de recherche retenue, puis les hypothèses, et enfin la méthodologie adoptée pour leur mise à l'épreuve, à partir de certains de ces questionnements qui ont jalonné le parcours.

1. Quoi et comment observer ?

Nous situant dans le champ de la didactique des langues, notre propos est de questionner le potentiel que représentent les projets d'échanges s'élaborant en fonction des personnes et des moyens à disposition. Comment les apprenants appréhendent les PEaD ? Comment s'impliquent-ils dans leur réalisation et pour quel bénéfice ? Quel est le rôle de

l'enseignant ? Quelle influence ont les outils ? C'est à partir de ces questions que nous choisissons de construire notre étude.

L'intention de la présente recherche est exploratoire et pragmatique. Elle a pour objectif d'apporter un éclairage « compréhensif » - dans le sens de « prendre avec », de « saisir dans son entièreté » - des pratiques d'enseignement-apprentissage pour mieux les appréhender - dans le sens de les comprendre et de les interpréter. Elle ambitionnerait aussi à établir des liens entre pratique et théorie pour contribuer à alimenter des références sur ces deux niveaux en formation professionnelle. Il importe donc de définir l'axe de recherche et la méthodologie les mieux adaptés pour conduire notre projet.

Notre recherche vise à accompagner des enseignants qui prennent des risques, en se démarquant de pratiques usuelles et en cherchant à introduire un progrès dans leur enseignement. Aussi notre rôle est de les suivre dans leur action et dans leur pratique innovante. Il se situe principalement au niveau de son observabilité, pour apporter des résultats clairs sur ses bénéfices.

L'innovation « ne se déroule pas linéairement et les objectifs atteints ne sont pas forcément ceux définis au départ » (*ibid*). Il nous incombe d'observer, d'identifier les questions qui émergent des pratiques, les freins et les leviers notamment.

En employant le terme « innovation », nous faisons référence à des pratiques qui constituent une prise de risques tout en visant une amélioration. Elles font appel à l'inventivité et demandent un lourd investissement des personnes impliquées (Brodin, 2002, 153). En effet, si la pratique des échanges à distance a été éprouvée dans l'enseignement secondaire, sa pertinence dans le champ de la DDL questionne en primaire, où il s'agit de faire interagir des enfants.

Concernant les acteurs des PEaD, s'agit-il alors d'observer davantage les apprenants que les enseignants ou le contraire ? Les travaux du Centre de Recherches en Éducation de Nantes (cf. cadre théorique) répondent à cette question. Ils partent du postulat que la didactique se doit de « décrire, pour mieux les comprendre et les expliquer, les pratiques d'enseignement et d'apprentissage de manière conjointe »³⁶. Ils se réfèrent à Sensevy et Mercier (2007, 9) qui postulent que l'action du professeur ne peut être intelligible sans prendre en compte en même temps l'action des élèves. Dans cette logique,

³⁶ <http://www.cren.univ-nantes.fr>

nous nous attacherons à rendre compte de l'acte social en relation avec celui de l'apprentissage d'une langue-culture, en observant l'agir conjoint des enseignants et des apprenants.

Nous nous questionnons également sur la manière d'observer le comportement humain qui par définition n'est pas commandé par la prédétermination. La part d'humanité et d'intersubjectivité qui caractérise chaque individu intervient (Blanchet, 2011). L'action humaine, que le prisme soit sur l'individu ou sur le groupe social auquel il appartient, ne répond pas toujours à la rationalité ; alors comment l'étudier ? Représentations, conceptions, éducation, culture, contraintes, etc. sont dans un environnement donné, des éléments qui interviennent au niveau individuel, chacun pense, agit selon ses propres données personnelles. Il s'agit pour nous de prendre en compte l'action individuelle et l'action collective dans un tout cohérent et parlant.

La liste des questions et des tensions auxquelles une telle étude confronte ne peut être exhaustive. Elle s'inscrit par ailleurs dans une didactique multidimensionnelle que Puren (1994) définit en lien avec la complexité de l'objet :

« L'idée de base de cette didactique multidimensionnelle est que, puisqu'aucune dimension de la didactique ne peut être analysée de manière exhaustive et certaine (ne serait-ce que parce la complexité de cet objet vient en particulier de ce que toutes ses dimensions interagissent les unes avec les autres), et que l'apprenant de langue étrangère lui-même est un être multidimensionnel (il n'est pas seulement apprenant de langue étrangère, mais apprenant d'autres matières, élève, adolescent, membre d'une famille et d'un groupe d'amis, etc.), il faut au moins s'efforcer de tenir compte en permanence d'un maximum de ses dimensions » (*ibid*, 189).

La difficulté de se situer quant à l'objet fait écho à celle concernant le positionnement du chercheur, précédemment évoquée. Nous considérons cette complexité aux dimensions interagissantes évoquées par Puren comme inhérente à ce type de recherche.

C'est pourquoi une recherche-action nous semble la méthode la plus à même de produire des connaissances produites en situation et par la situation (Macaire, 2011).

2. Positionnement : champ et méthode

La définition de la didactique avancée par Bailly (1997) fait référence à une posture du chercheur distanciée :

« Le terme « Didactique », dans son acception moderne - relativement récente - renvoie, au moins, à une démarche de distanciation et, au plus, à une pleine activité de théorisation : schématiquement, il s'agit dans tous les cas, pour un observateur ou un expérimentateur, de s'abstraire de l'immédiateté pédagogique et d'analyser à travers toutes ses composantes l'objet d'enseignement, les buts poursuivis dans l'acte pédagogique, les stratégies utilisées par l'enseignement, les transformations de compétences et de conduites que cet enseignement induit chez l'élève et par conséquent les stratégies d'appropriation de l'objet déployées par cet élève lors de son activité d'apprentissage » (Bailly, 1997:10).

Notre objectif est lié à l'observation et la compréhension des activités de groupes classe, un enseignant et ses élèves s'associant à un autre enseignant et des élèves distants pour « agir ensemble » au bénéfice de tous. En se référant aux théories de l'action située présentée aux cadre théorique, notre intention est de « décrire la manière dont les participants élaborent pas à pas leurs activités en mobilisant les ressources environnementales et situationnelles et en communiquant entre eux » (Marcel et al., 2002, 161).

Pour rendre compte des activités, nous portons notre attention sur :

- la pluralité des acteurs (apprenants, enseignants, voire plus le cas échéant.) ;
- leurs représentations ;
- la variabilité de leurs comportements ;
- l'environnement (matériel, culturel, sociétal, social, géographique, etc.) ;
- [...]

Face à l'impossibilité de se centrer sur les deux lieux distants pour rendre compte des éléments ci-dessus, notre étude analyse l'action en situation du côté français, en incluant un grand nombre de données du côté britannique.

Une recherche-action nous permettant des ajustements en cours d'expérimentation, nous semble adaptée :

« Cette méthodologie proche des réalités, des terrains, en contextes, ne cherche pas la cohésion, mais s'attarde sur les clivages, les freins, et privilégie les zones d'achoppement. Elle opte pour le déséquilibre potentiel, en quête de tensions. C'est par une posture de distanciation qui affronte le complexe que le chercheur puise en lui-même et dans les théories de référence les outils conceptuels nécessaires à l'avancée de sa recherche » (Macaire, 2011, 123).

Pour conduire notre recherche, nous nous référons à des outils permettant de construire un protocole pertinent en fonction des divers paramètres en jeu (Demaizière et Nancy-Combes, 2007, 3). En particulier, pour circonscrire notre étude, nous avons recours à une grille d'analyse inspirée de celle élaborée pour les dispositifs d'analyse de pratiques par Marcel *et al.* (2002).

La thématique des pratiques se caractérisant à la fois par « sa densité, par sa diversité et par les ambiguïtés qui la traversent » (*ibid*, 162), une telle grille a, de notre point de vue, l'avantage de donner des repères pour stabiliser le positionnement de la recherche. La grille fonctionne sur quatre niveaux de questionnements à partir de variables (à gauche du tableau *infra*) qui nécessitent de préciser les modalités retenues, caractérisant le dispositif analysé (colonnes de droite).

Grille d'analyse des dispositifs d'analyse des pratiques. La question des finalités : de l'intention à l'usage des dispositifs, inspirée par Marcel et al. 2002, 163.			
Variable	Modalités		
Intention dominante	Compréhension	(Indirectement : professionnalisation)	Évolution des pratiques
Question des paradigmes de référence			
Variable	Modalités		
Ancrage théorique	(Paradigme cognitiviste)	Paradigme de l'action et l'action située	Paradigmes socioconstructiviste et interactionniste
Question des objets privilégiés			
Variable	Modalités		
Activité des sujets	Subjectivité dans l'activité	Activité, expérience et cours d'expérience	Construction de la situation par les sujets
Statut de la situation	Situation comme produit d'une convention	Situation comme point d'ancrage de la cognition	Situation comme accès à une conceptualisation
Communications	Usage des signes non- verbaux	Discours individuels à propos du travail	Interactions et conversations
Action	Interactions verbales	Comportements des acteurs	Modalités pédagogiques
Question de la méthodologie			
Variables	Modalités		
Discours sur les pratiques	Discours sur les pratiques : méthodes génériques	##	##
Observation des pratiques	Observations centrées sur les acteurs et leurs comportements	Observations centrées sur les dynamiques de l'action	Observations centrées sur la situation

Figure 7 : Grille d'analyse des dispositifs d'analyse des pratiques (Marcel et al. 2002, 163)

Nous avons opté pour une approche de type ethnographique comprenant que « le sens des actions observées chez les membres de la communauté étudiée peut seulement être saisi lorsqu'on observe ces membres agir dans la communauté à laquelle ils appartiennent tant qu'ils participent au façonnement collectif de l'activité observée » (Edge et Richards, 1998, 334; Rampton et al. 2002, 374, cités par Aguilar Río, 2010). Adopter l'ethnographie dans notre protocole d'observation permet de décrire les « circonstances normales de la classe » (Van Lier, 1988, 63) et ainsi d'identifier la manière dont le discours est organisé, comment il est co-construit dans les interactions, d'observer les rôles, la négociation et les actions.

Dans la grille ci-dessus, on retrouve les intentions dominantes de la recherche : compréhension de pratiques innovantes et perspectives de faire évoluer les pratiques en communiquant les résultats, et leurs diffusions dans le domaine de la formation professionnelle. L'ancrage théorique reprend les paradigmes exposés au cadre théorique, et s'inscrit davantage sur l'action collective. Selon ces mêmes théories et les éléments répertoriés plus haut, nous observons les sujets en action. Le statut de la situation pour rendre compte de l'action de l'individu est exploré comme convention (règles en jeu explicites ou implicites.), comme participant de la cognition, ou comme permettant un changement de regard sur l'objet langue et son apprentissage. Nous nous référons aux interactions dans et entre les classes et en particulier à la communication qui passe par les conversations ou les « objets » échangés (nous appelons objets échangés les interactions verbales ou non verbales (images par exemple, gestuelles, etc.). L'action est l'objet de notre recherche sous de multiples faces, comme les interactions verbales, précédemment évoquées, comme le comportement des élèves, des enseignants, voire d'autres acteurs (les familles), et les modalités pédagogiques employées par les enseignants. Le discours sur les pratiques est recueilli tant du côté des enseignants que des élèves. Pour finir, une plurifocalité sur les pratiques nous semble nécessaire pour mieux appréhender les pratiques : une centration s'impose sur la dynamique de l'action collective, qui nécessite une prise en compte de la situation et passe par l'observation des acteurs (enseignants et élèves).

Aussi, notre étude privilégie-t-elle l'agir ensemble au niveau « micro » qu'est la classe. Dans le cadre de cette recherche qui pourrait aider à l'intégration de pratiques d'échanges à distance, nous nous référons principalement à l'action au niveau de la classe, sans ignorer les autres niveaux : le niveau médian, ou « méso », permettant de collecter des éléments de compréhension à différents autres niveaux, qu'ils soient institutionnels ou didactiques et une réflexion de type « macro », qui engage alors une réflexion sur les enjeux épistémologiques d'une part et les effets sur les politiques de formation et les politiques éducatives linguistiques d'autre part.

La question du nombre de cohortes à observer, décrire et « comprendre » dans les deux acceptions du terme s'est posée. Chaque situation est par nature contextualisée et un contexte est difficilement transférable à un autre, alors comment nous situer par rapport à l'aspect quantitatif de la recherche ? Sachant que nous ne nous orientons pas vers une étude de cas, mais vers une approche compréhensive, il nous a paru préférable de prévoir plusieurs cas à étudier.

Pour notre projet, l'objectif est de s'immerger pour se garantir une place d'observateur privilégié de la mise en place d'un type d'environnement d'apprentissage, des tâches ou activités qu'il génère et de leur impact sur l'apprentissage. La situation dans laquelle nous sommes, celle de la mise en place d'échanges à distance via la visioconférence notamment, est dite « expérimentale » dans la mesure où l'objet de recherche est une pratique nouvelle pour les acteurs du projet, que la situation de classe est modifiée à la fois par la volonté du chercheur qui « passe une commande », et par la volonté de l'enseignant qui cherche à s'initier à une nouvelle pratique, étant « en recherche ». Dans cette situation, le chercheur observe alors l'environnement, la situation créée, les activités des différents acteurs et recueille leurs points de vue selon un protocole présenté en amont de la période d'observation. Le protocole que nous avons retenu pour ce faire se veut ouvert. Il peut évoluer en fonction de besoins émergents ; comme le besoin d'explicitation de pratiques notamment, des demandes d'aide de la part de l'enseignant, ou en fonction d'actions menées qui modifieraient quelque peu la répartition des rôles actée au début de l'expérimentation, comme par exemple des incursions du chercheur dans le déroulement des échanges.

Ainsi, nous avons retenu un protocole d'observation garantissant la participation active des acteurs à notre projet de collecte de données (enseignants, apprenants, voire plus le cas échéant). Notre rôle actif se dessinant à ce niveau justifie une recherche de type action.

3. Présentation des hypothèses

Dans cette partie nous présentons les hypothèses retenues au regard des attentes de la recherche.

Pour organiser notre étude avec ordre et rigueur, nous avons opté pour la formulation d'hypothèses. Elles sont inspirées à la fois par nos précédentes observations de projets d'échanges, nos lectures et conférences sur le sujet et s'appuient sur le cadre théorique que nous avons retenu pour notre étude.

Le cadre théorique associe les théories de l'action à la dimension sociale parce que le couple est intrinsèque à l'apprentissage et entouvre des perspectives didactiques et pédagogiques. C'est donc logiquement que nous construisons la première série de nos hypothèses sur l'aspect et les interactions sociales (H1 déclinée en quatre sous-hypothèses). Le second groupe d'hypothèses concerne l'apprentissage de la LE, plus spécifiquement, interrogeant l'impact de l'agir ensemble, de la relation d'échanges sur celui-ci (H2 déclinée en trois sous-hypothèses). Elles sont résumées dans le tableau suivant puis présentées plus en détail à sa suite.

HYPOTHESES	
H1	H2
Intégrer un PEaD pour promouvoir l'apprentissage de la L2 donne une dimension sociale originale à l'apprentissage en contexte scolaire	Basés sur des interactions entre LNN et LN dans une relation croisée, les PEaD ouvrent de nouvelles perspectives à l'apprentissage de la LE
1.1 Mettre en contact deux groupes distants convoque un agir élaboré à partir de réels objectifs sociaux.	2.1 Un projet d'échange entre de jeunes apprenants débutants intègre les notions d'agir social et d'agir d'apprentissage. L'agir social crée des besoins linguistiques. L'aspect didactique de l'apprentissage est marqué par ces besoins nécessitant un changement dans les pratiques des acteurs, apprenants et enseignants.
1.2 Le lien social susceptible de relier les deux groupes distants se concrétise dans des activités (ou tâches) en phase avec des caractéristiques de la pédagogie active. En particulier, l'implication des apprenants dans des activités sociales nécessite une écoute de leurs besoins, de leurs envies qui appelle la concertation, la négociation et l'entraide dans et entre les groupes. On peut alors parler d'apprentissage situé introduisant la notion de problèmes communs concrets auxquels enseignants et apprenants ont à se confronter.	2.2 La variation du rôle des LN et des LNN dans la relation croisée interroge la place des deux langues en contact et a un impact favorable sur leur apprentissage. Les interactions entre les groupes sont marquées par l'alternance codique avec un statut différent de celui généralement observé dans les murs de la classe.
1.3 Le contact avec des locuteurs natifs soumet la relation didactique « classique » à des variations. Il modifie les relations entretenues entre les trois actants du système didactique ; en particulier en ce qui concerne le processus « former » : axe enseignant-élèves, LN-LNN, et le processus « apprendre » : axe élèves-savoir. Les apprenants devant interagir avec des LN, on entrevoit que la situation remet également en question le rôle ou le statut des enseignants, non spécialistes de la discipline et modifierait leur relation sociale.	2.3 L'action commune, axée sur l'échange, la collaboration, peut concerner le processus de création des données langagières destinées à être envoyées aux partenaires. Il pourrait concerner aussi le traitement de ces données et un retour des LN.
1.4 - Les outils du numérique et en particulier ceux de la CMO, communication médiée par ordinateur, permettent d'interagir avec des LN créant lien social et favorisant l'apprentissage. - La visioconférence permet aux apprenants de prendre conscience de la présence sociale des pairs distants, davantage que d'autres outils En contexte de PEaD, les outils du numérique sont utilisés pour permettre autant un regard sur les autres que sur soi.	

Le cadre théorique a posé les jalons consistant à montrer que l'apprenant en tant qu'acteur social s'engage plus activement dans les processus d'apprentissage, surtout si ceux-ci s'effectuent dans des situations qui font sens, et que l'apprentissage est étayé par des processus interactionnels. Pour classifier les hypothèses que nous énonçons, nous nous sommes alors référée aux principes énoncés par Doughy et Long (2003), repris par Guichon (2012), concernant les principes méthodologiques de l'approche par la tâche (ou les tâches). Ils sont communément cités dans le domaine de l'apprentissage assisté par ordinateur et concernent :

- les activités (approche par la tâche, pédagogie par projet et/ou l'apprentissage par l'action) ;
- l'input (nature et élaboration) ;
- les processus d'apprentissage (apprentissage implicite versus apprentissage explicite, nature et rôle du *feedback*, coopération et collaboration, etc.).

Les hypothèses formulées s'inspirent également de variables entrant dans des modèles élaborés en référence aux conditions environnementales des apprenants pour optimiser l'apprentissage de la LE qu'énonce Egbert (2005) et que nous reprenons du cadre théorique :

- Les apprenants ont l'occasion d'intervenir socialement et de négocier le sens ;
- Les apprenants interagissent dans la langue cible auprès d'un public authentique ;
- Ils sont impliqués dans des tâches authentiques ;
- Ils sont exposés à et encouragés à produire une langue variée et créative ;
- Ils disposent de suffisamment de temps et de rétroaction, de retour sur expérience ;
- Ils sont encouragés à se pencher consciemment sur le processus d'apprentissage ;
- Ils travaillent dans une atmosphère présentant un niveau de stress/anxiété idéal ;
- Leur autonomie est encouragée. (*ibid*, 5-8, notre traduction).

En considérant l'ensemble de ces éléments, nous avons choisi d'appréhender notre sujet en référence à la place du social dans les interactions (H1) et de centrer notre attention sur son effet sur l'apprentissage de la LE (H2). Les deux hypothèses que nous présentons ci-dessous en détail sont donc à considérer conjointement, et dans une suite logique d'enchaînements.

H1 est axée sur la dimension sociale qui modifierait le statut des acteurs et la perception de l'objet-langue, de même que sur les interactions propres à cette configuration nouvelle d'échanges, qui passent par la médiation de l'outil technologique.

H1.1. s'appuie sur la réalité des contextes et des situations dépendantes des conceptions initiales des acteurs pour s'engager dans les projets. Nous supposons que mettre en contact deux groupes distants convoque une pédagogie élaborée à partir de réels objectifs sociaux : la prise en compte de l'Autre et de ses désirs ou besoins pour construire une relation sociale (Vygotsky, 1985, Giordan, 2006).

H1.2. fait référence à la logique de projet qui nous semble induite par une démarche qui incite des apprenants à échanger donc à coopérer. La logique de projet (ou pédagogie par projet) représente une avancée dans l'organisation pédagogique à l'école, engageant une dynamique qui donne sens à l'acte d'apprendre et introduit dans la formation « un espace d'investissement des personnes » comme le souligne Huber (1999). Une autre acception du terme « projet » semble convenir, celle donnée par le *TLF* : un projet fait référence à « ce qu'on a l'intention de faire et estimation des moyens nécessaires à la réalisation », c'est donc à la fois un mobile et une méthode de travail s'inscrivant dans la négociation des objectifs et des activités d'apprentissage. Le projet permet de situer l'action et de s'investir collectivement dans un processus conjoint de formation.

H1.3. S'opposant au « système éducatif traditionnel dans lequel l'élève dispose essentiellement de ce que le professeur lui propose » (Narcy et Biesse, 2002), nous supposons que l'échange bouleverse l'équilibre traditionnel de la classe.

Échanger avec des LN, c'est-à-dire des personnes perçues comme compétentes, stimule un apprentissage ancré sur des principes socioconstructivistes (Bruner, 1993 ; Jonnaert, 2002, 2004, 2008 et Vygotsky, 1934/ 1985), voire un apprentissage vicariant (Bandura, 1986, 1997, 2003). Il convoque la notion d'agir compétent en situation. Il interroge le concept de compétence dans une perspective située.³⁷ Nous supposons que le contact avec des locuteurs natifs soumet le triangle didactique « classique » à des

³⁷ Référence aux travaux d'Astolfi (1997), Jonnaert (1996, 2002, 2008), et Meirieu (1991) entre autres chercheurs dans le domaine de la recherche en éducation auxquels s'ajoutent des chercheurs en psychologie parmi lesquels Clot (1999), Lave et Wenger (1999), et Wallon (1942).

variations. On peut notamment entrevoir que la situation remettrait en question le rôle ou la posture des enseignants, non spécialistes de la discipline et modifierait la relation didactique. Sa posture nouvelle redéfinit des rôles : changement de posture des acteurs (enseignant, apprenants, voire d'autres acteurs). Il est en de même du « savoir » qui n'est plus celui que l'enseignant choisit de présenter. L'objet-langue en contexte de communication exolingue avec des LNN ne répond plus aux mêmes critères que lorsque l'enseignant est le seul expert identifié.

H1.4. La tendance à s'associer au monde extérieur n'est pas naturelle dans le contexte fermé que représente généralement la salle de classe. Toutefois, nous supposons que les outils numériques et en particulier ceux de la CMO (communication médiée par ordinateur) permettent de sortir de ce cadre fermé pour créer du lien social et ainsi favoriser l'apprentissage. Cette hypothèse s'appuie sur les principes exposés dans le cadre théorique de cette thèse (paradigmes socioconstructiviste et interactionniste). Nous posons également cette hypothèse en considérant l'apport avéré des échanges coopératifs et collaboratifs ainsi que les communautés d'apprentissage qui se constituent grâce aux outils numériques depuis plus de vingt ans (Guichon, 2012, Grosbois, 2012), notamment au Canada (Grégoire, Bracewell et Laferrière, 1996 ; Charlier et Henri, 2010).

« Dans un contexte où les technologies nouvelles jouent un rôle important, l'enseignant et l'enseignante envisagent de moins en moins le savoir comme un ensemble de connaissances à transmettre et de plus en plus comme un processus et une recherche continue dont ils partagent avec les élèves les difficultés et les résultats. [...] L'apprentissage se réalise à travers des activités authentiques, dans lesquelles professeur et élèves sont impliqués. Il se réalise dans et par l'action. Le savoir se construit, en commun et en collaboration » (Grégoire et al., 1996).

Reste à éprouver ce postulat lorsque les activités sont conduites par de jeunes apprenants, ayant un bagage minimal en LE, et devant interagir à distance. Toutefois, nous n'analyserons pas ici en détail les apports sur l'apprentissage linguistique de la langue, qui sera l'objet de l'hypothèse H2. Nous nous attachons ici à éprouver l'hypothèse selon laquelle l'utilisation d'outils numériques pour interagir à distance favorise le lien social chez des apprenants entre huit et onze ans dans le cadre de PEaD.

Par ailleurs, partant du postulat que les outils technologiques pour interagir à distance ne sont pas neutres dans la construction du lien social, nous supposons que ceux qui permettent de communiquer en synchronie avec concours du visuel, et de se référer aux caractéristiques d'une communication exolingue en face-à-face sont privilégiés. Au-delà de

six ans, les enfants ont besoin de construire une réalité sur du concret davantage que sur de l'abstraction, même s'il est nécessaire de développer leur imaginaire (Florin, 2003). Il est important de faire dialoguer les deux modes : le sensible et l'imaginaire. Passer de la simulation d'une réalité à une réalité concrète qui les expose davantage se révèle être un exercice approprié pour des enfants de cycle 3 (cf. cadre théorique). Nous pensons que pouvoir voir et s'entendre en temps réel avec des pairs distants stimule l'agir ensemble basé sur un réel tangible construit par des interactions entre les groupes distants.

En particulier, la visioconférence (VC) permettrait aux apprenants de prendre conscience de la présence sociale de l'Autre, davantage que par la communication asynchrone (envoi d'objets différés : écrit, enregistrements, etc.). Ce mode de communication peut aussi compenser leur bagage linguistique minimal en mobilisant des stratégies (langage non verbal, par exemple) qui leur permettent de créer du lien. À l'instar de Bouyssi (2009), nous pensons que « le signal visuel permet de construire des scénarios pédagogiques dans lesquels les participants existent en tant que personnes dotées d'un corps, créant dans la communication une authenticité qui dépasse le seul fait d'apprendre une langue vivante ». En conséquence, il nous semble que la VC serait l'outil plébiscité et le mieux adapté.

Par ailleurs, nous supposons que les outils numériques utilisés en contexte de PEaD développent l'autonomie des apprenants. Ils seraient utilisés pour permettre autant un regard sur les autres que sur soi. Cette hypothèse s'appuie également sur le constat suivant formulé par Carré (2004) s'inspirant des travaux de Bandura :

« Les sujets sociaux ne font pas que subir des environnements : ils peuvent aussi les modifier, les détruire, les créer. Et les transformations qu'ils arrivent (ou non) à appliquer à leurs environnements vont, à leur tour, les modifier eux-mêmes sur le plan personnel » (Carré, 2004, 34).

La théorie de Bandura (1986, 1997, 2003) accorde de l'importance à la fois à l'efficacité personnelle et à l'efficacité collective. L'environnement doit aider à un engagement productif, à l'expression d'aspirations (collectives et/ou personnelles) et de la satisfaction personnelle.

Si l'outil est considéré comme permettant l'activité sociale (communication médiée), les activités (les tâches, les objets créés et les aptitudes langagières travaillées, etc.) sont orientées par les outils dépendants d'un certain nombre de variables dont 1) leur mise à disposition, 2) la maîtrise de l'enseignant, 3) la maîtrise des élèves et 4) l'esprit créatif des participants, 5) et peut-être d'autres acteurs à identifier.

H2. Les PEaD sont basés sur des interactions entre LNN et LN dans une relation croisée. Nous supposons qu'ils ouvrent d'autres perspectives pour penser l'apprentissage de la LE.

Partir de ce postulat indiquerait que les langues en contact dans un contexte de PEaD sont un vecteur du vivre ensemble au profit de l'apprentissage de ces langues, aussi nous formulons trois sous-hypothèses pour orienter notre analyse.

H2.1. Nous formulons l'hypothèse qu'un projet d'échanges entre de jeunes apprenants intègre les notions d'agir social et d'agir d'apprentissage. Au-delà de la possibilité de mettre en pratique des acquis, l'agir social crée en particulier des besoins linguistiques. Nous présumons donc que l'aspect didactique de l'apprentissage de la LE est marqué par ces besoins nécessitant un changement dans les pratiques des acteurs, apprenants et enseignants. Nous questionnons la prise en compte de ces deux types d'agir dans chacun des PEaD.

H2.2. concerne la nature de la communication entre les groupes distants et plus particulièrement la prise en compte de la variation du rôle des LN et des LNN dans la relation croisée, et les stratégies mises en œuvre par les apprenants pour parvenir à leur but.

Nous supposons que cette variation nécessite pour les acteurs des projets de s'interroger sur la place des deux langues en contact et que ce questionnement a un impact favorable sur l'apprentissage des deux langues. Les interactions entre les groupes seraient marquées par l'alternance codique avec un statut différent de celui généralement observé dans les murs de la classe. Si celle-ci peut être perçue comme une stratégie de substitution caractéristique de la communication exolingue, nous supposons que l'alternance en contexte d'apprentissage collaboratif peut être une stratégie pour faciliter la communication entre les deux groupes et l'apprentissage conjoint des langues.

H2.3. se centre sur la situation de communication exolingue susceptible de faire émerger des stratégies caractéristiques comme l'aide ou le retour d'experts (Bange, 1992, 2002). L'apprentissage étant basé sur une approche par l'expérience, nous présumons que,

dans l'échange, où chaque groupe vise l'apprentissage de la langue de l'autre groupe, on assiste à des jeux de rétroaction qui participe de la métacognition.

Dans la partie « expérimentation » (troisième partie), pour chaque hypothèse, un retour sur le cadre théorique ou un complément sera soumis en préambule ou interviendra au moment de l'interprétation des données. Il permet en outre de justifier plus en détail leur formulation. Une phase narrative et/ou descriptive des observations est étayée par des éléments du corpus (données secondaires sélectionnées à partir des résultats de l'enquête, éléments des entretiens, des questionnaires, etc.). L'analyse des corpus des quatre PEaD s'effectue de manière séquencée dans un premier temps et de manière croisée lorsque cela est possible³⁸. L'enchaînement des hypothèses cherche à présenter une logique que nous nous efforçons de justifier à mesure de l'analyse au chapitre suivant. Chaque chapitre présente un élément conclusif.

4. Choix et identification des cohortes

Les critères pour la sélection des cohortes sont les suivants :

1. Des classes de cycle 3. Nous avons choisi des classes de cycle 3 (cycle des approfondissements). Les apprentissages de la langue, même s'ils sont obligatoires sur tout le cursus primaire, ne semblent pas encore faire partie des priorités des enseignants en cycle des apprentissages fondamentaux (ou cycle 2). Comme le rapport de l'IEGN 2013 le montre, ils donnent souvent priorité à d'autres apprentissages comme les mathématiques et la maîtrise de la langue française. Si la même tendance s'observe auprès des enseignants de cycle des approfondissements, à l'issue du cycle 3, le niveau attesté A1 est attendu. Aussi, en observant des classes de cycle 3 nous nous assurons d'une certaine « consistance » des apprentissages dans un calendrier mieux observé.
2. Des professeurs des écoles titulaires, polyvalents³⁹ et enseignants de la langue. Nous excluons les « spécialistes » en langue : intervenants extérieurs, assistants, etc.
3. Des professeurs expérimentés avec de l'ancienneté dans l'enseignement-apprentissage de la LE. Ancienneté toute relative puisque cet apprentissage a débuté en primaire avec un caractère obligatoire à partir de 2002

³⁸ Il apparaît que des activités de certains PEaD ne répondent pas aux critères présélectionnés. Nous le signalons et tentons d'en analyser les causes durant le traitement des données.

³⁹ Ici le terme de polyvalence fait référence à la « maîtrise didactisée, professionnelle de l'ensemble des disciplines ou des domaines à aborder à l'école primaire » (Prairat et Retornaz, 2000, 23-24).

4. Des professeurs engagés ou prêts à s'engager dans un projet de partenariat avec une classe anglophone.
5. La variété ou diversité : écoles se répartissant dans les trois types d'implantation : en milieu urbain, péri-urbain et rural. Des enseignants féminins et masculins.
6. Une idéologie affichée favorable au travail coopératif chez les enseignants.
7. La proximité. Localisation de l'école compatible avec notre situation géographique et nos obligations professionnelles (contraintes spacio-temporelles imposées par les statuts du chercheur : formateur IUFM et doctorant).
8. L'assurance d'obtenir un visa institutionnel (IEN) et un accord de l'enseignant pour la coopération à la recherche répondant au protocole soumis (cf. *infra*).

Les cohortes sont présentées plus en détail au chapitre 2 de cette partie 2.

Nous avons opté pour une expérimentation sur une année scolaire de quatre cohortes, ce qui correspond à une collecte de données sur des périodes entre six et huit mois. Nous avons estimé ce nombre en jugeant de nos besoins associés à notre disponibilité pour couvrir les événements entrant dans le protocole. Ce choix est également arrêté en référence à une année préparatoire (l'année précédente) durant laquelle nous avons pu suivre deux cohortes et permis de jauger le temps nécessaire pour chaque étude de cas. Ce projet répondait également au besoin de se familiariser avec le terrain, de mesurer la faisabilité du projet, de tester les questionnaires et de nous entraîner à la conduite d'entretien. Pour revenir sur le nombre de quatre projets, nous rappelons que notre intention est de conduire une recherche qualitative.

Les quatre PEaD suivis représentent huit classes. Pour les identifier dans cette thèse, nous utilisons des acronymes. Ils sont créés selon le modèle suivant présentant le premier projet :

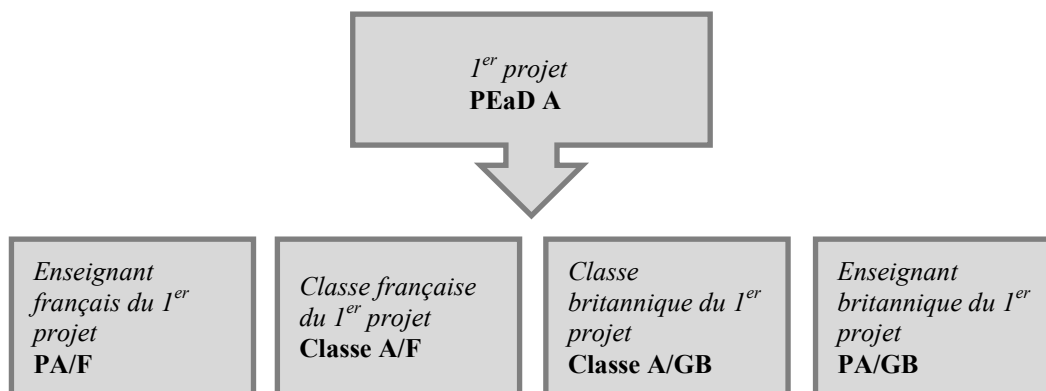


Figure 8: Acronymes employés pour désigner les projets (ex. projet A)

Il y a quatre projets : PEaD A, PEaD B, PEaD C et PEaD D. Pour chaque projet, on retrouve le même schéma. Ex. : le projet A s'identifie sous l'appellation « PEaD A », la classe française sous « Classe A/F » l'enseignant français professeur des écoles, sous « PA/F », la classe britannique sous « classe A/GB », etc.

Pour les raisons évoquées plus haut, nous avons placé l'accent de cette recherche sur le côté français où le principal des données a été collecté. Les protocoles envers les deux côtés ne sont donc pas les mêmes. Par exemple, il n'a pas été conduit d'entretien en direction des enseignants et des apprenants anglais et écossais. Ce sont principalement des questionnaires qui ont été complétés et des courriels directement adressés aux enseignants pour répondre à certaines de nos questions, auxquels s'ajoutent bien entendu les productions et les objets échangés entre les classes, que nous avons réunis côté britannique.

Pour sélectionner les classes, nous avons tenu compte de l'équipement informatique de la classe. En dépit des diverses déclarations, bon nombre d'enseignants n'ont pas la possibilité d'entretenir des communications synchrones en VC⁴⁰. Nous avons sélectionné des PEaD pour lesquels les enseignants envisageaient leur utilisation et étaient bien entendu équipés, au mieux avait déjà testé la VC comme outil de communication à des fins privées ou professionnelles. En revanche, nous n'avons pas cherché à retenir des « spécialistes » des usages de l'Internet dans la classe, ou des enseignants aguerris aux échanges médiés. Notre propos consiste à étudier les « pratiques ordinaires ».

⁴⁰ 83 % des répondants à notre enquête préalable n'ont pas d'outils adaptés pour organiser des rencontres synchrones à distance. Ce qui justifie notre méfiance a priori.

5. Le contrat auprès des enseignants

Trois des quatre enseignants retenus (PA/F, PB/F et PC/F) l'ont été parce qu'ils avaient participé à un stage long de formation continue que nous avons animé trois ans auparavant. Deux avaient exprimé leur motivation pour mener des projets et avaient initiés des échanges de manière timide avec d'anciens assistants l'année précédant notre projet. Nous les avons donc contactés pour leur en faire part. PC/F a répondu à l'enquête exploratoire et présentait un profil adapté : une classe équipée technologiquement, un projet déposé sur *eTwinning* pour une recherche de partenaire. PD/F nous a contactée à partir de l'enquête. Elle venait de s'engager dans un protocole de recherche de master 2 en science de l'éducation ; une recherche-action sur l'utilisation du tableau blanc interactif.

Les quatre enseignants sélectionnés, de même que les enseignants britanniques, ont accepté de coopérer à cette recherche sans aucune restriction. Le contrat qui leur a été soumis consistait à :

Contrat entre le chercheur et les enseignants	Côté français	Côté britannique
Donner libre accès aux séances en lien avec le PEaD en nous informant à l'avance (dans la mesure du possible) de leur planning	oui	non
Donner du temps pour conduire les entretiens	oui	non
Faire passer les questionnaires	oui	oui
Donner copie des travaux réalisés par les élèves	oui	oui
Enregistrer les séances auxquelles nous ne pouvions assister ou à minima nous en rendre compte	oui	non
Renseigner un carnet de bord	oui	oui
S'assurer de l'équipement d'un système d'enregistrement des VC	oui	oui

Ce contrat a été respecté en tous points, excepté un. Il concerne le carnet de bord de l'enseignant, un point que nous abordons ci-dessous en recensant les outils entrant dans ce protocole.

Concernant le choix des partenaires britanniques, nous avons aidé PA/F, PC/F et PD/F à explorer les moyens d'entrer en contact avec eux (donné des adresses d'écoles en partenariat avec l'IUFM, dirigé vers la plateforme *eTwinning*), mais leur choix ne répond à aucune influence de notre part. Les enseignants britanniques en donnant leur accord pour le PEaD n'étaient pas au courant de notre projet de recherche.

Une fois l'accord entre les enseignants établi, nous les avons contactés pour les avertir de notre démarche et leur demander un accord de principe. Puis, comme du côté français, nous nous sommes assurée d'avoir des droits pour exploiter les objets envoyés

(production d'élèves) et pour enregistrer les visioconférences. Les enseignants britanniques ont accueilli notre projet avec intérêt et ont collaboré tout au long de celui-ci : réponses rapides à nos courriels, transmission spontanée de documents jugés utiles au chercheur (productions d'élèves non destinées à être échangées, etc.), réponses détaillées aux questionnaires.

Concernant le contrat de notre côté, nous nous avons fait les démarches pour accord des directeurs d'école et des inspecteurs de circonscription. Nous avons renseigné les parents et obtenus les droits d'exploitation des captations en précisant le cadre de la recherche. Nous avons informé les enseignants de notre démarche en fonction du protocole préétabli, leur demandant accord pour une captation audio ou vidéo lors de nos visites. Dans le cadre d'une recherche-action, nous avons avertis les enseignants des possibles ajustements ou demandes qui s'imposeraient à nous en situation. Nous leur avons garanti l'anonymat même si aucun ne voyait d'inconvénients à ce qu'il soit cité nominativement.

6. Outils de recueil de données

Dans la perspective de conduire une recherche contextualisée ancrée sur le terrain, une collecte de données provenant de ce terrain, s'intéressant aux acteurs et aux contextes de leurs actions a été préparée. L'objectif était de se constituer un système de traces qui, en les articulant entre elles, permettent l'étude de cas. Ce type de recherche nécessite d'obtenir un panel d'informations le plus large possible sur les situations étudiées comme leur historique, les acteurs du projet, les contextes d'action, les conditions de cette action, les processus mis en œuvre (Paquette, 2005, 61, cf. grille d'analyse des dispositifs d'analyse des pratiques, §2). Le principe s'apparente à « la méthode qualitative des traceurs » qu'Huberman (1990) préconise en sciences de l'éducation pour décrire des processus organisationnels. Le principe, explique Paquette (2005) est de « combiner des méthodes reconstructives et des méthodes interprétatives » :

« Les méthodes reconstructives, telles que les entrevues et l'observation visent à produire des données servant à reconstruire les événements et les points de vue des acteurs à partir de la subjectivité des informateurs, y compris celle du chercheur. Les méthodes interprétatives, telles que l'étude des échanges et celle de la documentation écrite visent à enregistrer et interpréter les activités sociales dans leurs formes objectivées. Les deux groupes de méthodes procurent des informations de nature différente, par exemple des catégories provenant des structures subjectives des répondants et des catégories provenant des structures socialement construites. Combinées, elles permettent d'avoir une image plus complète et mieux informée sur

la situation à l'étude et fournissent des données de différentes sources facilitant une triangulation par les perspectives [...] » (*ibid*, 62).

Combiner ces deux types de méthodes sert à renforcer la solidité de la recherche. Les outils permettant le recueil de données s'inscrivent dans cette perspective.

Nous présentons maintenant les outils, intégrant les deux méthodes (interprétative et reconstructive) utilisés pour la collecte des données.

6.1. L'enquête exploratoire

Pour contextualiser les pratiques et comprendre les enjeux de l'innovation, nous avons conduit une enquête exploratoire préliminaire. Un questionnaire adressé aux enseignants du primaire au niveau national a été soumis dans une douzaine de départements. L'objectif consistait à collecter des données permettant de repérer les conceptions des enseignants sur les pratiques affichées (pas avérées) sur l'enseignement des langues, leur représentation de la langue/culture et des nouvelles technologies, liées en particulier à la notion d'usage des outils qui créent de la médiation. Le questionnaire visait également à tester leur perméabilité à mener des projets d'échange en ligne, à identifier les leviers et les freins entrevus. La présentation détaillée de cette enquête, conception, mise en œuvre et traitement précède le chapitre expérimental où les réponses sont présentées en détail dans un long chapitre.

Cette enquête nous a permis également d'identifier des enseignants susceptibles d'entrer dans nos cohortes.

6.2. Recueil de données dans les classes

Pour commencer, afin de parvenir à observer le changement de pratiques pédagogiques et banaliser notre présence dans les classes, nous faire accepter en tant qu'observateur régulier, nous nous y sommes rendue bien avant le démarrage des projets.

Les enseignants se sont associés au projet de recherche à partir d'une « simple » demande de notre part (cf. *infra* protocole auprès des enseignants). Vis-à-vis des élèves, nous avons justifié notre présence avec le concours de l'enseignant : nous allions venir sur toute l'année pour suivre l'élaboration d'un projet concernant l'apprentissage de l'anglais. L'observation se justifiait de par notre statut de formateur à l'IUFM, ayant besoin de nous nourrir du terrain pour mieux aider les enseignants dans leur formation. Nous désirions suivre le déroulement du projet ; ainsi ni les élèves ni les enseignants ne devaient sentir une

centration plus marquée sur les uns ou sur les autres. Nous avons demandé un accord de principe à l'ensemble des élèves pour participer à la recherche sans indiquer plus en détail son objet. Aucune question ne nous a été adressée pour de plus amples justifications.

Dans une phase préalable, nous avons assisté à des séances d'apprentissage d'autres disciplines en plus de la LE. Nous avons pu recueillir en particulier des informations sur les relations établies entre l'enseignant et sa classe, sur la part de liberté d'expression dont disposaient les élèves, sur l'organisation du travail, etc., avant le démarrage du projet.

Ensuite, nous avons observé les classes sur les moments concernant le projet. Dans le protocole avalisé par les enseignants, ils devaient nous avertir des événements en lien avec le PEaD. Lorsque nous ne pouvions venir sur place, nous nous assurions qu'ils pouvaient faire une captation (dépôt de matériel adapté).

Sur le plan légal, nous nous sommes assurée d'être en règle. Nous avons adressé des demandes d'autorisation pour intervenir dans les classes sur l'année scolaire, auprès des quatre inspecteurs des circonscriptions concernées. Les enseignants et les élèves, des deux côtés, ont donné leur accord pour les captations images et sons et leur exploitation dans le cadre de cette recherche.

6.3. Planification

Les activités du chercheur qui entrent dans la planification en amont des expérimentations dans les classes correspondent au tableau suivant.

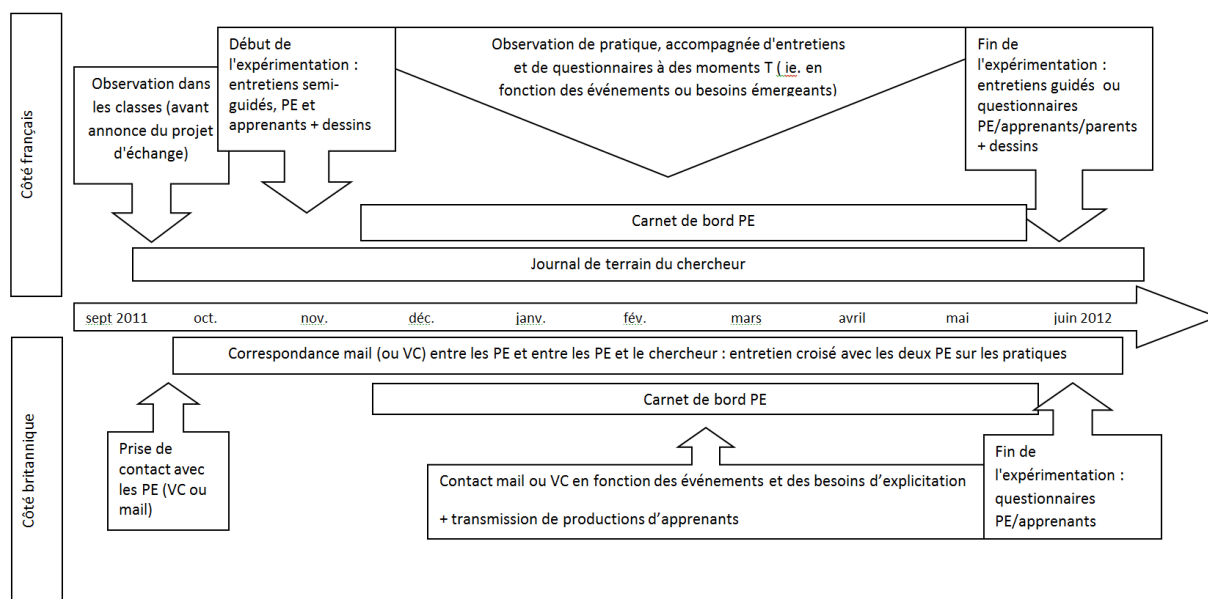


Figure 9 : Planification – Protocole envisagé en amont des PEaD, applicable aux quatre cohortes

La programmation au-dessus de la ligne chronologique correspond au côté français, celle du dessous au côté britannique. Les dates sont données à titre indicatif pour visualiser la chronologie des actions mais beaucoup ont été sujettes à modification, voire à annulation, pour des raisons diverses, imputables à la notion même d'expérimentation en situation. Nous détaillons les étapes au chapitre suivant.

7. Mise en œuvre du recueil de données

La mise en œuvre du recueil de données est commentée ci-dessous dans sa chronologie. Elle part du choix des cohortes pour présenter et commenter les outils employés.

7.1. Les outils

La présente présentation intègre la liste des outils et le détail de leur fonction, de leur utilisation. Il est fait état des difficultés qu'ils ont présentées et des données qu'ils ont permis de collecter. Il s'agit des outils suivant.

- journal de bord du chercheur
- entretiens :
 - entretiens semi-directifs : enseignants / élèves
 - entretiens durant les activités : enseignants / élèves

- captation des activités dans la classe dont celles des VC
- compilation des réalisations d'élèves (dessins, cahiers, objets échangés, etc.)
- correspondances par courrier électronique entre les enseignants partenaires (annexe 6)
- carnet de bord de l'enseignant (annexe 13)
- questionnaires :
 - questionnaires fin – enseignant
 - questionnaires fin – élève(s)
 - questionnaires parent(s)

7.1.1. Le carnet de bord de l'enseignant

En rassemblant des carnets de bord de chaque enseignant, il s'agissait pour nous d'avoir une vision synthétique des projets, à partir d'informations factuelles régulières. Nous avons adressé un formulaire en janvier, demandant un retour régulier (annexe 13).

Nous demandions de nous informer sur :

1. le nombre de séances accordées à l'apprentissage de la LE, le moment et la durée de ces séances ;
2. l'objectif des séances et le lien avec le projet ;
3. l'organisation des activités ;
4. s'il y avait contact avec l'enseignant de la classe partenaire, avec la classe partenaire ;
5. tout autre détail ou commentaire pertinent à apporter.

La manière dispersée ou incomplète des retours n'a pas permis d'exploiter les informations comme nous l'avions envisagé initialement. Nous avons relancé les enseignants mais cet exercice a été jugé trop fastidieux par certains. Du côté français, il paraissait redondant de demander un tel travail alors que nous étions présente dans les classes et tenue au courant par courrier électronique de l'avancée du projets. En effet, les enseignants nous ont laissé libre accès à leurs fiches de préparation de séances, ou aux documents supports de cours. Ceux-ci renseignent sur les intentions de l'enseignant ou sur sa pratique, s'ils sont complétés *a posteriori*. Ils constituent des traces de l'action, autant de supports pour permettre d'objectiver l'analyse.

Du côté britannique, les enseignants s'excusaient de ne pas avoir suffisamment de temps pour renseigner le carnet de bord de l'enseignant ou de l'avoir perdu, etc. Nous interprétons ces éléments comme autant de signes du rejet de l'outil ou de la limite de ce que nous pouvions demander par rapport au projet de recherche. Sous la contrainte des

événements, jugeant notre demande trop exigeante, nous avons renoncé à cette source de données. Exercer en tant que professeur des écoles nécessite une mobilisation forte et constante, la gestion du temps est un élément à ne pas négliger en pareil contexte (un point important à ne pas oublier dans le cadre d'une recherche-action).

7.1.2. Le cahier-journal du chercheur

Sur le modèle d'un travail ethnographique, nous avons consigné dans 4 cahiers (4 PEaD) des données recueillies en situation : des notes de terrain variées concernant par exemple l'organisation des activités, la composition des groupes, des moments ou des discours marquants, des notes sur les acteurs, nos pensées sous formes d'analyse ou de pistes de réflexion à entreprendre, etc. L'objectif premier est de disposer d'un outil permettant de pallier aux limites de la mémoire. Des données sont donc prises sur le vif durant et à l'issue des séances. Objectives sur du factuel, analytiques et subjectives, ces données sont multiples et diversifiées. Elles dépendent des situations et d'autres facteurs relatifs à l'état du chercheur (attention au moment de l'activité, disponibilité, etc.). De plus, il n'est pas aisé de noter et d'observer en même temps. Aussi, le carnet de bord ne peut être qu'un outil parmi d'autres devant se compléter.

Ces données ont été classifiées sous des entrées communes à celles des autres données pour être intégrées aux diverses classifications servant les hypothèses (ex. 17 oct. 2011, classe B/F, nous avons noté que la classe se posait la question de la langue à utiliser pour les échanges, le 26 mars, la question revient, cf. H1.2, H2.2. Elle revient de manière récurrente dans le discours des acteurs lors des phases de négociation des objectifs). Pour disposer de repère dans ces notes nous avons fonctionné autour de mots clés déterminés à l'avance puis rejoints par d'autres à mesure des observations.

Ce cahier consigne toutes sortes de notes de manière chronologique qui contribue à garder en mémoire l'enchaînement des activités, sur la logique de la dynamique observée dans les 4 PEaD.

7.1.3. Les entretiens

L'entretien, soulignent Blanchet (1991) et Abric (2008) permet l'accès aux représentations et aux opinions individuelles. Avant de s'immerger dans un univers où le collectif domine (la classe), nous pensons devoir percevoir les conceptions et opinions

individuelles de tous les acteurs (enseignants et apprenants) sur le projet. À voir par la suite comment ces conceptions influent sur les pratiques.

7.1.4. L'entretien initial auprès des apprenants

Le protocole dans son élaboration inclut un entretien semi-directif⁴¹ avec la totalité des apprenants de chaque classe française. Nous avons demandé aux enseignants de faire l'annonce du projet en présentant les grandes lignes, sans aborder les outils spécifiques pour communiquer à distance, ni le type d'activités envisagées. L'annonce se devait d'être relativement sibylline pour garantir l'expression de représentations individuelles spontanées lors de l'entretien. L'objectif principal est d'identifier des conceptions pour mieux comprendre la dynamique de chaque groupe classe qui porte le projet. Les représentations sur la LE et son apprentissage, la disposition à s'engager dans un processus d'interaction avec des pairs étrangers ou la disposition à recourir à des outils technologiques sont des items que nous privilégions (annexe 14). S'il n'a pas été envisagé de soumettre à une analyse de discours chaque entretien (pour des raisons pragmatiques de temps, pour des raisons de méthodologie non adaptée ou conforme comme nous le commentons *infra*), nous visons toutefois à élaborer une vision d'ensemble permettant d'appréhender les conceptions du collectif classe.

Afin de garantir l'étude de l'ensemble des questions qui intéressent la recherche et d'assurer la comparabilité des résultats, nous avons opté pour la conduite d'entretiens semi-directifs. L'élaboration de leur guide tient compte de l'âge des enfants et se base sur des groupes de questions qui tentent de balayer au maximum les dimensions envisagées par la problématique de la recherche. Ces dimensions figurent dans le tableau suivant :

Groupe de questions - annexe 14	
Représentations de la langue	Les langues, l'anglais, les personnes qui le parlent, utilité de l'apprentissage, etc.
Le parcours de formation en langue	Quels contacts avec la langue, intérêt pour l'apprentissage, attitude, etc.
Le PEAD	Connaissances initiales du pays, des habitants, etc. Opinion, projection : envie de participer, objectifs, outils et langue(s) envisagés pour les échanges
Les TICE	Maîtrise et usage (école, hors école)
Hors l'école	Intérêt des familles pour l'apprentissage

⁴¹ Nous suivons les recommandations de l'étude sur les enquêtes auprès des enfants de Borgers et al. (2000). Borgers se spécialise dans l'étude d'enquêtes conduites auprès de jeunes enfants (voir également un article en ligne : *reliability of responses in questionnaire research with children*).

Le guide a été soumis aux enseignants de chaque classe concernée pour s'assurer de l'intelligibilité des questions par les élèves. Des pré-tests ont été conduits dans des classes l'année précédente. Nous avons veillé à assurer la cohérence et la pertinence des questions sans alourdir le dispositif.

Pour éviter d'induire des réponses, les questions d'appel sont d'ordre très général et s'accompagnent de questions de relance. Le discours des enfants devant parfois nos questions, le questionnaire tel qu'il apparaît en annexe 14 ne se lit pas en tenant compte de sa hiérarchie chronologique.

Pour des raisons pragmatiques (grand nombre d'élèves à retenir sur les heures d'enseignement), nous avons opté pour un regroupement par deux et non un entretien individuel qui aurait pourtant été préférable. Seuls quelques entretiens ont été conduits avec une seule personne et d'autres en groupe de trois ; cela en fonction du temps attribué et du nombre d'élèves dans la classe. La durée moyenne des entretiens est de vingt minutes.

La difficulté rencontrée est due principalement au regroupement. Il provoque une identification au discours de l'autre entraînant parfois un phénomène de psittacisme entre les personnes interrogées : l'une répétant ou adhérant de manière systématique aux propos de l'autre comme l'illustre cet exemple :

Extrait d'un entretien durant activité en classe - classe A/F - Lucille_Emma - annexe 15		
04 :40	Lucille	moi c'est parce que j'ai déjà parlé avec euh des anglais alors ça <me
	Emma	moi aussi>
	Lucille	alors +
	Chercheur	ça t'aide
	Lucille	oui ça m'aide
	Emma	moi aussi

Ces entretiens nous ont confrontée également au phénomène de «contamination » des propos qui est provoqué par la situation particulière des entretiens réalisés en groupe : les enfants entendent les réponses des uns ou des autres. Voici une illustration :

Extrait entretien semi-directif-classe D/F -Sabrina_Killian_Julien - annexe 42		
09 : 20	Sabrina	au moins il faut que tu saches au moins dire hello goodbye et +
	Chercheur	ce que tu sais déjà faire
	Sabrina	oui bonjour au revoir
	Kylian	après on pourra écouter ? #####
09 : 39	Sabrina	et ça au moins dire hello good bye good morning ma maman papa <tout ça

	Kylian	maman papa pouh >
	Sabrina	ben si on a appris
	Kylian	en allemand la dernière fois elle a dit mama

Kylian interfère pour demander s'il pourra écouter l'enregistrement de l'entretien, puis revient sur le thème abordé par Sabrina en se moquant des exemples qu'elle cite.

L'asymétrie de moyens et d'objectifs entre l'adulte et l'élève représente un biais susceptible d'amoinrir la pertinence des conclusions : difficultés de compréhension des questions, difficulté de s'exprimer, de formuler sa pensée et timidité, gêne dans la relation. Ce biais a été examiné. Se rendre préalablement dans les classes fait partie des dispositifs pour le minimiser.

Par ailleurs, nous nous sommes assurée d'avoir un objet transitionnel pour démarrer l'entretien. Nous avons demandé aux enseignants de consacrer un temps pour faire réaliser des dessins à partir de la consigne suivante : dessinez ce que le mot « anglais » évoque pour vous ? (avec pour instruction bien entendu de ne pas donner d'exemple mais de s'assurer de la compréhension du verbe « évoquer »). L'intention était de minimiser le biais mentionné ci-dessus en demandant aux élèves de décrire et commenter leurs réalisations pour lancer une discussion moins formelle et contrainte au début des entretiens.

Prudence est de mise pour le traitement des données collectées en référence à « l'incontrôlabilité » des effets induits (terme propre à la psychologie). Considérant le nombre important d'entretiens conduits (73 élèves => 35 entretiens d'environ 20 minutes), nous avons opté pour une retranscription partielle des éléments à exploiter après des écoutes sélectives. Une analyse lexicographique a été conduite pour extraire des éléments qualitatifs (émergence d'un thème par exemple) et quantitatifs (ex : combien d'apprenants se projettent dans quelles types d'activités ? (cf. H1.1), quels outils utilisés pour quels usages ? (cf. H1.4), etc.).

En certaines occasions qui nécessitaient notamment de recueillir des avis, des sentiments ou des explicitations sur l'action, nous avons conduit d'autres entretiens, de type directif, semi-directif ou libre.

5.3.5. L'entretien initial auprès de l'enseignant

Du côté français, avant le démarrage de leur projet, nous avons programmé des entretiens semi-directifs avec les enseignants pour recueillir des éléments permettant de percevoir leur biographie linguistique, leurs objectifs et motivation pour enseigner la LE. Ces entretiens apportent également des éléments permettant de comprendre leur intérêt de recourir à un PEaD.

Plus précisément, ils ont pour but de renseigner sur les points consignés dans ce tableau :

Groupe de questions	Détails
1. Compétences en anglais	Formation, niveau de maîtrise, conception des langues étrangères, de l'anglais et de son apprentissage à l'école
2. Pratiques dans la classe	Orientations pédagogiques / Visées éducatives générales Organisation des enseignements, des activités en L2 Objectifs visés (hors PEAD) (objectifs, savoir, savoir-faire, aptitudes langagières prioritaires, savoir-être) Progression suivie Outils Évaluation
3. Point de vue sur les élèves	Représentations de l'anglais (images véhiculées, motivations, etc.) Quelles activités impliquantes (type d'activité, composition des groupes, etc.) Objectifs des élèves pour le projet pressenti
4. PEaD	Description du projet Quelle orientation /motivation Certitudes et doutes Connaissance des partenaires (critères de sélection) Degré d'implication des élèves attendu Évaluation
5. Outils	Maîtrise des TICE Quels outils à disposition Quels outils pour communiquer (cadre du PEAD)

Ce document présenté sous forme de tableau constitue une grille d'entretien, c'est-à-dire un outil « aide-mémoire » pour s'assurer que les thèmes sont couverts. Les questions ne sont pas systématiquement amenées dans cet ordre. Le résultat donne des discours pleins de digressions (pertinentes ou non), d'anecdotes, etc. mais riches en informations (livrées directement ou sous couvert de sous-entendus ou de non-dit) répondant cependant à notre objectif initial.

Pour l'extraction des données, nous avons donc opté pour une analyse de contenu où le discours est avant tout source d'information. L'analyse se veut logico-sémantique (focus sur le signifié), à partir d'une analyse thématique et du positionnement (distance idéologique par les prises de positions, des jugements, des directions prises) (Bardin, 1977). Bien entendu, comme nous le rappelle Abric (2008), la situation d'entretien suppose une relation duelle et interactive entre le chercheur les enseignants (comme les élèves), et il n'est pas exclu que ce contexte influence leur discours. Par ailleurs, l'analyse du contenu de l'entretien ne peut éviter des interprétations subjectives de notre part.

Ces entretiens n'ont pas été limitatifs dans le temps et nous sommes critique du manque d'anticipation du chercheur qui se trouve face une trop grande quantité de données. Pour nous permettre de les catégoriser, nous avons procédé à des écoutes sélectives pour notre analyse et transcrit uniquement les passages qui nous ont paru utiles.

Dans la phase initiale de la recherche, nous avons programmé des entretiens en début de projet. D'autres entretiens non programmés ont été conduits pour permettre d'explicitier des pratiques ou apporter des réponses complémentaires aux questionnaires de fin.

5.3.6. Les captations audio et vidéo

Le cadre théorique convoque des courants de l'action située. En référence à celle-ci, nous pensons pouvoir décrire les modalités de l'effectuation des activités. Pour rendre compte de l'environnement dans lequel agissent les acteurs, voire de son influence, les captations, principalement les vidéos, sont à privilégier. « Les images sont traitées comme des ressources pour l'étude systématique de l'action. On ne cherche pas à objectiver le sens caché derrière les images ou les propos mais à décrire la manière dont les participants élaborent pas à pas leurs activités en mobilisant les ressources environnementales et situationnelles et en communiquant entre eux » (Marcel et al., 2002). Ces enregistrements permettent de donner à analyser des éléments qui émergent de détails pertinents qui ne sont pas perçus au moment de l'action, mais correspondent à une grille de lecture à appliquer ultérieurement.

Par ailleurs, les captations apportent des éléments sur les variables sélectionnées à l'avance (convoquées dans les hypothèses) comme les comportements ou la posture des acteurs (activité, participation, etc.), les modalités pédagogiques (négociation des objectifs, groupement, etc.), la durée de l'activité des apprenants (pour mesurer l'investissement), le

jeu des influences dans la concertation, etc. Ces éléments sont pris en compte pour sélectionner les épisodes (ou extraits) exploités entrant dans le traitement des hypothèses.

Les captations vidéo concernent les séances de travail dans les classes françaises. Nous disposons également de celles des VC. Concernant ces dernières, nous avons transcrit uniquement les moments servant l'analyse. Toutefois ayant le souci de donner au lecteur un aperçu de ces échanges, nous présentons une transcription complète d'au moins une séance par projet. Elles sont données dans le volume 2, annexe Ⅲ papier.

Les échanges en VC font l'objet d'une analyse pour identifier des variables. Nous focalisons notre attention en particulier sur le rôle des interlocuteurs (LN interagissant avec les LNN et le rôle des enseignants dans l'interaction le cas échéant), le caractère situé des activités (relation objet-contexte, s'il y a prédéfinition des objets ou non, etc.). Ces interactions sont mises en relation avec la préparation en amont et le *feedback* ou le débriefing supposé avoir lieu (cf. H2.3).

Une remarque s'impose *a posteriori* : il n'a pas toujours été possible de filmer les séances en classe. Nous avons ressenti parfois le caractère intrusif de filmer certains moments et nous sommes abstenu. Nous avons alors opté pour la prise de notes dans notre cahier de bord ou réalisé des enregistrements audio. Les enregistrements, sous toutes leurs formes, ont toujours été soumis à l'aval des participants. Lorsque nous constatons que l'objet devenait une gêne, répondant à une éthique, nous l'avons retiré.

En immersion dans les classes, notre présence n'est pas neutre et nous sommes parfois prise à partie pour une demande d'aide sur un aspect linguistique ou technique. Connaissant notre statut de formateur en langue, les enfants n'hésitent pas à nous interpeller pour valider telle ou telle proposition ou sollicitent notre présence pour nous montrer leur savoir-faire, leur acquis. Nous avons profité de ces moments pour engager des conversations dans un cadre informel sur leurs activités, leurs ressentis. Il en est de même des conversations avec l'enseignant durant et à l'issue de la classe. Certains de ces moments ont été enregistrés et ont pu être transcrits, d'autres non et sont relatés dans nos journaux de bord. Ces moments sont riches en information, ils permettent d'accéder à des données que les entretiens formels ou les questionnaires ne livreraient pas. Ils apportent des éléments qui échapperaient à la grille préconstruite du chercheur. C'est ainsi par exemple que nous discutons de la manière dont les apprenants parviennent à produire des textes de qualité à l'extérieur de l'école ou encore de l'importance que représente le fait de

soigner sa prononciation. Toutefois, en ne restant pas toujours à la même place, nous comprenons que nous prenons le risque que nos données ne soient, en tout point, comparables. Nous sommes alors consciente des effets induits liés à la proximité créée, par exemple, où l'enfant cherche à plaire au chercheur, s'adresse à lui plutôt qu'à d'autres membres du groupe, ce qui présente un autre risque de contamination.

5.3.7. Réalisations d'élèves, objets échangés⁴²

Les objets échangés entre les classes, les productions d'élèves sont des preuves tangibles de l'action. Ils nous renseignent sur leurs orientations et leurs performances. Par ailleurs, un cahier d'élève où celui-ci inscrit ses remarques durant le visionnement d'une vidéo envoyée par les partenaires, où il consigne le résumé des apports d'une séance de langue, offre des traces de l'activité.

Des enregistrements successifs que les apprenants réalisent pour s'entraîner à réaliser des objets (des vidéos) ou pour leurs prestations en synchronie sont d'autres sources d'information. Ces éléments sont d'une grande richesse puisqu'ils permettent d'évaluer l'implication pour la tâche : mesure de la quantité des enregistrements et du temps passé, par exemple.

5.3.8. Les questionnaires⁴³

Nous avons longtemps hésité entre questionnaire et entretien pour recueillir le point de vue des élèves et des enseignants à l'issue des projets. Dans la suite logique des entretiens conduits en phase initiale nous aurions pu conduire des entretiens pour mesurer les écarts des représentations des acteurs. Conduire des entretiens avec l'ensemble des participants est long. Il ne pouvait être envisagé non plus de nous déplacer du côté britannique pour en conduire. Nous ne disposons d'ailleurs pas de données initiales sur les apprenants de ce côté pour les comparer. Nous avons donc jugé que le questionnaire permettait un traitement égal des personnes. Il nous assurait d'obtenir des réponses tant qualitatives sur les thèmes retenus que quantitatives permettant la mesure statistique des données. Des questionnaires en direction des élèves et des enseignants ont été rédigés dans les deux langues et adressés à tous.

⁴² L'ensemble des objets échangés et des activités lors des rencontres est consigné dans les annexes 1 à 5.

⁴³ Les questionnaires et réponses aux « questionnaires de fin_élève » sont consignés en annexes 7 et 8, les questionnaires et réponses aux « questionnaires de fin_enseignant » en annexes 10 et 11.

5.3.9. Le questionnaire de fin auprès des enseignants

Pour structurer le questionnaire enseignant (annexe 9), nous nous sommes inspirée de cette grille proposée par Strijker (2010), élaborée à partir des caractéristiques des trajectoires d'apprentissage aux Pays-Bas.

ÉLÉMENT	QUESTION CENTRALE
Raisons	Pourquoi apprennent-ils ?
Buts et objectifs	Vers quels buts apprennent-ils ?
Contenu	Qu'apprennent-ils ?
Activités d'apprentissage	Comment apprennent-ils ?
Rôle de l'enseignant	Comment l'enseignant facilite-t-il leur apprentissage ?
Matériel et ressources	Avec quoi apprennent-ils ?
Groupement	Avec qui apprennent-ils ?
Lieu	Où apprennent-ils ?
Temps	Quand apprennent-ils ?
Evaluation	Comment leurs apprentissages sont-ils évalués ?

Même si cette grille a été pensée à un niveau macro (niveau national) pour construire des programmes d'apprentissages, nous la trouvons adaptée au niveau micro qu'est la classe. Nous y voyons une grille synthétique présentant les thèmes communs à notre étude : engagement dans le projet, les activités, objectifs, objet d'apprentissage, rôle de l'enseignant, outils, organisation du travail, etc.

Elle constitue donc la trame du questionnaire auquel ont été ajoutées des sous questions. Par exemple, dans la rubrique « raisons », nous précisons : « Pourquoi les élèves apprennent l'anglais ? Avez-vous vu évoluer leurs représentations sur la langue, sur son apprentissage et sur les locuteurs de la langue cible ? Quelles étaient-elles avant le projet ? Quelles sont-elles à l'issue du projet ? » Ou encore à la rubrique « contenu », nous dirigeons la question de la manière suivante : « Qu'apprennent-ils ? Lister la plupart des éléments visés par cet apprentissage (éléments linguistiques ou liés à l'apprentissage de la langue) ».

En contexte de PEaD, pour donner des éléments alimentant l'hypothèse H1 principalement, nous avons ajouté une rubrique intitulée « influence de l'autre classe » : Qu'est-ce qui est visé par ce projet ? Qui décide ? Dans quel domaine ? Pour quel bénéfice ? Quel mot qualifie le mieux les échanges ? Opteriez-vous pour coopération ou collaboration ? (justifiez votre réponse si possible). La négociation s'est-elle exercée entre les deux classes? à quel niveau ? Pour quel(s) effet(s) ?

Pour avoir une vision synthétique des représentations d'un PEaD en fin d'une première phase d'expérimentation, nous avons proposé de compléter la définition suivante : Réunir deux classes distantes signifie ...

Toujours en lien avec l'évolution des représentations, pour entrevoir les écarts, nous sommes revenue sur la question abordée lors des entretiens préliminaires à propos des avantages et des inconvénients de la pratique.

Pour finir, une dernière question englobe une perspective de formation et demande aux enseignants de lister des conseils qu'ils donneraient à des néophytes désirant se lancer. Ce point de vue plus subjectif vient en fin et permet, entre autres, de faire émerger des aspects qui nous auraient échappé. Elle présentent des faits déclarés qui parfois sont en opposition avec nos analyses ou impression, ce qui leur donnent une valeur particulière.

Tous, à l'exception de l'enseignant britannique du PEaD D ont pris le temps de la renseigner (contrairement au carnet de bord).

Face à des réponses insuffisamment développées ou des formulations énigmatiques, nous avons parfois fait suivre ce questionnaire d'un entretien ou d'un échange de courriel. Par exemple lorsqu'un enseignant nous dit que la relation entre les classes doit être du gagnant-gagnant, nous revenons vers lui pour qu'il affine son propos. Ces entretiens ont été conduits à la rentrée scolaire suivante.

5.3.10. Le questionnaire de fin auprès des apprenants

Un questionnaire a été adressé aux apprenants français et britanniques en fin de projet (annexe 7). Il regroupe des questions pour des analyses qualitatives et quantitatives au service de la vérification des hypothèses H1.2, H1.4, H2.2, principalement. L'autre objectif est de recueillir un point de vue sur la pratique pour confronter ce que la chercheuse voit et ce que disent les acteurs concernés. La démarche est donc la même que pour les enseignants.

Après avoir construit le « squelette » de l'enquête, la formulation d'une douzaine de questions s'est effectuée en collaboration avec des enseignants, maîtres formateurs, pour assurer une formulation consensuelle et en particulier éviter un jargon, éviter d'induire les réponses par une implication trop forte du chercheur. Pour permettre aux enfants d'aborder le questionnaire dans des conditions favorables (contextualisation, éviter qu'ils ne l'assimilent à une évaluation, etc.), nous avons suggéré aux enseignants de faire réaliser un

dessin à partir de la même consigne que celui commandé en phase initiale du projet⁴⁴. Puis, les questionnaires ont été conduits sous la supervision des enseignants auxquels nous avons demandé de bien s'assurer de la compréhension des questions sans donner d'exemples de réponses ni en induire. Consigne fut aussi donnée de ne pas laisser les élèves s'influencer.

Nous demandons leur degré d'appréciation de l'échange (questions à choix) et de justifier leur réponse. Sans cibler l'apprentissage ni linguistique ou culturel de la LE et pour permettre de situer leur place respective dans les réponses, les apprenants sont questionnés sur l'impact des PEaD sur l'apprentissage. Une question ouverte par exemple leur demande ce qu'ils pensent avoir appris grâce à l'échange et qu'ils n'auraient pas pu apprendre dans un contexte de classe ordinaire. Cette question nous renseigne sur les éléments les plus importants aux yeux des élèves : aspect social, apprentissage, outil, etc. Le traitement de ces questions se fait encore par regroupement des mots appartenant aux mêmes champs lexicaux et par la mesure de l'intensité des différents champs mentionnés. D'autres questions fermées avec appel à justification portent sur les affects et la motivation intégrative. Le traitement est statistique, dans un premier temps et lexicographique dans un second.

Un groupe de questions s'intéresse aux outils. Des questions à échelle requièrent un classement des préférences entre les outils employés et les activités autour des VC (préparation, type d'organisation). Pour cette question, nous entrevoyions un biais important car nous proposons un choix multiple qui ne correspond pas à tous les groupes. Certains ont expérimenté uniquement des VC en groupe, d'autres exclusivement des échanges en collectif classe, etc. Ce questionnaire se voulant semblable à toutes les classes n'est pas en tout point adapté à la situation rencontrée. Ceci indique un biais additionnel.

Une autre question interroge la notion de collaboration. Elle sert les hypothèses H1.2 et H1.3, ayant trait à la relation sociale et les interactions présumées axées sur la réciprocité, l'entraide ou le partage.

Un dernier espace donne libre parole aux enfants. Il s'avère que la plupart des messages ont été adressés à la chercheure pour lui exprimer des mercis, preuves de l'influence de sa présence sur une année scolaire qui est loin d'être neutre. Ces messages

⁴⁴ Ces réalisations permettent de mesurer l'évolution des représentations du mot « anglais ». Toutefois, nous ne les avons pas intégrées au protocole de départ et seuls certains dessins ont été utilisés pour illustrer nos propos.

indiquent que les élèves nous place à l'initiative du projet, qui nous revient autant qu'à l'enseignant. Ce qui relève un autre biais à prendre en compte. Les réponses sont consignées en annexe 8.

5.3.11. Le questionnaire aux parents

Dans les premiers entretiens avec les apprenants des classes françaises, nous abordons la question de la contribution des parents aux apprentissages. Nous référant à l'article de Gagné et Deci (2005), *Self-Determination Theory and Work Motivation*, on comprend qu'il ne faut pas négliger l'influence de l'aide des parents sur la réussite de leurs enfants en contexte scolaire :

« mothers' and fathers' provision of supports for competence, relatedness, and autonomy with respect to their children's homework predicted the children's maintaining intrinsic motivation for school work and internalizing the importance of school-related activities, which in turn predicted the children's school performance and adjustment » (ibid, 338).

Les parents représentent un potentiel à exploiter en tant que ressources intervenant dans le dispositif. Nous cherchons à mesurer si des apprenants impliqués dans un PEaD ont mobilisé leur famille et à quelles fins. Ce questionnaire interroge aussi la perception des parents sur la motivation de leurs enfants et sur les acquis, la progression des compétences en LE (annexe 11). Nous pensons qu'ils sont à même d'indiquer des variables sur l'influence des PEaD. Le questionnaire interroge également les obstacles ou les freins. Des parents pourront nous indiquer par exemple des écarts : « au début, il ne se sentait pas à la hauteur. Crainte de ne pas se faire comprendre. Apparemment, ces craintes se sont apaisées au cours du projet » (famille Téotime, C/F), ou confirmer des observations de terrain : « aucune gêne, si ce n'est de l'appréhension par rapport à l'accent (Luna avait peur d'être ridicule et d'avoir un mauvais accent » (famille Luna, A/F).

Nous exploitons les réponses à ce questionnaire (annexe 12) avec prudence car les discours ne paraissent pas toujours conformes à nos observations de terrain. Nous notons pour certains que le discours est idéaliste, généraliste ou préconstruit par des représentations semblant non ancrées sur des faits rapportés par les apprenants eux-mêmes : « On donne du concret à ce qui reste abstrait » (famille Jules, C/F), « L'apprentissage des langues étrangères le plus tôt possible est un atout et un avantage essentiel et important » (famille Pauline, B/F).

D'autres sont plus réalistes : « Elle a été enthousiaste par rapport à ces échanges. Par contre, je ne peux dire si cela a provoqué des progrès en anglais. » (famille Chloé, C/F).

Un peu plus de la moitié des élèves (57 retours sur 106 élèves concernés) ont retourné ce questionnaire. À noter que sur la classe D/F seules 10 familles sur 26 ont répondu. Le PEaD D ayant peu produit, il est parfois exclu de notre analyse et figure sur certaines questions uniquement comme classe témoin⁴⁵.

5.3.12. Les échanges de courriels entre enseignants

La collecte des courriels échangés entre les enseignants n'entrait pas dans le contrat initial (annexe 6). Nous n'avions pas anticipé qu'ils puissent être transmis pour nous apporter un complément d'information sur de nombreux éléments des deux côtés et servir nos hypothèses. En s'informant de leurs intentions, en négociant leurs programmes, en exprimant des ressentis à la suite d'activités communes ou en rendant compte au partenaire des divers événements dans sa classe, les enseignants nous livrent une mine précieuse à exploiter. Elle l'est d'autant plus que ces mails représentent un des rares accès à la classe distante (hormis les questionnaires ou nos contacts en VC).

Cette collecte nous est apparue utile dès lors que deux enseignants français (PA/F et PB/F) nous adressaient régulièrement cette correspondance en guise de comptes-rendus d'activité. Nous avons alors pris l'initiative de les réclamer dans les quatre cohortes et obtenu accord de les exploiter par voie légale en nous procurant des autorisations signées de tous. Certains présentant un fort caractère intimiste, quelques passages extérieurs aux propos visés ont été supprimés, ainsi que les noms des personnes citées.

5.3.13. Résumé : quels outils pour quelles hypothèses

Le tableau synthétique suivant résume l'emploi des outils utilisés pour la collecte des données en lien avec les hypothèses qu'ils ont permis de servir.

⁴⁵ Nous en expliquons les raisons dans différents chapitres.

Outils ayant servi au recueil de données présenté en lien avec les hypothèses concernées							
	H1.1	H1.2	H1.3	H1.4	H2.1	H2.2	H2.3
Outils entrant dans le protocole initial de manière programmée							
enquête préalable	X	X	X	X			
carnet de bord de l'enseignant + fiches de préparation			X		X		
cahier-journal du chercheur	X	X	X	X	X	X	X
entretiens semi-directifs - élèves (avant le démarrage du PEaD)							X
entretiens semi-directifs - enseignants (phase initiale du PEaD)	X	X		X			X
échanges de courriels entre enseignants		X	X	X	X	X	
captations (audio, vidéo, images) des moments consacrés au PEaD		X	X	X	X	X	X
réalisations/productions d'élèves		X	X	X	X	X	X
questionnaire de fin enseignants		X	X	X		X	X
questionnaire fin élèves		X	X	X			
questionnaires - parents			X		X		
Outils ajoutés au protocole (envisagés ou non dans la phase initiale pour compléments d'information en fonctions des situations)							
autres entretiens avec les élèves durant le projet		X	X	X		X	
entretien avec les enseignants post projet		X	X	X			
questionnaire élèves durant le projet		X		X			X
échanges mail CH ↔ enseignants		X				X	X
plateforme <i>eTwinning</i> (capture des projets ou objets déposés)				X			

8. Illustration de l'emploi et du traitement des données

Les protocoles variés décrits ci-dessus ont permis de rassembler un dense corpus pour donner poids à notre analyse. Pour être exploitables, les données doivent être traitées, sélectionnées puis écrites. Pour le traitement, nous avons effectué deux types de lecture. Une lecture sans grille sélective pour extraire des données significatives, répondant à un jugement intuitif, perceptif et pour objectiver la question de recherche. Ce travail nous a semblé nécessaire pour extraire des données qui n'entrent pas dans la grille de lecture répondant au travail sur les hypothèses mais qui présentent une pertinence pour comprendre la pratique dans sa globalité. Une deuxième lecture sélective permet de répondre aux questions soulevées par les hypothèses, de sélectionner les épisodes, les objets les plus ad hoc. Ensuite une mise en correspondance entre les éléments a été conduite pour structurer l'écriture.

Voici un tableau qui donne un exemple de la manière dont nous superposons et combinons plusieurs outils pour le recueil de données. Il s'agit ici d'un élément de

l'hypothèse H1.2. L'objectif est de montrer l'ancrage dans une pédagogie active en ciblant la concertation comme indicateur. Ce tableau n'a pas pour vocation d'être exhaustif, il présente une sélection restreinte de données ne concernant qu'un PEaD. Il s'agit de « données secondaires », données obtenues après un travail de réduction des « données primaires » ou données brutes non triées (Mondada, 2005).

H1.2 : le projet induit une pédagogie qui place la concertation comme élément central.	
Outils	Extraits d'éléments recueillis (données secondaires)
Entretien semi-directif enseignant	PA/F : ils vont apprendre des choses dont ils sont demandeurs
Questionnaire de fin enseignant	PA/F : Une fois le projet mis en place, l'enseignant va se contenter de récolter les envies des enfants, de présenter les envies des partenaires, puis d'inscrire chaque enfant dans le projet qu'il a envie de réaliser. PA/GB : When children came up with ideas about what to do for the other class, we discussed and referred back to their requests
Les échanges de courriel entre enseignants	PA/F => PA/GB : <i>My pupils has got similar ideas about our project. I'll send you their proposals</i> PA/GB => PA/F: Ils ont suggéré beaucoup des idées des activités qu'ils veulent faire. [...] Je crois aussi que c'est nécessaire de discuter avec des enfants ce qu'ils veulent faire
Documents élèves	Tableaux réalisés par des groupes d'élèves dans lequel ils ont consigné leurs idées (différentes écriture sur le document)
Captation + observation directe	Débats dans la classe : captation de débats entre la classe et l'enseignant, entre les élèves à divers étapes du projet.
Cahier-journal	8 nov : débat sur les activités entrevues par les élèves. PA/F travaille sur les tableaux graphiques et inclut l'utilisation de ces outils pour demander aux élèves de présenter leurs idées (transversalité). On débat sur les entrées possibles d'un tableau à 3 colonnes lorsqu'on arrive à un consensus, les élèves se groupent pour les renseigner. Participation active de tous. [...]

9. Code de transcription des captations audio et vidéo

Pour la transcription de nos données audio et vidéo, nous avons initialement opté pour l'utilisation du logiciel de retranscription d'entretiens, *Sonal*. C'est un logiciel qui intègre un système de surlignage des spectres audio. Les zones à retranscrire sont ainsi identifiées pour une économie de temps, évitant de fastidieux retours en arrière. Ce logiciel permet une indexation thématique des entretiens en offrant la possibilité d'effectuer des recherches par mots-clés à l'intérieur des extraits. Nous nous sommes initiée à son utilisation pensant qu'il faciliterait l'analyse lexicographique des données collectées. Or, nous avons testé les limites de cet outil : il nécessite un espace trop important sur le disque dur d'ordinateur personnel (principe d'un archivage multiple pour chaque retranscription). Nous avons donc limité son utilisation. Cela reste un outil à reconsidérer ultérieurement.

Moins élaboré, le logiciel *Transcriber* présente une interface simple et peut se montrer efficace pour des indexations thématiques. Durant son utilisation, nous avons été très souvent victime de dysfonctionnements, d'envois de messages d'erreurs et d'accès bloqués. Nous comprenons que l'accès à des systèmes performants et fiables nécessite de travailler avec des outils de professionnel sur des lieux spécifiques auxquels nous n'avons malheureusement pas pu accéder : contraintes d'accès en des temps compatibles, etc. En conséquence, un grand nombre de données présentées dans cette thèse a été transcrit sans logiciel spécifique.

La méthode de transcription mixte employée s'avère artisanale et nous comprenons ses limites. Toutefois, en regard du type d'analyse (analyse lexicographique que nous avons privilégiée, cf. plus haut), nous pensons qu'elle convient⁴⁶.

Nous avons uniformisé la présentation et opté pour le code de transcription suivant.

La première ligne indique le repérage de l'extrait à partir de la banque de données (code chercheur), s'il s'agit d'une captation audio ou vidéo, la classe ou les classes concernée(s).

La première colonne indique le repère temporel à partir de l'enregistrement complet donné en annexe sur support numérique. Il s'agit le plus souvent d'extraits. Lorsque nous avons jugé opportun d'indiquer des tours de paroles, ou de préciser des temps (H2), nous les avons inclus. Ils ne sont pas indiqués systématiquement.

Dans la deuxième colonne, nous désignons toutes personnes à la source de l'action. L'activité des enseignants et des apprenants est considérée sous son double aspect : non langagière et langagière.

La colonne de gauche présente les activités langagières et non langagières selon le code suivant :

⁴⁶ Une transcription subit indubitablement des arbitrages du chercheur (ou du transcripteur). Ici par exemple nous ne rendons compte que rarement des accents, ou de la correction phonologique des apprenants. La transcription phonétique est indiquée lorsqu'elle est exploitée dans l'analyse. Idem pour les gestes, la communication non verbale. Lors de l'écoute des captations en groupe classe, le brouhaha gêne. Tout ne peut être transcrit. Nous avons fait le choix de ne retenir que les paroles de certains actants.

Code de transcription utilisé dans la thèse	
-	tiret collé : amorce de mot
***	suite de syllabes incompréhensibles
###	partie enregistrée mais non transcrite
	production coupée
+, ++, +++	pause brève, moyenne, pause de plus de 5'
///	pause très longue
< >	chevauchement de parole
=	à la fin d'un tour et au début du tour suivant : les deux tours se sont enchaînés très rapidement
[pron : 'wenəzdeɪ]	transcription phonétique
c'est VRAI	emphase
{ }	<i>commentaire</i>
()	passage dont l'interprétation est incertaine
Remarque : pas de balises spécifiques pour indiquer les changements de langue	

Figure 10 : Code de transcription utilisé dans la thèse

L'objectif de cette étude cherche à rendre compte de pratiques expérimentales initiées par des enseignants désireux de recourir à des projets d'échanges à distance pour promouvoir l'apprentissage de la LE dans leur classe. Notre étude s'intéresse principalement à l'agir des acteurs - enseignants et élèves - dans un environnement qui leur est propre, où chaque situation est singulière. Elle se situe à un niveau méso-social en référence aux relations entre les acteurs, et à un niveau micro-individuel en interrogeant les aspects sociaux, affectifs et cognitifs. L'analyse s'effectue davantage du côté français, côté où les données sont plus abondantes.

Chapitre 2 : Éléments contextuels

Ce chapitre a pour fonction de contextualiser les pratiques observées. Il présente les cadres institutionnels qui définissent l'organisation et les objectifs d'apprentissage de la LE dans les pays où se situent nos cohortes. Il s'agit de la France, de l'Angleterre et de l'Écosse. En plus, de s'intéresser aux politiques éducatives linguistiques en œuvre dans ces pays, nous portons un regard sur la politique éducative en matière d'intégration des TICE et des PEaD notamment. Nous complétons ce chapitre avec une présentation des huit classes entrant dans nos cohortes.

1. Le cadre institutionnel

Le cadre institutionnel influe sur les pratiques enseignantes. Pour apporter des éléments de compréhension de l'agir des enseignants et de la culture d'apprentissage dans les classes, nous devons en rendre compte. Nous devons notamment étudier si les choix à l'échelle nationale sont homogènes dans les trois pays concernés, où s'ils présentent des différences avérées.

1.1. Le cadre institutionnel en France

Le cadre institutionnel qui se construit en référence à des postulats théoriques en DDL associés à d'autres, idéologiques, politiques, économiques, n'est pas neutre. Dans les années 2000 en France, en réponse au *Cadre Européen Commun de référence pour les Langues (désormais CECRL)*, les *Bulletins officiels* de 2002, 2007 et 2008, ainsi que la loi d'orientation de 2005 intègrent progressivement l'apprentissage d'une langue étrangère obligatoire à l'école primaire. Depuis 2008, il est obligatoire en CE1 et, depuis la rentrée de 2010, cet enseignement s'étend à la classe de CP. Sur le terrain, les professeurs des écoles doivent donc œuvrer en se référant à ces textes officiels.

Le programme est essentiellement centré sur l'acquisition des éléments fondamentaux de la LE dans un volume horaire de 54 heures annuelles sur cinq années. Les compétences de communication attendues ainsi que les connaissances sur les réalités culturelles sont précisées dans les programmes figurant dans les B.O. depuis 2007. Ce programme se base communément sur un découpage entre les compétences de communication et la connaissance de la culture des pays où la langue est parlée :

« Au cycle 3, cet enseignement vise l'acquisition de compétences plus assurées permettant l'usage efficace d'une langue autre que la langue française dans un nombre limité de situations de communication adaptées à un jeune élève. Il a également pour objectif la construction des connaissances linguistiques qui confortent cet usage. Il permet enfin l'acquisition de connaissances relatives aux modes de vie et à la culture du ou des pays où cette langue est parlée » (B.O n°8, 2007, 4).

Un objectif de performance linguistique minimum est à atteindre en fin de cycle des approfondissements, le niveau A1 en référence au CECRL. Toutefois, si l'ensemble des textes officiels impose un cadre qui fixe les objectifs à atteindre il n'indique guère d'orientations ou de pistes pédagogiques à privilégier, hormis une insistance sur la communication (pour l'ensemble des textes) et sur la perspective actionnelle (pour le CECRL) que nous présentons plus bas. Le B.O. de 2007 est le texte de première référence que les enseignants consultent. Il stipule qu'il faut un apprentissage centré sur des activités langagières de communication.

« Chaque séance de langue repose sur des situations et des activités qui ont du sens pour les élèves, suscitent leur participation active, favorisent les interactions et l'entraide dans le groupe et développent l'écoute mutuelle.

Chaque fois que cela est possible, on utilise la langue à l'occasion d'activités ritualisées (salutations, contrôles des élèves présents, etc.), dans des activités simples relevant d'autres enseignements (mathématiques, sciences, littérature, éducation physique et sportive, etc.) ou encore dans des activités ludiques pendant les heures de classe ou en dehors du temps scolaire (jeux de société, etc.).

Les activités orales de compréhension, d'expression et d'interaction sont prioritaires. La recherche de la correction linguistique est permanente et s'exerce sans bloquer la volonté et le plaisir de s'exprimer » (B.O., 2007, 5).

En résumé, l'orientation du texte vise à privilégier

- la communication,
- les interactions et la coopération (ou la collaboration) entre pairs,
- la pratique régulière de la LE dans des activités conçues en référence à la trans et l'interdisciplinarité
- le jeu
- l'oral
- la correction de la forme
- le plaisir de s'exprimer

Toutefois, le descripteur du niveau A1 (cf. *Préambule commun pour les langues vivantes à l'école primaire*, B.O., 2007, 7) dissocie clairement les cinq activités

langagières qui figurent en termes de capacités. La capacité à communiquer (comprendre, réagir et parler en interaction orale), à comprendre (à l'oral et à l'écrit), à raconter (parler en continu) ou la capacité à renseigner (écrire), sont autant d'exemples qui indiquent que la centration est sur la communication. Selon les auteurs du texte, les subdivisions de la compétence langagière rend compte de la complexité de la compétence communicative. Cette subdivision constitue une aide « pour qu'un apprentissage globalisant puisse être efficace en contexte scolaire » (*ibid.*, 20).

Les textes institutionnels définissent les objectifs et les performances à atteindre mais n'imposent pas de progression ni de méthodologie(s). Parties intégrantes de la chaîne de transposition didactique, les professeurs des écoles, généralement non-spécialistes en LE, sont, par conséquent, relativement libres de leurs choix pédagogiques.

Néanmoins, depuis janvier 2012, le Ministère propose des pistes donnant « des repères aux équipes pédagogiques pour organiser la progressivité des apprentissages » (DEGESCO, 2012) pour chaque année des cycles 2 et 3. Les orientations institutionnelles pour le cycle 3 sont les suivantes :

« À partir du CE2, les activités orales de compréhension et d'expression restent une priorité avec l'objectif constant de l'enrichissement du vocabulaire et de la maîtrise progressive des composantes sonores de la langue. L'organisation de l'enseignement doit permettre l'emploi et l'enrichissement constant des notions abordées, pour optimiser la réussite de l'élève.

Les activités menées en classe doivent mettre en œuvre les cinq activités langagières dans la langue cible (« réagir et parler en interaction », « comprendre à l'oral », « parler en continu », « lire », « écrire »), pour rester dans l'immersion et l'authenticité de la langue. Tous les éléments de culture, de phonologie, ou de grammaire doivent être tissés autour de ces activités langagières dont ils ne doivent pas être dissociés, pour que les élèves soient naturellement plongés dans la langue étudiée.

Les connaissances culturelles, repères sur les modes de vie et sur la civilisation, viennent favoriser la compréhension d'autres manières d'être et d'agir en relation étroite avec les programmes d'histoire, de géographie, l'histoire des arts et les pratiques artistiques.

Au cycle 3, l'enseignement vise l'acquisition de compétences plus assurées permettant l'usage d'une langue étrangère en situations de communication adaptées à un jeune élève. Il a également pour objectif l'acquisition de connaissances linguistiques et culturelles » (DGESCO, 2012).⁴⁷

⁴⁷ DGESCO, Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative Progressions pour le cours élémentaire deuxième année et le cours moyen. [en ligne]

L'ensemble des instructions officielles (IO) insiste donc sur l'acquisition de compétences mieux maîtrisées permettant l'usage de la LE en situation de communication. De plus, l'accent est essentiellement mis sur les compétences linguistiques, associées à la compétence culturelle. Les IO mentionnent implicitement une compétence interculturelle associant d'autres disciplines à l'apprentissage. On intègre la notion d'immersion qui permettrait l'usage de la langue dans un paradigme communicatif, en insistant sur l'acquisition de connaissances linguistiques et culturelles.

En ce qui concerne la langue anglaise plus particulièrement, un commentaire du B.O. 2007, qui se résume à une seule page, accompagne une liste de dix pages de capacités, formulations et connaissances à travailler dans les cinq activités langagières qui constitue le programme du cycle.

Par ailleurs, une présentation du *Socle* semble nécessaire pour intégrer la notion de transdisciplinarité à la pratique qui s'impose dans l'organisation de l'apprentissage.

Le socle commun des connaissances et de compétences (2006) prend appui sur les recommandations du Parlement Européen et du Conseil de l'Union Européenne en matière de « compétences clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie », des évaluations internationales (PISA) et des recommandations du Haut Conseil de l'Éducation (mars 2003). En écho à l'article 9 de la *loi d'orientation 2005*, ce texte désigne « un ensemble de connaissances et de compétences que les élèves doivent maîtriser à l'issue de la scolarité obligatoire » (*ibid*, 3)⁴⁸.

Le *Socle* attribue une place prépondérante à « la pratique d'une langue vivante étrangère » puisqu'elle constitue la deuxième compétence, succédant hiérarchiquement à « la maîtrise de la langue française » et précédant la maîtrise des « principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique ». En outre, le texte exige de nouvelles compétences pour l'enseignant puisque le nouveau paradigme de la polyvalence qu'il impose, le contraint désormais à enseigner lui-même la LE (cf. infra).

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Progressions_pedagogiques/76/7/Progression-pedagogique_Cycle3_Langue_vivante_203767.pdf

⁴⁸ A partir de 2011, la maîtrise des sept compétences du Socle est nécessaire pour obtenir le diplôme national du brevet. A la veille de soutenir la présente thèse (fin 2014), le Conseil Supérieur des Programmes compose une nouvelle définition du socle commun déclinant des objectifs de maîtrise de compétences dans cinq nouveaux domaines de formation.

D'autre part, organisé en « sept grandes compétences », le *Socle* va au-delà de l'approche disciplinaire : il insiste sur la mobilisation des compétences (connaissances, capacités et attitudes) qui requièrent « la contribution de plusieurs disciplines et, réciproquement, une discipline contribue à l'acquisition de plusieurs compétences. » (*ibid.*, 4). Dans sa globalité, le texte établit des ponts entre connaissances, capacités et attitudes communes aux disciplines. En conséquence, les compétences du professeur des écoles vont au-delà de la maîtrise de l'ensemble des domaines à aborder à l'école primaire. Elles forcent davantage la maîtrise des connexions à instaurer entre ces disciplines. Ce qui est en jeu ici est « la mise en cohérence des apprentissages, et à travers elle, la possibilité de donner un sens global à l'acte d'apprendre » (Prairat et Retornaz, 2000, 23).

Le choix de la polyvalence des professeurs des écoles

Pour donner un sens global à l'acte d'apprendre, la polyvalence des enseignants apparaît comme un atout. Depuis l'introduction du *Socle*, les enjeux interrogent la polyvalence. Les instructions officielles demandent à l'enseignant de mettre « à profit sa polyvalence pour multiplier les liaisons et les renvois d'un domaine à l'autre. [...] Il évite ainsi l'empilement désordonné des exercices tout en maintenant un niveau élevé, gage de la construction de connaissances solides. C'est à ce prix que l'école permet à chaque élève d'acquérir les bases culturelles sans lesquelles les connaissances déjà rencontrées ou à venir ne seraient que des savoirs éclatés » (B.O. n°5 du 12 avril 2007).

En conséquence, s'il a longtemps été fait appel à des enseignants du secondaire, spécialistes de la discipline, des assistants étrangers ou encore des intervenants extérieurs, aujourd'hui plus de 95 % de enseignants assurent l'enseignement d'une LE en primaire (chiffres Éduscol 2010-2011). Leurs compétences pour croiser, associer les apprentissages dans diverses disciplines pourraient alors faire l'objet d'un véritable projet de formation. Car comme le soulignent J.-P. Narcy-Combes et al. (2007) jusqu'à présent, « le choix qui a été fait en ce qui concerne les enseignants c'est de faire cohabiter une compétence en LE souvent minimale avec des compétences pédagogiques cohérentes issues de la formation polyvalente des enseignants » (*ibid.*, 11). Cette option devrait être optimisée avec l'introduction du *Socle* et également de l'obligation d'obtenir une validation d'unités d'enseignement en langue au niveau Master à l'université ou une certification de niveau B2 requises depuis 2012 pour être titularisé. On comprend toutefois qu'il faut du temps

avant d'optimiser le niveau de maîtrise et que les formations initiale et continue ont un rôle à jouer.

Autre élément signifiant au sujet de la polyvalence : les enseignants recrutés depuis 2012 doivent également obtenir à l'embauche le Certificat Informatique et Internet niveau 2 « enseignant » (C2i2e) fixant les compétences professionnelles nécessaires à l'exercice du métier dans la société de l'information. L'utilisation des TICE pour promouvoir l'ensemble des apprentissages est donc une nécessité qui est désormais fortement encouragée. Nous revenons plus bas sur cette question.

1.2. Les cadres institutionnels en Angleterre et en Écosse

Les quatre classes partenaires des classes françaises sujets de notre recherche sont deux classes anglaises et deux classes écossaises. Nous ne revenons pas sur les principes théoriques qui guident les enseignants : la recherche en DDL se développe en dehors de frontières géographiques (mais pas toujours idéologiques) et les approches ou méthodologies exposées ci-dessus s'appliquent à ces pays proches qui s'alignent aussi sur le *CECRL*.

Sur le plan des « convention sociétales »,⁴⁹ des différences sont marquées entre la France et le Royaume-Uni. En France et en Angleterre, les savoirs sont généralement perçus comme universels et les savoirs scolaires sont jugés supérieurs à d'autres savoirs. En Écosse, le développement de l'apprenant prime, et on reconnaît l'importance de la reconnaissance des différents modes d'apprentissage des enfants (*Curriculum for Excellence*, 2010-11).

Nous abordons ici le cas de pays qui ne partagent pas la même gouvernance du système éducatif, et explorons les contextes institutionnels dans lesquels ils évoluent. Dans ces pays, l'État a une place centrale dans le dispositif éducatif parce c'est lui qui garantit l'accès à une scolarité à tous et l'objectivité des certifications scolaires.

⁴⁹ Nous empruntons le terme « convention sociétale » pour désigner l'ensemble des valeurs, des règles et des normes partagées par la majorité des acteurs sociaux d'un pays et qui déterminent leurs décisions en matière d'éducation et de formation (Verdier, 2001). « La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation ? », *Formation Emploi*, n° 76, 2001.

1.2.1. Apprentissage d'une LE en Angleterre

En Angleterre, le système scolaire est sous l'autorité d'un Secrétariat d'État à l'Enfance, à l'Éducation et à la Famille (DCSF, nouvelle appellation depuis 2010) qui jusqu'à aujourd'hui n'impose pas de caractère obligatoire à l'apprentissage d'une LE dès l'école primaire. À la suite du *Children's Plan* (DCSF, 2007) qui vise à réformer les programmes, un débat vient d'aboutir. Le Ministre actuel, Elizabeth Truss, a annoncé en novembre 2012, une obligation d'introduire une LE en *Key Stage 2* (scolarité des 7-11 ans) à la rentrée 2014⁵⁰.

Cependant cet apprentissage est déjà largement proposé dans les écoles tout en revêtant un caractère relativement informel. Jusqu'à présent le français est la langue la plus enseignée, suivie par l'espagnol et l'allemand. Mais il est à signaler que les discours politiques, comme ceux du *Department for Education* présentent le mandarin comme « langue d'avenir » (*Department of Education*, 2012)⁵¹

Pour les guider à conduire l'enseignement-apprentissage d'une LE, l'institution met à disposition des enseignants deux textes de référence *the Key Stage 2 Framework for Languages* (2005 remplacé par le texte de 2013 pour 2014) et *the QCA schemes of work* (2007). Cependant une étude longitudinale montre que les écoles développent davantage leurs propres projets :

« *Most of the schools were making progress towards developing their local schemes of work while taking account of official guidance* » (Cable, Driscoll, Mitchell et al., 2010, 60).

À noter qu'il n'existe pas de recommandations sur l'utilisation du CECR pour définir les niveaux d'acquisition en fonctions des cycles sur la durée de la scolarité au Royaume Uni (Eurydice, 2012)⁵². On suggère, jusqu'en 2014, d'adapter les programmes des cycles postérieurs (*Key Stage 3* et *4*) au niveau et à l'âge des apprenants. Les pratiques d'enseignement d'une école à l'autre sont donc variées autant que le temps alloué pour l'apprentissage (Cable et al., 2010, 71). Ceci pose un certains nombres de questions et de

⁵⁰ Voir en référence les deux pages que constituent les nouveaux programmes : https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/239042/PRIMARY_national_curriculum_-_Languages.pdf

⁵¹ <http://www.education.gov.uk/inthenews/inthenews/a00217388/overwhelming-support-for-foreign-languages-plan>

⁵² Source Eurydice, chiffres clés de l'enseignement des langues en Europe, 2012.

critiques. Une étude menée par l'Université de Warwick montre un relatif scepticisme quant à la pertinence d'introduire l'apprentissage d'une LE en primaire :

« Research to date in the field of early or primary foreign language learning has not as yet yielded conclusive evidence about the benefits of such provision. This is, in part, due to the plethora of models of delivery and the countless variables that impact on children's experience of language learning » (Hunt et al., 2005, 23 du pdf).

Pour terminer, si la démarche n'est pas scientifique, nous jugeons toutefois intéressant de laisser résumer la situation à un des enseignants des classes observées dans notre étude. Il décrit le système dans une de nos correspondances mail :

« At Primary schools in England (age 4-11) there is no obligation to teach a language, although it is encouraged, it is very much up to each individual school and the availability of trained staff. At our school - a small village primary of 108 pupils - I teach basic conversational French to my class (age 8-11). We do very little written work, but concentrate on topics such as ourselves, weather, pets, hobbies, etc. The children love the work and are eager to participate.

When children move onto secondary school (11-16) two years of French is compulsory, then they may choose to continue and also take on other languages such as German and Spanish.

With my class I try to include some French vocabulary each day - for example doing the register or simple classroom commands and then we have a lesson of about 30 minutes each week so you can see that it isn't a huge amount » (PC/GB, 22 avril 2012).

Jusqu'à aujourd'hui, le système éducatif anglais s'appuie sur des pratiques empiriques et éclectiques en matière d'apprentissage de la LE.

1.2.2. Apprentissage d'une LE en Écosse⁵³

Le Secrétaire d'État à l'Enfance, à l'Éducation et à la Famille britannique a peu d'influence sur le système Écossais qui bénéficie d'une autonomie dans le domaine éducatif.

L'éducation primaire en Écosse relève d'une longue tradition depuis la création d'écoles dans chaque paroisse en 1560, par le réformiste protestant, John Knox. *The*

⁵³ Nos sources viennent en grande partie d'un rapport de l'OCDE conduit en 2007 et commandé par le *Scottish Executive Education Department* (2007), *OECD Review of the Quality and Equity of Education Outcomes in Scotland: Diagnostic*, et le site officiel du gouvernement <http://www.gtcs.org.uk/education-in-scotland/scotlands-education-system.aspx>

Education (Scotland) Act of 1872 donne un caractère obligatoire à l'enseignement primaire et confie la gouvernance des écoles aux collectivités publiques. De tradition, l'enseignement est centré sur les besoins des apprenants, et le principe est de créer l'espace et le temps pour favoriser l'épanouissement individuel. Ainsi, le système écossais est-il caractérisé par une dévolution des choix des programmes qui sont alors donnés par l'administration centrale qu'à titre de guidance, de conseil. C'est dans cet esprit qu'en 2004, le Ministère de l'Éducation (*Cabinet Secretary for Education and Lifelong Learning*) publie *A Curriculum for Excellence*, document qui fixe les larges orientations du système éducatif, fixant également les principes et les caractéristiques à partir desquelles les programmes peuvent se construire.

« This document sets out the broad purposes of school education and sets out a framework of principles and characteristics around which the curriculum should be designed. The curriculum is not determined by statute or regulation but by guidance and advice provided through the national curricular advisory body, Learning & Teaching Scotland, in various national curriculum guideline documents » (OCDE, 2006, 19).

Ce programme vise à transformer l'Éducation en proposant un cursus cohérent, davantage flexible et enrichi pour les enfants à partir de 3 ans et les adolescents jusqu'à 18 ans.

Pour illustrer ce programme et en comparaison avec les contraintes de celui imposé en France, nous rapportons le point de vue d'un enseignant français d'une des classes entrant dans notre protocole après avoir vu des réalisations d'élèves écossais déposées sur un blog :

« J'ai commencé à regarder les photos sur le blog, et je vais continuer avec les enfants à notre prochaine séance d'informatique! Ça a l'air drôlement sympa! Vous avez de la chance d'avoir un programme moins contraignant que les nôtres! Nos programmes purement scolaires sont plutôt chargés, et du coup pas beaucoup de temps pour des projets attractifs!!! » (PB/F, mail du 26 avril 2012 à PB/GB).

Dans les 2186 écoles primaires qui accueillent les enfants entre 5 et 12 ans, les disciplines enseignées sont indiquées dans un large panel de choix à effectuer, en mettant l'accent sur des matières transversales, incluant la religion et l'éducation à la santé et une forte insistance sur le développement social et personnel de l'apprenant. L'apprentissage d'une LE (*MFL : Modern Foreign Language*) n'est pas « déclaré » obligatoire en primaire, mais on note que l'apprentissage du français est conduit dans presque toutes les écoles depuis 1997. Le taux dépasse les 90% suivi de l'allemand loin derrière, 13, 9% (SCILT,

2012)⁵⁴. Le pays a initié des projets pilotes avant cette date et pu évaluer les besoins en termes de formation des enseignants et de programme, principalement. Une période de généralisation de l'enseignement des langues modernes étrangères (MLPS : *Modern Languages in the Primary School*) a suivi.

La même enquête, menée en août 2011 par le *Scotland's National Centre for Languages* (SCILT) et l'Université de Strathclyde montre que globalement l'enseignement d'une LE est installé dans toutes les classes de P6 (CM1) et P7 (CM2) avec des résultats encourageants et qu'il commence parfois plus tôt. Toutefois, si à la fin des années 1990, un enseignant par école avait suivi une formation, l'ensemble des personnels ne se juge aujourd'hui pas suffisamment qualifié et on a majoritairement recours à des décloisonnements ou des ressources extérieures. En conséquence, le débat actuel porte sur la formation des enseignants et le choix des langues proposé. À ceci s'ajoute la question d'un programme chargé qui ne laisse pas suffisamment de temps et la difficulté pour les enseignants de trouver les ressources adaptées (SCILT et al. 2012, 24). Et en lien avec notre problématique nous constatons que les rapports d'évaluation se centrent sur la capacité du système à offrir des contextes adaptés à l'apprentissage de la LE à en juger par leurs recommandations :

« Learning: provide a greater range of contexts which actively engage pupils in their learning and provide opportunities to speak the language, link sentences and make creative use of language. The quality of pupils' learning is still inconsistent and too often lacks relevance, engagement and excitement. Too many pupils still learn too much by rote and lack the ability to use the modern language they had learned in different contexts. The pace was too slow in some lessons and not enough of the new language had been learned » (ISE report, 2006, nous soulignons).

Les apprentissages sont centrés sur les apprenants et les activités doivent les impliquer. On insiste sur les temps de pratique de la langue orale qui s'entend dans un processus créatif. On vise un enseignement qui permet de donner du sens aux apprentissages.

⁵⁴ Survey of Modern Language Provision 2011 (en ligne] http://www.scilt.org.uk/Portals/24/Library/research/mlsurvey/MLPS_Survey_2011_summary.pdf

1.3. TICE et PEaD : positionnement institutionnel dans les trois pays

En ce qui concerne l'emploi des TICE dans la formation, aujourd'hui, au Royaume-Uni comme en France, les programmes ont une vue transdisciplinaire qui vise leur intégration précoce mais néanmoins harmonieuse :

« Children should be able to “organise and adjust” speaking and writing skills depending on the technology being used. It includes using “emails, messaging, wikis and twitters”, says the report. During the primary years, children should also be taught to speak, write and broadcast using “blogs, podcasts, websites, email [and] video » (Graeme Paton, 2009)⁵⁵.

1.3.1. Positionnement institutionnel en France

En France, « la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication » constitue le quatrième pilier du *Socle* (cf. plus haut). Les recommandations du texte mettent en garde contre les utilisations empiriques des techniques de la société de l'information et attribuent à l'école le rôle de parvenir à une utilisation réfléchie et efficace de celles-ci.

Les objectifs transversaux visés sont les suivants :

■ CONNAISSANCES

- la maîtrise des bases, des techniques de l'information et de la communication (composants matériels, logiciels et services courants, traitement et échange de l'information, caractéristiques techniques, fichiers, documents, structuration de l'espace de travail, produits multimédias...);
- la prise de conscience que l'usage des outils est régi par des règles qui permettent de protéger la propriété intellectuelle, les droits et libertés des citoyens et de se protéger soi-même.

■ CAPACITÉS

- s'approprier un environnement informatique de travail ;
- créer, produire, traiter, exploiter des données ;
- s'informer, se documenter ;
- communiquer, échanger.

■ ATTITUDES

Le développement du goût pour la recherche et les échanges d'informations à des fins éducatives, culturelles, sociales, professionnelles doit

⁵⁵ (Graeme Paton, 26 March 2009, *The telegraph* : <http://www.telegraph.co.uk/technology/twitter/5050261/Twitter-is-put-on-new-primary-school-curriculum.html>)

s'accompagner d'une attitude responsable - domaine également développé dans la définition du B2i - c'est-à-dire :

- une attitude critique et réfléchie vis-à-vis de l'information disponible ;
- une attitude de responsabilité dans l'utilisation des outils interactifs (adapté du *Socle*, 15-16).

Les termes employés sont orientés vers l'action, l'agir conscientisé à des fins d'autonomisation dans l'utilisation des technologies qui permettent en particulier de manipuler les outils, s'organiser, s'informer, produire, créer et interagir.

En ce qui concerne les échanges internationaux, France, Angleterre et Ecosse ne partagent pas la même gouvernance du système éducatif, mais se retrouvent sur des principes partagés.

1.3.2. Positionnement institutionnel en Angleterre

The *Key Stage 2 Framework for Languages* (2005, 2013) mentionne le développement de compétences interculturelles et un travail basé sur l'exploration des ressemblances et des différences entre l'environnement de l'enfant et d'autres parties du monde, ainsi que le développement d'une compréhension fine et du respect d'une diversité culturelle. Dans cet esprit, l'étude de Cable et *al.* (2010) montre que des écoles (19 sur les 40 étudiées) s'engagent dans une correspondance scolaire (échange de mails, de vidéos ou de courrier postal) avec des LN de la langue cible avec des résultats positifs.

« Teachers in 19 schools mentioned partner school arrangements, email exchanges and pen pals as a means of enhancing communication with native speakers. Children talked about making videos to send to their partner schools and writing and receiving letters. They were generally positive about these contacts though in some instances, delays in receiving responses were found frustrating » (ibid., 91).

Si le Ministère que nous avons contacté nous informe par la voix de son chargé de communication que :

« There are no formal requirements for exchange programmes or e-twinning activities. It is for schools to decide whether and how they use these opportunities to enrich their teaching of languages » (Jenny Crowley, courriel adressé à la chercheure, Sept. 2012).

Une étude (2012) indique que certains enseignants répondent activement au projet *Global Gateway* (*ibid.*, 91).

The Global Gateway opened in 2005 and established more than 4000 partnerships between schools in the UK and other countries. It was also the home of the International School Award accreditation framework. (Source: <http://schoolsonline.britishcouncil.org/Global-Gateway>)

Ce service offre aux enseignants de tout niveau une plateforme d'aide pour trouver des partenaires dans plus de 184 pays. Il s'ajoute au programme européen *eTwinning* également administré par le British Council pour le Gouvernement Britannique qui propose à l'échelle internationale divers « cahiers de route » pour assister les enseignants.

En appui du DCSF, le British Council soutient les projets d'échanges ou de partenariats dans le monde entier et en partie grâce à un programme intitulé *Connecting Classrooms*, financé par le Gouvernement et au *International School Award (ISA)* soutenu par le corps d'inspection (*Ofsted*) qu'il présente comme « *An accreditation framework for schools to record and evaluate their international work and embed it into the curriculum and whole school ethos* » (British Council)⁵⁶.

Les programmes « méritants » sont récompensés par des subventions et une présentation officielle des projets menés.

1.3.3. Positionnement institutionnel en Écosse

En Écosse, les facteurs liés à l'intégration des TICE ont fait l'objet d'une étude nationale en 2007⁵⁷, date à laquelle toutes les écoles bénéficiaient d'un accès à Internet. L'institution encourage fortement le développement de leurs usages :

« It is important that ICT is seen as a natural part of good learning and teaching. The challenge is to use it effectively to maximise learning and to enhance and enrich teaching and that means that the practice of the best needs to be widely embraced. Although fully effective practice in the use of ICT is not yet the norm, inspectors found many examples of it being used well to promote and enhance learning, especially in primary schools and for learners with additional support needs » (nous soulignons, HMIE, 2007, 1).

Le développement des technologies du numérique est manifeste. Pour preuve, la création de *Glow*, un intranet qui relie toutes les écoles et aide à la mise en place du Curriculum for Excellence. *Glow* est une initiative nationale pour mettre à disposition des

⁵⁶ <http://schoolsonline.britishcouncil.org/>

⁵⁷ HM Inspectorate of Education (2007). Improving Scottish Education : the Use of ICT in Learning and Teaching.[en ligne] http://www.educationscotland.gov.uk/Images/iseictilat_tcm4-712782.pdf

personnels de l'Éducation et des usagers (élèves, parents, etc.) des outils pour communiquer, mutualiser, etc. Il confirme la volonté de l'Institution de promouvoir l'usage des TICE dans un esprit collaboratif⁵⁸.

Glow propose un logiciel gratuit avec des fonctionnalités comme la messagerie instantanée, le transfert de fichiers et la visioconférence, que les enseignants sont fortement sollicités à utiliser pour leur communication. Pour preuve, ce message d'une des enseignants des classes que nous observons et nous verrons dans un autre chapitre que cela ne va pas sans problème technique pour les partenariats que nous avons observés.

« Yes you can record the videos if that is of any help, but because we have to use something called "Glow" (we are not allowed to use any other software) your colleague would not have access to this except through yourself » (PD/GB, mail du 22 janv.)

Nous venons de citer la plateforme *Glow* comme dispositif ayant parmi ses objectifs celui d'encourager des expériences de coopération et collaboration. Cet outil est donc mis à disposition des enseignants qui veulent communiquer avec des partenaires distants.

Glow est entré en fonction au moment où Jim Wallace, Vice Premier ministre et Ministre de l'Entreprise et de l'Enseignement tout au long de la vie, et François Fillon, alors Ministre de l'Éducation nationale, de Enseignement supérieur ont signé une déclaration d'intention afin de mettre en œuvre plusieurs actions communes :

« Encourager les partenariats scolaires et les échanges entre élèves, par l'intermédiaire des technologies de l'information et de la communication (T.I.C.) en favorisant la mobilité ; échanger informations, pratiques et expertise sur les sujets suivants : l'évaluation des compétences en T.I.C. des élèves et des enseignants en formation, le bureau virtuel, l'ingénierie de formation e-learning, la sécurité des mineurs sur Internet, l'intégration des nouvelles technologies dans les programmes scolaires et leur impact sur la qualité d'apprentissage » .

⁵⁸ Pour illustration, nous relevons des projets de co-création qui donnent à des artistes, des écrivains, des écoles, la possibilité de travailler et apprendre ensemble dans des contextes originaux, et qui permettent aux élèves de sortir de l'école de manière virtuelle et réelle pour développer leur créativité. (cf. <http://www.educationscotland.gov.uk/usingglowandict/glow/index.asp>)

Le programme inclut une rencontre annuelle d'enseignants pour aider à la construction de projets de coopération éducative entre écoles, collèges et lycées. Dans cette perspective, l'opération « 1000 visioconférences pour l'école » lancée en 2007 en France permet des rencontres virtuelles d'écoles françaises avec des écoles rurales en Ecosse.

Pour trouver des partenaires, l'accès à la plateforme *eTwinning* est possible dans les mêmes procédures que pour l'Angleterre. Le réseau est centralisé sur le site du British Council. Les enseignants de la classe C et D ont été contactés par cette plateforme.

Dans ce pays, la volonté de créer des échanges entre les deux nations est patente, comme semble l'être la mise à disposition des outils.

Cet aperçu succinct des trois systèmes éducatifs situe le cadre dans lequel les huit enseignants sujets de nos observations évoluent. On constate que leur institution leur donne grande latitude pour œuvrer. Ils doivent agir conformément à des sollicitations qui ne sont pas des obligations. Ils s'inscrivent dans une pratique coopérative qui sollicite un recours aux TICE, dans leur utilisation raisonnée, l'objectif étant de promouvoir l'apprentissage d'une LE dans un contexte qui répond aux diverses recommandations recensées ci-dessus. Nous notons que les préoccupations sont partagées dans ces pays où il est important que les apprenants trouvent du sens à leur apprentissage en s'impliquant davantage dans celui-ci et s'inscrivent dans un processus créatif dans l'usage de la langue.

2. Présentations des cohortes

Ce chapitre dresse un rapide profil des enseignants, apporte des informations sur leurs conceptions initiales, leur équipement technologique et la constitution des classes. Il est suivi d'un commentaire succinct sur ces dernières pour aider à la contextualisation de l'étude.

2.1. Présentation des cohortes : 8 classes = 4 PEaD

Chaque classe est constituées d'un professeur des écoles titulaires, polyvalent et de ses élèves constituant la promotion 2011/2012 à laquelle s'ajoutent l'enseignant⁵⁹ et la classe partenaire.

⁵⁹ Pour les quatre classes britanniques où l'enseignant n'intervient pas toujours seul (assistants, intervenants extérieurs, etc.), le professeur responsable de la classe est le seul en charge du PEaD et interlocuteur de la classe française.

Classe	Nombre d'élèves	Classe	Milieu /localisation
Classe A/F	25	CE2/CM1	urbain 54, France
Classe A/GB	24	Year 4	urbain Hull, Yorkshire, England
Classe B/F	24	CE2/CM1	suburbain 54, France
Classe B/GB	26	P7	urbain North Berwick, East Lothian, Scotland
Classe C/F	17	CM1/CM2	rural 54, France
Classe C/GB	24	Year 4	rural Brent knoll, Somerset, England
Classe D/F	28	CM2	urbain 54, France
Classe D/G B	27	P4 - P7	urbain Lockerbie, Dumfries and Galloway, Scotland

2.2. L'équipement

Leur équipement pour interagir à distance déclaré en début de projet est le suivant :

Équipement des 4 PEaD	
PEaD A – classe A/F	PEaD A – classe A/GB
- 4 ordinateurs dans la classe avec bonne connexion Internet - 1 salle équipée TBI + équipement adapté pour visioconférence à l'IA toute proche (100 mètres) - 1 appareil photo numérique (ressource personnelle) - 1 caméscope (ressource personnelle)	- tableau blanc interactif + équipement connexion Internet - accès aux ordinateurs un jour par semaine pour des élèves « mais pas toujours fiable » - « Il faut que je me renseigne la possibilité de vidéoconférence, mais la directrice m'a dit qu'elle a 'skype' a l'ordinateur de son bureau ». (extrait mail adressé à PA/F)
PEaD B – classe B/F	PEaD B – classe B/GB
- salle informatique 12 postes (ADSL) - vidéoprojecteur	- un ordinateur dans la classe (ADSL) (contrainte d'utilisation de plateforme Glow)
PEaD C – classe C/F	PEaD C – classe C/GB
- 17 portables (<i>webcam</i> intégrée) / pack nomade : « Écoles numériques rurales » ⁶⁰ - 1 TBI relié à un PC (connexion ADSL +) - 1 Appareil photo numérique - 1 Enregistreur numérique	- 1 TBI relié à un PC (connexion ADSL +)
PEaD D – classe D/F	PEaD D – classe D/GB
- un ordinateur dans la classe - 1 TBI relié à un PC (connexion ADSL +) - une caméra numérique (ressource personnelle)	- ordinateurs dans l'école - 1 TBI relié à un PC (connexion ADSL +) (contrainte d'utilisation de plateforme Glow)

⁶⁰ Le ministère a initié un programme d'équipement numérique des écoles rurales (ENR). En 2011, 6 593 écoles en bénéficiaient. Pour plus de détail : <http://eduscol.education.fr/cid56257/cole-numerique-rurale.html>

Cet équipement évoluera pour certains en fonction des besoins et des possibilités tant financières, qu'institutionnelle, etc.

Les classes A/F et B/F ont auparavant utilisé l'outil dans le même lieu ; la classe C/F dispose d'un matériel haut de gamme et la classe D/F a testé son matériel en utilisant le logiciel *Skype*, avec son propre ordinateur portable depuis sa classe en notre direction.

2.3. Profils des enseignants

Le tableau suivant résume les données recueillies lors de l'enquête exploratoire à laquelle les quatre enseignants français ont répondu. Les avantages et inconvénients qu'ils évoquent pour conduire un PEaD répondent à une question sur leur projection et non sur une pratique déjà éprouvée.

	PA/F	PB/F	PC/F	PD/F
Age	Entre 30 et 40 ans	50 ans ou plus	Entre 30 et 40 ans	Entre 30 et 40 ans
Sexe	F	F	M	F
Statut	Professeur des écoles (PE)	PE	PE + directeur	PE
Ancienneté	10 à 20 ans	plus de 20 ans	5 à 10 ans	5 à 10 ans
Académie	Nancy-Metz	Nancy-Metz	Nancy-Metz	Nancy-Metz
Maîtrise de la LE (1- à 6+)	3	3	4	5
Matériel pédagogique	Création de ses propres ressources	Création de ses propres ressources	Méthode(s) audio/vidéo / multimédia	Création de ses propres ressources + albums jeunesse
Maîtrise des TICE (échelle de 1- à 6+)	4	3	4	5
Fréquence d'utilisation des TICE	Occasionnelle	Régulière	Régulière	Régulière
Avantages d'un PEaD pour les élèves (Réponse libre)	« Donner du sens à l'apprentissage de l'anglais »	« Utilisation des TICE 'curiosité' face à culture différente motivation des enfants face aux échanges réels »		« Confrontation authentique à la culture de l'autre, tous les avantages de la démarche de projet pour impliquer les élèves incluant des outils de communication spécifiques »

Avantages d'un PEaD pour l'enseignant (Réponse libre)	« Motivation des élèves, acteurs de leur apprentissage »	« Echanges et communication réels même si différés »	« Création d'une dynamique »	« idem ! » [cf. ci-dessus]
Inconvénients d'un PEaD pour les élèves (Réponse libre)	« La peur, l'angoisse à dépasser »	« Frustration de ne pas voir en chair et en os leurs correspondants »		« Difficulté parfois de s'impliquer dans la relation à distance »
Inconvénients d'un PEaD pour l'enseignant (Réponse libre)	« Aucun lorsque les deux enseignants se sont bien entendus sur les modalités »	« Maîtrise de la langue et de l'utilisation des TICE pas tjrs évidente »		« Trouver avec l'autre enseignant une motivation commune pour un projet commun, une même envie de s'investir en se donnant les mêmes moyens et le même degré d'implication »

Notre protocole centré principalement du côté français ne nous permet pas de présenter en détail les conceptions du projet à partir de données collectées dans la phase initiale du projet. Les objectifs des enseignants britanniques sont essentiellement extraits des échanges de courriels avec leur partenaire. Ils sont présentés en H.1 et H.2. Une compilation de ces échanges se trouve en annexe 6.

Les quatre enseignants sont des enseignants expérimentés, ils ont tous plus de 35 ans avec un minimum de 15 ans d'ancienneté dans le métier.

2.4. Les projets initiaux (objectifs généraux)

Les extraits que nous citons pour présenter les objectifs initiaux des enseignants proviennent des projets tels qu'ils les ont commentés lors des entretiens, ou tels qu'ils ont déposés sur *eTwinning* ou présentés à leur partenaire par courriel. Les objectifs plus détaillés sont apportés lors du traitement des hypothèses.

PEAD A	Objectifs	Mode de communication envisagé
PA/F	« Donner du sens à l'apprentissage de la L2 en pratiquant la langue dans une situation réelle et en impliquant le plus d'élèves possible » « J'envisage le projet comme un ruban qui se déroule chaque séquence et chaque séance se déroulent pour eux ils vont apprendre des choses dont ils sont demandeurs » « Les compétences à acquérir seront définies par la visio on verra ensuite » (entretien 1)	« multiplier les rencontres [...] par envoi de courrier [...] les enfants sont vraiment en attente de les rencontrer par le biais d'Internet [...] il va falloir adapter et faire des vidéoconférences peut être collectives ou individuelles ou par groupes ou avec des copains » (entretien 1)
PA/GB	« <i>From my point of view, this project would be successful unless the pupils subscribe to it. It means that at the beginning we should explain what a project is without influencing them, without telling them what they have to do. If they agree with the idea and have ideas to develop they have to have enough space to express their goals, their needs (what they have to learn in the foreign language to be able to achieve the task they focus on), what they feel like to do. Then we could build a program from their ideas</i> » (mail à PA/F).	« Nous voulons : envoyer des lettres, des cartes postales, des e-mails, des dessins et des photos et si possible parler par internet » (mail à classe A/F)

La première prise de contact entre les deux enseignants se fait en septembre. Les activités liées au projet démarrent début octobre et s'achèvent la veille des vacances d'été en juillet 2012.

PEAD B	Objectifs	Mode de communication envisagé
PB/F	« Notre objectif est de créer une dynamique qui permette aux élèves de collaborer et trouver du sens à leur apprentissage. Nous proposons d'échanger [...] sur des thèmes abordés dans chaque classe (visite au musée, par exemple) et certains thèmes élaborés en commun » (<i>eTwinning</i>)	Autres logiciels (PowerPoint, vidéos, photos et dessins), Courriel, MP3, Visioconférence (<i>eTwinning</i>)
PB/GB	permettre aux élèves de pratiquer la L2, accent sur la communication	courriel et visioconférence

PB/GB a déjà communiqué avec l'école française (correspondance scolaire par voie postale avec le directeur de l'école). Les deux enseignants ont testé la visioconférence l'année précédente - hors projet. Les activités commencent fin octobre et se terminent début juin.

PEAD C	Objectifs	Mode de communication envisagé
PC/F	« Notre projet vise à développer des compétences en langues-cultures entre la France et le Royaume-Uni. Le principal axe est l'utilisation des nouvelles technologies de communication au service de l'apprentissage des langues dans toutes leurs dimensions. Des échanges se feront sur la base des préoccupations liées aux programmes et aux projets de classes respectifs. » (PC/F, <i>eTwinning</i> , 29 oct 2011)	« Documents visuels, sonores et communiquerons par le biais d'e-mails et de visioconférences »
PC/GB	« [...] <i>both schools can gain an insight and understanding of life in another school. I hope that it would also provide an opportunity to use newly acquired language skills.</i> » (PC/GB, <i>eTwinning</i> , 5 nov. 2011) « <i>I decided to look for a partner school in order to bring our language learning to life and to give it some purpose</i> » (mail avril 2012 vers la chercheure)	« <i>writing, emailing and skypeing</i> »

La première prise de contact entre les deux enseignants se fait en novembre. Les activités liées au projet ne démarrent qu'en janvier et s'achèvent début juillet 2012.

PEAD D	Objectifs	Mode de communication envisagé
PD/F	« A la recherche d'un partenaire pour dynamiser et rendre plus authentiques les situations d'apprentissage de l'anglais dans ma classe. [...] construire un projet qui pourra réunir nos deux classes sur cette année scolaire » (<i>eTwinning</i>)	visioconférence
PD/GB	« <i>I am interested in joining forces with a similar sized school in France who would be interested in doing video links with us on a regular basis with the ultimate aim of setting up exchange visits with the school allowing our children to visit France one year and for the french children to come and stay with us the following year</i> »	visioconférence

La première prise de contact entre les deux enseignants se fait en janvier. PD/F informe que le projet ne peut s'entendre sur la base d'un déplacement physique. PD/GB valide. Les activités liées au projet démarrent en février et s'achèvent début mai. Pour comprendre les difficultés rencontrées pour ce projet, nous attirons l'attention sur le fait que les deux enseignants envisagent la vidéoconférence comme outil exclusif, contrairement aux autres projets qui se montrent ouverts à tout type d'outils.

2.5. Les élèves

Au stade initial de la recherche, nous ne relevons *a priori* aucune spécificité des classes que l'institution nomme « classes ordinaires ». Nous comprenons toutefois qu'il n'existe pas de telles classes si l'on se réfère à l'adjectif employé et que toutes de par leur composition, leur situation, leur environnement, etc. constituent un milieu spécifique (cf. cadre théorique). De même nous comprenons qu'il n'existe pas de méthodologie adaptée à une classe « ordinaire », chaque méthodologie est adaptée aux sujets qu'elle sert et dépend de l'enseignant qui, lui aussi présente un profil qui lui est propre. Aussi, nous pensons qu'il n'est pas pertinent de dresser ici un portrait des classes concernés *a priori*. Il est par ailleurs impossible de penser pouvoir rassembler toutes les identités qui le composent. Ce que nous pouvons dire est qu'aucune ne présente de caractéristiques particulières nécessaires de signaler. Toutes comportent en proportion variables des élèves en difficulté et des élèves qui réussissent sans plus d'efforts, toutes comportent des élèves qui souffrent de handicap physique ou mental plus ou moins léger, toutes comportent des filles et des garçons, des enfants dont le français ou l'anglais est la langue maternelle et d'autres qui sont déjà plurilingues, etc. Nous précisons toutefois que dans les classes françaises, aucun élève plurilingue (élève dont le français n'est pas la langue maternelle) ne présente des difficultés notoires à s'exprimer dans la langue de l'école.

Le niveau en LE des apprenants dans les classes françaises et britanniques correspond globalement à un niveau grand débutant (A1 en cours d'acquisition).

L'âge des apprenants se situe entre 8 et 11 ans, et les classes A/F, B/F et C/F sont des cours doubles. Cependant, les enseignants nous disent ne pas souvent opérer de distinction entre les groupes lors des activités concernant les langues. Les cours de langues sont conduits avec l'ensemble du groupe classe, mais les exigences, les attentes en termes de performance sont toutefois différentes.

Pour le traitement des données, nous mentionnons quelques caractéristiques (données à voir ou avérées) sur certains élèves permettant de nuancer nos analyses. Nous ne pouvons pas, par exemple, considérer les stratégies de Marion (classe C/F) au même niveau que les autres élèves lorsqu'elle interagit en visioconférence alors qu'elle souffre de troubles autistiques avérés. De même nous sommes sensible au propos de Killian (classe D/F) qui se montre constamment en rébellion, voire « ingérable » au dire de ses camarades, mais accepte de participer au projet. À mesure de notre immersion, nous identifions le

degré d'implication des élèves et considérons les éléments qui sont rendus perceptibles à nos yeux et oreilles pour apporter des éléments de compréhension. Toutefois, ces choix sont un biais à considérer continuellement : notre posture n'est ni neutre, ni constante comme nous l'avons souligné précédemment.

Troisième Partie : Expérimentation

Plan de la partie

Chapitre 1. Enquête exploratoire

Chapitre 2. Traitements des hypothèses

H1. L'aspect social examiné à travers ...

H1.1 La dimension sociale de l'apprentissage en contexte scolaire

H1.2 Les objectifs sociaux

H1.3 La relation didactique

H1.4 Le rôle des outils

Synthèse H1

H2. L'aspect linguistique examiné à travers ...

H2.1 Les besoins linguistiques

H2.2 La communication exolingue à distance

H2.3 La rétroaction

Synthèse H2

Chapitre 3. Synthèse interprétative générale

Caractéristiques de l'agir ensemble

De la nécessité de mieux appréhender la situation

Chapitre 1 : Enquête exploratoire

Avant de nous engager dans un travail de collecte de données sur le terrain en observant des praticiens engagés dans des PEaD, une enquête exploratoire auprès d'un large échantillon d'enseignants nous a semblé utile pour éclairer le contexte des découvertes qualitatives que nous aurions à présenter et pour apporter matière à justifier nos hypothèses.

Bien que les résultats présentés dans cette étude ne puissent être généralisés à toute une communauté, les réponses fournies par cet échantillon de personnes ont un intérêt existant ou potentiel nous permettant de présenter une image de tendances pour mieux comprendre les pratiques⁶¹.

Ce chapitre revient sur les objectifs de cette enquête exploratoire, la méthodologie employée pour son élaboration suivie des choix présidant à sa diffusion, enfin les résultats sont présentés et analysés dans le même temps.

1. Objectif de l'enquête

Préalablement à l'observation de la mise en œuvre de projets d'échanges à distance dans les classes, nous avons jugé utile de percevoir les conceptions éducatives dans les propos des enseignants engagés ou non dans des partenariats. Pour contextualiser l'action didactique et éclairer le contexte des découvertes qualitatives que nous aurions à présenter, la conduite d'une enquête auprès des enseignants exerçant exclusivement en cycle des approfondissements a été incluse au protocole, pour les raisons pragmatiques et objectives déjà évoquées.

Nous le rappelons, notre recherche porte sur des enseignants considérés comme non spécialistes en langue qui chercheraient à revisiter l'enseignement/apprentissage de leur discipline en intégrant l'usage des outils technologiques dans le cadre de PEaD. Au près d'un échantillon d'enseignants, en faveur ou non de la pratique, initiés ou non à celle-ci, il

⁶¹ Le traitement de cette enquête a donné lieu à une communication intitulée : « Mise en œuvre de projets d'échanges à distance : quelles conceptions éducatives dans les propos des professeurs des écoles ? » lors du Colloque international organisé par le DILTEC (Didactique des Langues, des Textes et des Cultures), laboratoire de recherche de l'Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris 3 (EA 2288) sur la thématique « langages-cultures-sociétés : interrogations didactiques. Un article dans les actes du colloque est à paraître en ligne.

s'agit de percevoir des tendances à partir des conceptions sur les LE, sur l'utilisation des TICE ainsi que les prédispositions à mener des projets. Les données de cette enquête ont vocation d'être confrontées à celles recueillies sur le terrain, lors d'observation et d'entretien dans les classes. Dans le flou que représente la multiplicité des pratiques, nous cherchons à construire une conception large de ce que les échanges à distance représentent pour une partie de leurs acteurs. Si ceux-ci représentent un intérêt pour l'apprentissage où celui-ci se situe-t-il ? En quoi consistent-ils dans leur méthodologie ? Si une défiance s'exprime, sur quoi est-elle bâtie ? Les conceptions sont-elles en accord avec nos hypothèses qui entrevoient l'entrée dans un apprentissage actif ? Les enseignants perçoivent-ils la possibilité d'un agir favorisant un déplacement de postures ?

L'enquête devraient nous permettre d'apporter un éclairage sur les choix didactiques et pédagogiques qui conditionnent la posture des enseignants et qui, en conséquence, influe sur la posture et le rôle des apprenants.

Par ailleurs, pour nous permettre de nous positionner dans un programme de formation professionnelle, une évaluation des besoins émergeant dans le discours des enseignants à la fois en matière de savoirs, de savoirs-pratiques ou théoriques est nécessaire ? Ces besoins se situent-ils à d'autres niveaux, plus conceptuels ou plus contextuels, voire à d'autres niveaux que nous n'envisageons pas initialement ?

Par ailleurs, les résultats de cette enquête ont vocation d'être croisés avec les données concernant les enseignants en exercice dans les classes faisant partie de nos cohortes. Les raisons invoquées qui conduiraient certains professeurs des écoles polyvalents à se tourner vers des PEaD pourraient être confrontées aux théories d'une didactique questionnant les pratiques sociales et les compétences qu'elles mettent en œuvre. En conséquence, nous nous interrogeons sur les compétences visées : la collaboration avec un groupe « expert » de la langue cible privilégie-t-elle des compétences générales, sociales ou langagières (ou d'autres) ?

Devant nous servir également à identifier des classes témoins, nous avons conduit cette enquête au sein de notre académie d'exercice et sur celles limitrophes à celle-ci.

2. Méthodologie

Pour réaliser l'enquête au niveau technique, nous avons opté pour l'utilisation du logiciel de sondage en ligne, *limesurvey* permettant un traitement statistique simplifié des données.

Les questions de l'enquête sont structurées en trois thèmes : 1) langue étrangère, 2) TICE ou TUIC et 3) échanges en ligne et apprentissage des langues étrangères (annexe 26). Des questions personnelles sur le milieu d'exercice, l'ancienneté dans le métier, etc. sont posées pour permettre de dresser un profil des répondants. Le tout représente un total de trente-neuf questions.

Groupes de questions de l'enquête	
SECTION	CONTENU
	Questions générales : âge, ancienneté, localisation, etc.
1	Langue étrangère : maîtrise, objectifs d'apprentissage, d'enseignements, matériel, difficultés, autres objectifs
2	TICE : maîtrise, environnement technologique, usage, etc.
3	Échanges en ligne et apprentissage de la LE : degré d'intérêt, objectifs entrevus, connaissances des dispositifs, mode de communication, avantages/inconvénients perçus, etc.

Les questions sont de différents types : fermées, à échelle, à choix multiple et ouvertes. Ces dernières ont été privilégiées afin d'éviter certains biais, d'induire des réponses qui au préalable ne pouvaient pas être listées de manière suffisamment exhaustive et ainsi permettre une expression libre. Nous avons pris en considération la difficulté d'en rendre compte et de les analyser et néanmoins préféré ce type de questions permettant d'obtenir des réponses riches. Anticipant sur leur dispersion, nous choisissons toutefois la richesse d'éléments de réponses que nous ne pouvons éventuellement pas supposés permettant d'alimenter nos hypothèses. La richesse et la diversité des réponses nous semblent un élément significatif à prendre en compte pour notre analyse des conceptions, plus que le rendu de données chiffrées sur un nombre restreint de réponses.

Pour traiter les questions ouvertes, nous optons principalement pour une analyse de contenu par une étude lexicographique, analyse catégorielle consistant à calculer et à examiner les fréquences de certains éléments que nous regroupons en catégories significatives comme le préconise Bardin (1977) : fréquence des mots utilisés, regroupement par analyse factorielle d'un vocabulaire en fonction des thèmes abordés, en

fonction des catégories d'enseignants tenant compte de leurs niveaux de maîtrise déclarés de la langue et des TICE, de leur expérience d'un PEaD.

Pour chaque question, un travail de description a été conduit : mise à plat des réponses suivie d'une interprétation des données pour une éventuelle comparaison des réponses aux questions entre elles, comme par exemple les questions 12 et 13, 34 et 35 ou 36 et 37 qui formulent des questions identiques nécessitant pour y répondre l'adoption d'un changement de point de vue. Nous nous inspirons du chapitre consacré au traitement des données de l'entretien développé par Gisèle Tessier (1995) en nous « imprégnant » des réponses après leur compilation pour permettre une « créativité interprétative » comme le suggère l'auteure (*ibid*,122).

Après avoir construit le « squelette » de l'enquête, la formulation des questions s'est effectuée en collaboration avec des enseignants, maîtres formateurs, pour assurer une formulation consensuelle et en particulier éviter un jargon, éviter d'induire les réponses par une implication trop forte de la chercheuse. Un pré-test a été conduit auprès d'une dizaine de collègues, qui a conduit à des ajustements de forme principalement.

3. Diffusion de l'enquête

Le questionnaire est anonyme et se veut clairement identifié comme indépendant de la commande institutionnelle, même si la diffusion s'est avérée devoir passer par le canal institutionnel. Le choix de passer par les Inspecteurs de l'Education Nationale Adjointes (IENA) s'est fait après concertation avec des enseignants qui nous ont signalé qu'ils étaient fréquemment sollicités pour répondre à des enquêtes en tous genres. L'argument retenu fût que si celles-ci ne revêtaient pas de caractère scientifique reconnu par l'institution, ces enquêtes étaient souvent ignorées. Des maîtres de conférences concertés ont confirmé que la conduite d'enquêtes facilitées par les logiciels en ligne se multipliait. Ils constataient une dispersion du nombre de répondants. En conséquence, nous avons demandé à des conseillers pédagogiques académiques de nous diriger vers les inspections des circonscriptions susceptibles de faire le relai. Celles-ci ont adressé notre appel aux directions d'écoles accueillant des élèves de cycle 3 dans des circonscriptions des départements suivants : 08, 10, 51, 52, 54, 55, 57, 67, 68, 88 (i.e. trois académies concernées : Nancy-Metz, Reims et Strasbourg). Y ayant constaté un fort taux d'adhésion à la plateforme *eTwinning*, l'Inspection académique de Dijon a été également contactée. Cependant, si aval a été donné par l'IENA et confirmation de sa diffusion par son

secrétaire, aucune réponse n'a été enregistrée provenant de cette académie. Contactés à plusieurs reprises, les services de l'Inspection n'ont pas répondu à nos questions concernant cet état de fait que nous n'expliquons pas (annexe 27). Nous n'expliquons pas le peu de réponses provenant de l'académie de Reims, non plus, en contraste avec les deux autres académies sollicitées.

Sur un total de 243 connections (signal d'accès à la page ou amorce de réponses sans passage à l'intégralité des pages), nous obtenons 121 réponses complètes que nous exploitons pour notre analyse. Les répondants sont répartis comme suit : 80 issus de l'académie Nancy-Metz, 38 de Strasbourg et 3 de Reims.

4. Les biais anticipés

Nous reviendrons sur certains biais à prendre en compte lors de l'analyse de certaines questions, plus spécifiquement. Toutefois, nous avons anticipé les suivants :

- le mode de contact qui ne touche que certaines catégories de personnes : des utilisateurs des outils technologiques, des personnes engagées dans des partenariats, etc.;
- le temps consacré à l'enquête (temps moyen annoncé 20 minutes) ;
- le mode de diffusion : l'intermédiaire est l'institution, même si l'appel se fait en précisant l'indépendance du chercheur ;
- l'intérêt des répondants soit pour la thématique abordée, soit pour l'intérêt perçu de la recherche.
- la non-conformité à la population ciblée : enseignants ayant recours à des intervenants extérieurs et n'intervenant pas dans leur classe.

5. Les résultats de l'enquête

Comme nous l'avons mentionné plus haut, nous exploitons les réponses de cent vint-et-un enseignants ayant couvert l'ensemble du questionnaire. Les valeurs indiquées dans les figures sont exprimées sur cette base, le nombre de répondants à chaque question est donné à mesure de leur présentation.

5.1. Profils des répondants

L'âge moyen des répondants est de 45 ans et 62 % ont plus de 10 années d'ancienneté dans le métier. 11.5 % seulement exercent depuis moins de quatre années. La grande majorité est donc constituée d'enseignants expérimentés.

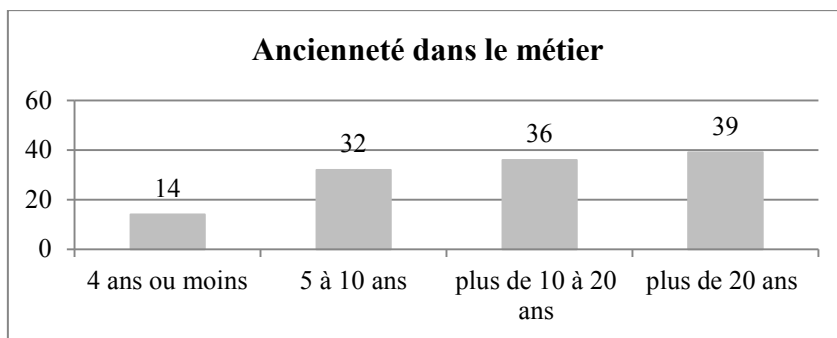


Figure 11 : Ancienneté dans le métier - Q4

L'éventail du milieu d'exercice est globalement bien distribué : 46 % exerçant en milieu rural, environ 35 % en milieu urbain et 19 % en milieu péri-urbain.

54 % des répondants enseignent l'anglais et 47 % l'allemand. Aucune autre langue n'est représentée dans notre échantillon. La forte proportion d'enseignants d'allemand en contraste avec l'ensemble de l'hexagone s'explique par le soutien institutionnel dont ils bénéficient dans l'académie de Strasbourg. L'héritage historique et culturel de la région Alsace influe sur la politique linguistique de l'académie et donne priorité à l'apprentissage de la langue allemande dès le plus jeune âge. Concernant le taux de répondants de cette académie, on peut aussi argumenter du fait que les enseignants engagés dans la défense de cette politique accepteraient plus que d'autres de communiquer sur leur pratique. La proximité de l'Allemagne et la politique menée pour soutenir les liens d'amitié franco-allemande à travers par exemple des dispositifs de jumelage entre des classes, entre les communes ou les opérations sous l'égide de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse (OFAJ) et la pression de l'institution pour défendre la langue sont d'autres arguments à prendre en compte (cf. cadre théorique).

L'enseignement de l'anglais est largement dominant dans l'académie Nancy-Metz⁶², 66% des répondants l'enseignent, apportant confirmation que le « tunnel de l'anglais » commence dès l'école.

⁶² Académie Nancy-Metz : couverture CE1-CM2 à 100% écoles: Anglais: 87% Allemand: 10% bilangue anglais-allemand: 1,4% bilangue anglais-italien: 0,24% (Pourcentages 2012-2013, communiqués par l'IENA de Meurthe et Moselle à notre demande).

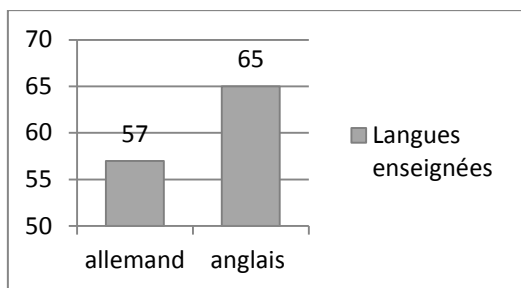


Figure 12 : Langues enseignées - Q10

En ce qui concerne le degré de maîtrise de la langue enseignée, nous avons demandé aux enseignants de se situer sur une échelle graduée de 1 (faible maîtrise) à 6 (excellent maîtrise). Les valeurs sont centrées sur une moyenne de 3,6. 55% s'attribuent un niveau satisfaisant voire supérieur contre 45 % se déclarant d'un niveau moindre, voire insuffisant. Les personnes se déclarant de très faible ou de très bon niveau sont dans des groupes représentant moins de 10 % des répondants. Une faible majorité se juge suffisamment compétente dans la langue enseignée. En conséquence, il n'est pas surprenant qu'en Q18 et Q19, la maîtrise de la langue soit citée prioritairement par les enseignants soit comme objectif à travailler (Q18) soit comme difficulté (Q19) (voir *infra*). La prise en compte de ces niveaux de maîtrise déclarés en lien avec la conception de l'apprentissage de la LE et des projets d'échanges à distance est requise pour notre analyse.

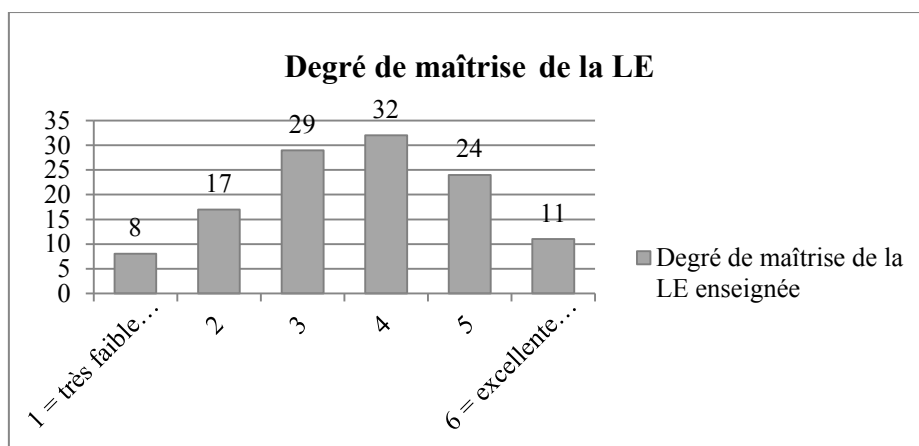


Figure 13 : Degré de maîtrise de la LE enseignée - Q11

Pour compléter cet aperçu du profil des répondants, nous nous sommes également intéressée à leur degré de maîtrise des outils technologiques. Le degré de maîtrise de la langue comme celui des outils nous semble constituer d'importants facteurs pour sonder la perméabilité à mener des projets d'échange. Si 55 % des enseignants se situent au-dessus d'une moyenne positive en langue, plus de 63 % jugent leur degré de maîtrise générale des outils technologiques satisfaisant. 14 % déclarent un faible ou très faible degré. Aussi avec

une moyenne de 3,85 et un taux de variance 4.67, le niveau moyen peut-être jugé comme bon.

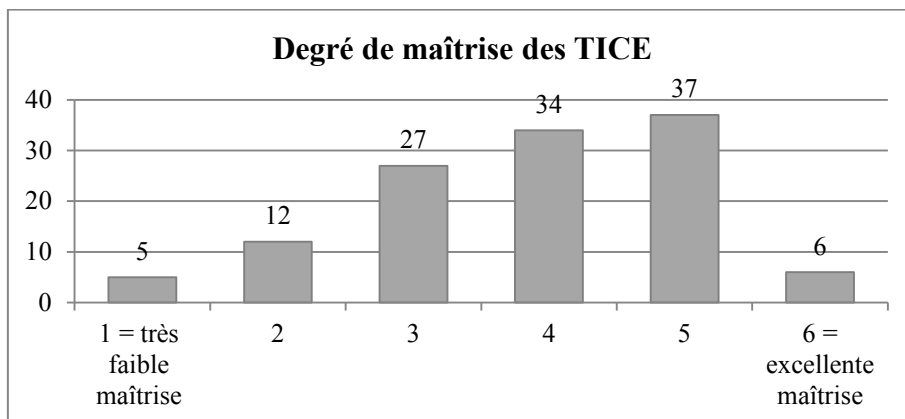


Figure 14 : Degré de maîtrise générale des outils technologiques - Q22

Si l'âge moyen des enseignants est de 40 ans, nous supposons que pour beaucoup, leur formation TICE est principalement l'autodidactie ; leur intérêt pour les démarches didactiques s'appuyant sur le numérique serait davantage lié à des caractéristiques individuelles qu'à une formation initiale ou continue; le Certificat Informatique et Internet niveau 2 « enseignant » (C2i2e) fixant les compétences professionnelles nécessaires à l'exercice du métier dans la société de l'information n'est en place que depuis 2004, obligatoire à l'embauche à partir de 2012. Aussi, nous présumons que pour beaucoup la maîtrise dépend de la pénétration des outils technologiques à la fois dans la vie personnelle et professionnelle. Les conceptions de ces outils étant elles-mêmes dépendantes de leur maîtrise.

Pour finir, nous dénombrons vingt-six personnes engagées dans un partenariat d'échanges à distance, c'est à dire moins d'un quart des répondants (21, 5 %).

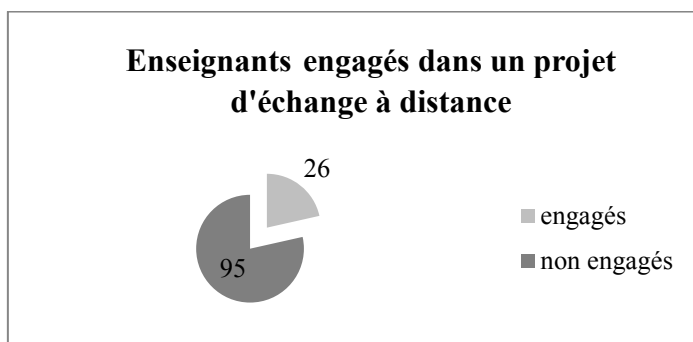


Figure 15 : Nombre d'enseignants engagés dans des projets - Q32

En résumé, les enseignants qui ont répondu à l'enquête sont des enseignants expérimentés, enseignant à part pratiquement égale l'allemand ou l'anglais mais répartis dans des zones géographiques distinctes. Ils jugent leur degré de maîtrise de la langue enseignée moyen et celui des outils technologiques relativement bon.

Voyons à présent leurs conceptions de l'apprentissage de la LE et de l'utilisation des TICE que nous chercherons à mettre en relation.

5.2. 1^{re} partie : conceptions de l'apprentissage/enseignement d'une LE

Les questions Q12 et Q13 s'intéressent aux principales raisons que les enseignants invoquent et qui légitimerait à leurs yeux la place de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère à l'école. Q12 recueille les objectifs du point de vue des enseignants qui ont à intégrer cet apprentissage dans leur programme. Q13 nous renseigne sur les raisons invoquées par les élèves, du point de vue des enseignants. Les données seront confrontées, entre autres, à celles recueillies lors de nos entretiens avec les enseignants et les apprenants, sujets des cohortes que nous avons observées (cf. H1.1, H1.2).

5.2.1. Raisons d'apprendre une LE à l'école selon les enseignants

La question Q12 cible le point de vue de l'enseignant sur l'enseignement d'une LE à l'école. La question ouverte est formulée comme suit : Quelles sont, selon vous, les principales raisons d'apprendre une langue étrangère à l'école ? Les répondants mettent en avant selon cette hiérarchie : l'ouverture culturelle, la communication, les perspectives d'avenir (emploi), et la précocité du développement de compétences linguistiques.

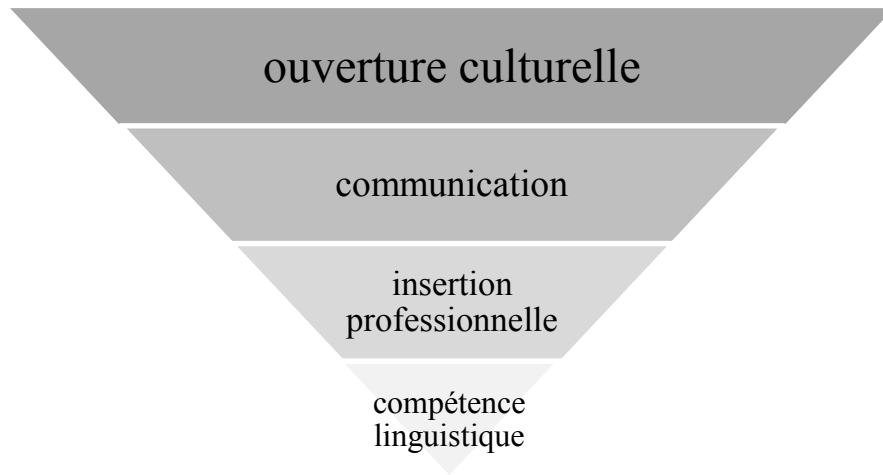


Figure 16 : Principales raisons d'enseigner une LE à l'école / 121 répondants Q12

5.2.1.1. L'ouverture culturelle

La principale raison évoquée par les répondants est l'ouverture culturelle. Nous relevons cinquante occurrences du mot « ouverture » ou de termes apparentés (s'ouvrir, ouvrir), principalement associés à la notion de culture (ouverture culturelle, s'ouvrir à une autre culture).

« La maîtrise d'une langue étrangère est indispensable dans le contexte politique (Europe), mondial (distances relatives aujourd'hui...) et économique. Par ailleurs, cela reste une ouverture culturelle et humaine indispensable! (45*) ».⁶³

Toujours associé à la notion d'ouverture, l'apprentissage d'une LE en milieu scolaire est vu comme un moyen pour les élèves de s'ouvrir sur le « monde » (18 occurrences du mot). Certains répondants indiquent une échelle réduite à l'« Europe » (10 occurrences) et neuf enseignants chargés de l'apprentissage de l'allemand dans l'académie frontalière à l'Allemagne font explicitement référence au « pays voisin ». Enseigner une langue étrangère à l'école viserait à développer les contacts entre des cultures, entendons par là une compréhension mutuelle et des échanges entre des personnes.

« Parce que tout le monde doit savoir parler des langues étrangères. Pour mieux communiquer entre personnes de culture différente, mieux se comprendre, échanger à tous les niveaux et mieux vivre ensemble » (201*).

⁶³ Dans ce chapitre consacré à l'enquête, les nombres indiqués entre parenthèse identifient les enseignants. Le nombre est attribué par le logiciel *Limesurvey* en fonction de l'ordre chronologique des connexions. Un astérisque permet d'identifier les enseignants déclarés engagés dans un projet d'échange en ligne.

Il ne nous semble pas anecdotique de faire remarquer que neuf enseignants font référence à l'enseignement de plusieurs langues : « Le multilinguisme, c'est la vie. Le monolinguisme, c'est l'exception qui confirme la règle » (265*), « S'ouvrir à une autre culture et à parler plusieurs langues au niveau européen » (97).

5.2.1.2. La communication

L'extrait (201) plus haut aborde une seconde raison d'apprendre une LE à l'école. Elle fait référence à la communication. Nous dénombrons 27 occurrences du terme, sans que toutefois celui-ci soit explicité et sans objectifs détaillés. Les enseignants ont-ils une visée pragmatique de la langue, axée sur sa fonction sociale ? Ou la possibilité de pratiquer la langue dans une perspective liée au seul apprentissage ? La diversité des emplois confirmerait-il que le terme soit un lieu commun, très polysémique ?

« Pour pouvoir échanger, communiquer et voyager [...] » (122)

« Pour gagner en liberté de communication » (5)

« Compétence incontournable de communication dans le monde moderne [...] » (25)

« Pour pouvoir communiquer dans une autre langue que la sienne » (251)

« Pour communiquer avec un étranger et comprendre des informations orales ou écrites des médias » (285)

En effet, comme le souligne Bourguignon (2001), le mot, « utilisé aujourd'hui par tout le monde et partout dans le monde, semble être une coquille vide que chacun remplit à sa guise pour lui donner le sens qui l'intéresse. » (*ibid*, 53) Mais hasardons-nous toutefois à une interprétation. L'approche communicative étant répandue dans les pratiques enseignantes à l'école primaire, nous serions encline à penser qu'il s'agirait ici de donner la possibilité aux apprenants de pouvoir interagir avec des locuteurs en langue cible; la communication étant perçue comme processus d'interaction visant à l'intercompréhension et se situant dans une action motivée. Elle répondrait à un besoin ou un désir de parler de quelque chose (sans que ce quelque chose ne soit jamais défini ou explicité dans les réponses). Cette interprétation s'appuie sur les réponses à d'autres questions analysées *infra* pour lesquelles l'aspect concret, l'ancrage dans des situations réelles de communication est fréquemment mis en avant (cf. Q13, Q24 bis, Q30, Q34 et Q35).

Si « l'ouverture à d'autres cultures » et « communiquer » intègrent la notion d'échange entre différents acteurs, notre propos étant l'agir ensemble, rappelons-le, nous avons cherché à relever mention de l'identité des personnes communicantes. Nous

comptabilisons dix-huit occurrences du mot « monde ». Nous nous questionnons sur le sens à donner à ce terme : est-il globalisant pour rendre compte d'une abstraction, d'un espace qui relève d'une projection hypothétique dans un avenir ou d'un espace réel auquel l'élève peut/doit s'ouvrir ? Le monde fait-il référence aux locuteurs de langue anglaise plus particulièrement de par son caractère hégémonique ? « L'étranger » en tant que personne interagissant est cité neuf fois. Là encore notre interprétation est hasardeuse : voit-on dans l'étranger celui qui parle une autre langue ou/et celui qui est porteur de différences, de similarités à prendre en compte (culturellement, socialement, etc.) ? Nous ne nous aventurons pas sur le terme, ni sur une éventuelle connotation. Seules quatre références à « d'autres enfants » nous amènent à repérer des représentations d'un apprentissage ayant une finalité immédiate, un impact sur le temps présent et des personnes davantage identifiables, proches des apprenants concernés. Nous ne manquons pas de faire le pont avec notre sujet qui consiste à observer des élèves en situation d'échanges avec des pairs et plus spécifiquement, effectivement, avec d'autres enfants. Nous revenons sur le sujet en abordant l'analyse des questions concernant les échanges en ligne dans un chapitre suivant consacré à Q34 où nous chercherons à identifier des contrastes lorsque les échanges à distance sont évoqués.

5.2.1.3. Des perspectives économiques

La troisième raison d'enseigner une LE fait de nouveau référence à des compétences générales et langagières aux services de l'insertion professionnelle à l'échelle internationale. Vingt-huit enseignants considèrent leur mission comme une aide à une perspective d'avenir économique. Dans cet esprit, notons que le poids de l'anglais dans cet espace économique est mentionné à cinq reprises : « Savoir parler plusieurs langues est quasi indispensable à l'heure de la mondialisation, et je suis personnellement très pénalisé de ne pas savoir parler couramment l'anglais » (51) ; « L'utilité pour le futur, malheureusement en Alsace, le choix qui est fait le plus souvent est l'allemand au détriment de l'anglais que les élèves réclament » (106).

5.2.1.4. La compétence linguistique

Si certaines réponses abordent des raisons de manière très isolée ou singulière, nous avons choisi de ne retenir que celles qui émergent quantitativement. Aussi, en dernier et quatrième rang, nous voyons apparaître l'apprentissage linguistique. Il est en particulier fait

mention de l'âge des élèves et la précocité d'un contact avec la langue qui favorise par exemple les compétences en réception et production, ainsi que la métacognition :

« Ouvrir les élèves aux réalités d'une langue étrangère » (22*)

« Éduquer l'oreille à d'autres sonorités, d'autres accentuations rythmiques » (29)

« [...] pouvoir implicitement comparer les modes de fonctionnement d'une langue avec la sienne s'approprier la « musique » d'une langue à un âge où l'oreille est encore réceptive » (235*)

Deux enseignants voient dans l'apprentissage d'une LE une fonction métalinguistique en référence au français, que Castellotti en pareil contexte nomme langue « de référence » (Castellotti, 2001) :

« Commencer plus tôt l'apprentissage mieux que plus tard, permettre de faire des comparaisons avec le français, et mieux comprendre le fonctionnement de sa propre langue » (287)

« Communication, ouverture culturelle et réflexion au niveau de la langue source » (306)

Cette préoccupation rejoint les propos d'Audin et al. : « Ce qui fait souvent défaut à l'élève débutant, c'est une représentation juste du fonctionnement de la langue étrangère dans sa spécificité par rapport à celui de la langue maternelle » (*ibid*, 2005).

En résumé, ces éléments de réponses indiquent qu'en contexte scolaire « ordinaire » (terme utilisé pour différencier d'un contexte d'échanges à distance), les compétences culturelles seraient perçues comme prioritairement à développer. Elles viseraient une adaptation à un monde pluriculturel dans lequel il est nécessaire de maîtriser les codes pour communiquer et s'insérer dans la société marchande. Ensuite vient la compétence linguistique. La maîtrise d'une LE (osons-nous utiliser le pluriel ?) aide à l'intégration dans une société qui s'élargit (construction européenne, coopération internationale à plus large échelle, etc.) : perspective de déplacements géographiques, d'employabilité, de communication dans un monde virtuel, permis par les nouvelles technologies, etc. Dans cette logique, nous constatons que les enseignants visent également un besoin de se préparer à apprendre une LE en s'exposant par exemple à des mélodies ou en faisant des ponts avec la langue source (LS).

Nous tenons compte de ces réponses que nous croisons avec Q38 où les enseignants font un classement différent. Lorsqu'il s'agirait d'engager sa classe dans des projets d'échanges à distance, la pratique de la langue viendrait avant l'approche culturelle (cf. p. 236-238).

5.2.2. Raisons d'apprendre une LE à l'école – le point de vue des enseignants sur les élèves

Q13 est une question à choix multiples pour sonder le point de vue des enseignants sur les raisons d'apprendre une LE chez leurs élèves. Les items que nous avons sélectionnés font référence à l'obligation provenant de l'institution, l'obligation parentale, la relation à l'enseignant, la relation avec des LN, l'appartenance à un groupe partageant les mêmes goûts, etc. Le choix de certains items est justifié par notre besoin de situer les apprenants dans un contexte social et socioculturel. Ne pouvant nous montrer exhaustive, nous avons laissé une option libre en proposant une case « autre ».

Selon les enseignants interrogés, la raison première d'apprendre une langue étrangère chez les élèves est l'obligation scolaire (54.5 % des répondants). Suit de loin (37 %) la possibilité de communiquer avec des étrangers puis l'obligation incontournable du fait des échanges internationaux révoquant le monolinguisme (32 %) et, pour finir, l'aide à l'insertion professionnelle future (30 %), deux traits mentionnés en Q12.

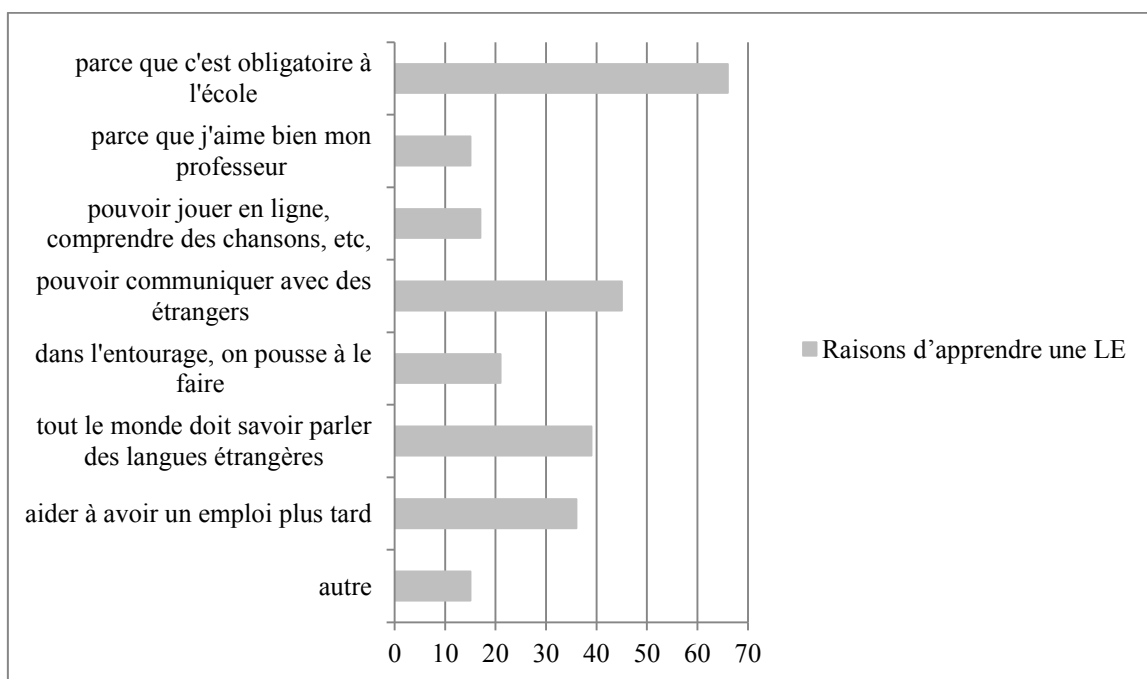


Figure 17 : Raisons d'apprendre une LE (point de vue des enseignants sur les élèves) - Q13

Pouvons-nous en conclure que les enseignants en attribuant une motivation extrinsèque à l'apprentissage d'une LE (du point de vue des élèves, rappelons-le) percevraient la relation au savoir comme étrangère à celui-ci ? Nous n'irons pas à affirmer

à l'instar de Delannoy (2005) que les apprenants qui n'ont pas accès au désir de savoir, entrevoient le savoir comme une menace, mais la question du sens de l'apprentissage et de la motivation est posée. Au regard des hypothèses de la recherche, nous aurions à analyser le pont entre ces deux premiers items cités (à noter que 17 % des enseignants retiennent les deux). Comment s'exercent, s'articulent la contrainte scolaire et l'objectif communicationnel ? Nous retrouvons là écho à certaines de nos hypothèses qui questionnent la dimension affective (ou motivationnelle) en lien avec un engagement dans des tâches qui font sens. En référence aux théories de Hardi, Leone, Kasser, et Ryan (1993) ou de Deci et Ryan (1985), ne peut-on envisager qu'une relation avec des LN peut aider à déplacer le curseur motivationnel vers une meilleure perception du sens de l'apprentissage d'une LE, passant d'un niveau d'autodétermination de bas niveau vers un niveau plus élevé ?

5.2.3. Le matériel pédagogique utilisé en contexte « ordinaire »

La question du matériel pédagogique utilisé nous intéresse pour sonder la perméabilité à mener une pédagogie active, qui suppose une capacité chez l'enseignant à trouver la ressource adaptée au besoin, émergeant dans et par la situation. Une pédagogie appelant les théories socioconstructivistes ne peut se satisfaire d'une pédagogie issue d'un « livre trop commode, où le maître trouve sa leçon toute faite, questions et réponses, devoirs et exercices, le livre qui dispense le maître d'expliquer et l'élève de comprendre, en substituant à l'imprévu de la classe parlée et vivante les recettes de l'enseignement systématique » (difficile de résister à citer cette formule de Jules Ferry s'adressant aux recteurs en 1879). La compétence à créer ses propres ressources va de pair avec l'adaptabilité. Si les manuels ou méthodes soumettent aux enseignants une progression linguistique rigoureuse, la critique vient du risque qu'ils puissent se « dispenser de la nécessaire réflexion pour mettre en œuvre les objectifs et les modalités adéquates au groupe d'élèves dont ils ont la charge » (Borne, 1998). D'où notre intérêt pour la question du matériel pédagogique utilisé.

Les réponses, dont nous avons conservées que celles concernant l'utilisation régulière d'un matériel pédagogique spécifique, montrent que les principales ressources au service de l'apprentissage de la LE sont celles créées par les enseignants eux-mêmes. À environ 65 %, ils déclarent créer leur propres ressources pour un usage fréquent. À cette

question à choix multiples, certains enseignants ajoutent dans la rubrique « autre » qu'ils font aussi appel à des ressources collectées lors d'animations pédagogiques.

Viennent ensuite, citées par 36% des enseignants, les méthodes multimédia donnant accès à des documents audio ou/et vidéo, suivies des manuels scolaires que nous qualifions d'ordinaires en comparaison avec les méthodes sur support multimédia ou électronique (26%). L'utilisation des ressources en ligne (hormis le partenariat à distance) représente le même taux de fréquence que le manuel scolaire (26%). Dans la seconde partie de l'enquête consacrée aux TICE nous revenons sur l'usage spécifique des outils pour les apprentissages et sa place pour l'apprentissage d'une LE, plus particulièrement. Nous verrons que celui-ci est très limité.

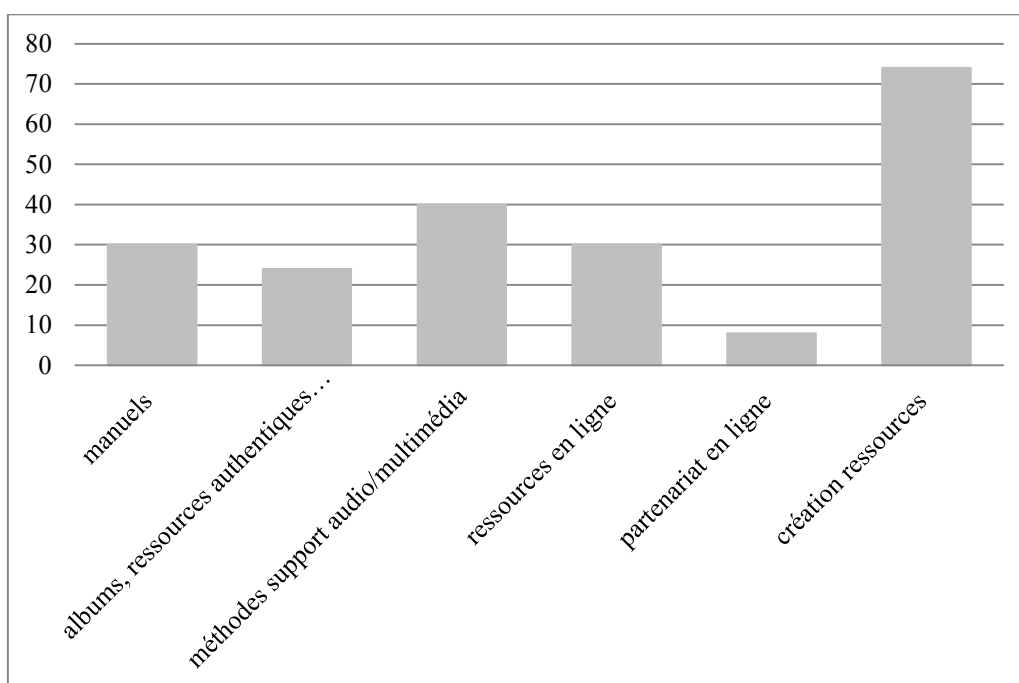


Figure 18 : Matériel pédagogique régulièrement utilisé - Q14

Cependant, en résumé, nous constatons qu'une grande majorité d'enseignants ont recours à des ressources qu'ils créent et/ou qu'ils vont chercher en ligne, montrant par là une certaine liberté d'organisation didactique et pédagogique.

5.2.4. Difficultés liées à l'enseignement d'une LE

Après avoir recensé les objectifs visés et les outils utilisés, une question sur les difficultés rencontrées par les enseignants pour mener les apprentissages en LE nous a semblée trouver légitimité dans cette enquête. Les items réunis pour Q18 proviennent

d'une concertation avec des enseignants appartenant à notre entourage professionnel auquel nous avons soumis cette même question, sous forme ouverte. Entrevoiant une motivation pour les échanges en ligne qui favoriseraient le temps de pratique de la langue, cet item fut inclus d'office. Les réponses précédentes mentionnant l'aspect culturel dans les objectifs principaux, nous regrettons de n'avoir pas inclus d'item le concernant. Cependant, il semblerait, en considérant les dires des enseignants concertés préalablement et l'ensemble de cette enquête, qu'aborder l'aspect culturel ne pose pas de difficultés majeures (même si nous pourrions nous montrer critique sur l'authenticité et les choix observés dans certaines pratiques qui visent parfois de trop près le stéréotype ou la surgénéralisation).

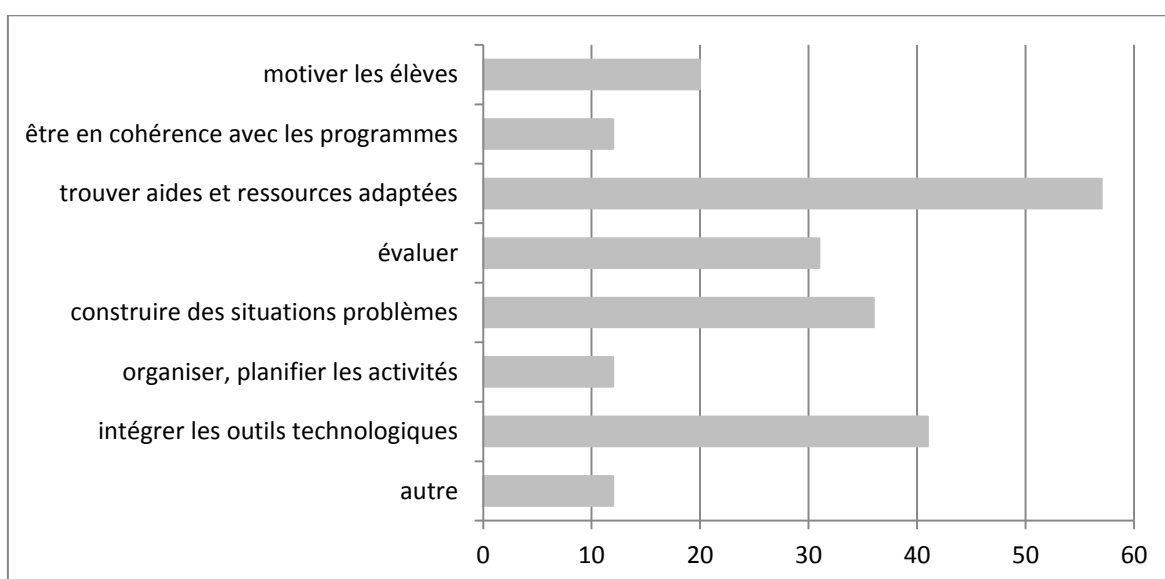


Figure 19 : Aspects concernant l'enseignement de la LE jugés difficile - Q18

Les deux premiers aspects mettent en avant la difficulté à favoriser des temps de pratique de la langue et à trouver des aides ou des ressources adaptées, aspect qui vient en relation directe avec la troisième difficulté, celle d'intégrer les outils technologiques au service de l'apprentissage de la LE (point que nous abordons dans le chapitre suivant consacré aux TICE). La quatrième difficulté citée en rang prioritaire est de parvenir à construire des situations problèmes. Ces difficultés nous semblent concerner nos hypothèses émises à propos des échanges en ligne qui répondraient en partie à celles-ci. Quelles situations problèmes les échanges à distance peuvent-ils générer ? Nos hypothèses entrevoient une pédagogie de projet ou active qui permet d'interagir dans une relation sociale avec des pairs locuteurs de la langue cible. Les situations générées par la rencontre

(expression des envies, des besoins des parties, etc.) sont-elles propres à stimuler l'apprentissage ? La question sera analysée dans le dernier chapitre concernant cette enquête. Nous reviendrons également sur cette question dans le chapitre concernant notre observation dans les classes.

Motiver les apprenants est une autre problématique qui concerne ici vingt répondants. Nous verrons qu'en Q34 et Q35, les projets d'échanges sont largement vus comme favorisant la motivation, mais on constate que ce n'est pas ce qui est recherché prioritairement. Si les projets sont perçus principalement comme aide à la motivation, comment comprendre le relatif désintérêt pour les échanges exprimé en Q26 (cf. p.212).

Par ailleurs, si la question avait été formulée pour rendre compte de savoir-faire, nous ne nous étonnons pas de trouver, parmi les réponses « autres », mention d'un manque de compétences linguistiques perçu comme une entrave à la bonne conduite de l'enseignement : « maîtriser la grammaire allemande » (243), « maîtrise et accent! » (161), « accents déplorables des enseignants il faut parler cette langue » (192).

À noter toutefois que seuls des enseignants non engagés dans des partenariats mentionnent cette difficulté. Une action didactique en lien avec des LN permettrait-elle de modifier la posture des enseignants en référence au locuteur modèle qu'il s'impose d'être dans la classe ?

Pour conclure, cette deuxième série de questions nous permet de considérer la diversité des conceptions de la langue et de son enseignement/apprentissage. Les opinions et pratiques sont variées et s'opposent. Toutefois une majorité place l'ouverture culturelle et la communication comme raisons principales d'enseigner une LE à l'école, objectifs que nous retenons dans nos hypothèses concernant les échanges à distance. S'exprimant sur le point de vue des élèves, les opinions divergent permettant de distinguer plusieurs niveaux d'autodétermination qui leur permettraient de s'engager dans cet apprentissage.

Une majorité de répondants fait état d'une certaine liberté pédagogique en travaillant à l'élaboration de ses propres ressources même si un grand nombre expriment des difficultés pour trouver des aides ou des ressources adaptées et construire des situations problèmes. Favoriser des temps de pratique de la langue et l'intégration des outils technologiques sont aussi placés au rang des difficultés principales ; un point que nous abordons dans le chapitre qui suit.

5.3. 2^e partie : conceptions des TICE

Le deuxième volet de l'enquête concerne TICE. Concevoir un apprentissage incluant des pratiques d'échanges entre des classes distantes nécessite d'y avoir recours. Aussi, les questions qui s'imposent d'elles-mêmes concernent-elles leur nature qui conditionnerait la modalité selon laquelle le lien social peut se construire entre les classes (contact épistolaire, visuel, verbal, synchrone, asynchrone, etc.), les aptitudes travaillées (messagerie électronique pour la compréhension et/ou la production écrite, la visioconférence pour la production orale en continu ou l'interaction orale, etc.). Pour sonder la perméabilité des enseignants à mener des projets d'échanges à distance, nous nous intéressons dans un premier temps aux moyens technologiques à disposition (Q20, Q21), à la maîtrise des outils (Q22), leur fréquence d'utilisation (Q25bis), les diverses utilisations, effectives ou potentiellement envisagées (Q 23, Q 24bis), et celles en référence plus particulièrement à l'apprentissage de la LE (Q 25). Dans un deuxième temps, dans le dernier volet de l'enquête, nous reviendrons sur ces questions en cherchant à sonder les conceptions sur les modes de communication les plus adaptés pour échanger à distance (Q 33).

5.3.1. L'environnement technologique

Q20 est une double question qui interroge les enseignants à la fois sur le matériel dont ils disposent et sur celui qu'ils utilisent. Douze items sont proposés. Ils constituent le matériel estimé nécessaire pour permettre d'interagir à distance, équipement de base que nous avons pu recenser lors de nos observations préliminaires sur le terrain : ordinateur, connexion ADSL adaptée, outils pour captations visuelles et/ou sonores permettant des envois en ligne (appareil photo numérique, caméscope), TBI pour une projection collective, possibilité de dépôt ou de mutualisation de documents (blog, site d'école) et les postes informatiques à disposition. Les problèmes techniques nécessitant parfois l'intervention d'un personnel ressource, nous avons ajouté cet item à la liste. La question à choix multiples sur deux catégories de réponses (dispose/utilise) comporte un biais technique : l'item non coché est considéré comme une réponse négative. Il se peut que le nombre important d'items à considérer sous deux aspects ait été trop fastidieux et que certains d'entre eux n'aient pas été considérés.

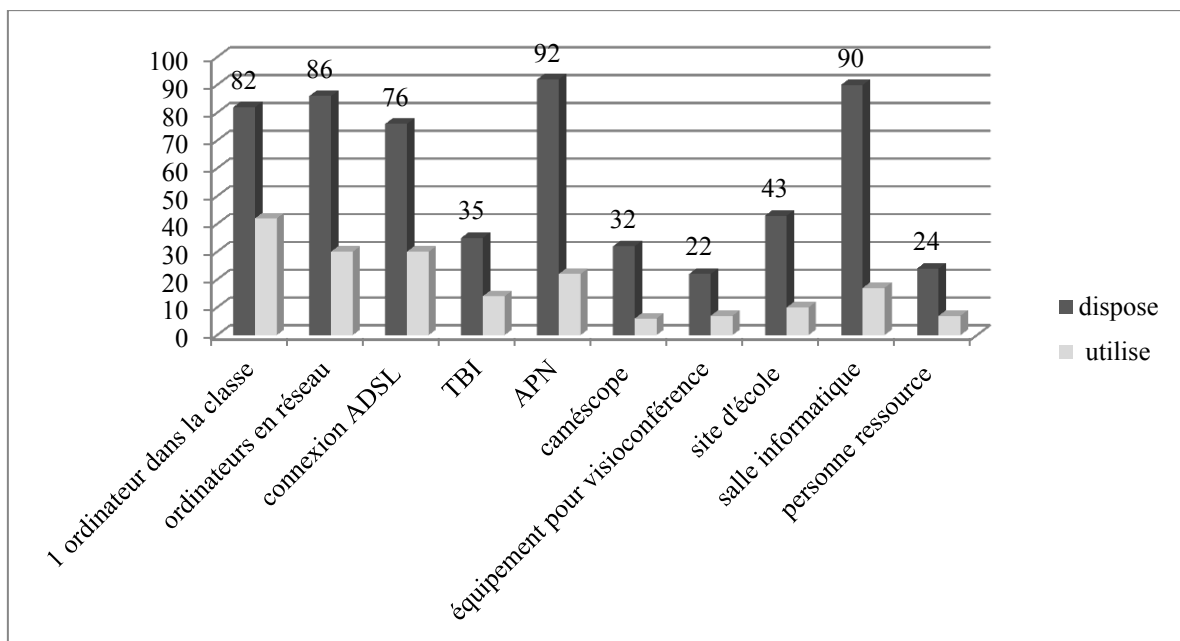


Figure 20 : L'environnement technologique des répondants- Q20

En juin 2001, une note d'information de la direction de la prospective annonçait que 88,3 % des écoles étaient équipées d'un ordinateur⁶⁴ et aujourd'hui chaque école est supposée être reliée à Internet. Cependant cet équipement minimal vise davantage l'utilisation à des fins administratives que pédagogiques. C'est pourquoi Q20 vise à évaluer la dotation en équipement qui permettrait à minima de pouvoir échanger à distance avec une classe partenaire. Comment s'engager dans un projet ou l'envisager sans dotation appropriée ?

Dans les classes représentées dans notre enquête, il apparaît que 68 % d'entre elles sont équipées d'un ordinateur, plus de 74 % disposent d'une salle équipée d'un poste, un pourcentage en deçà de la moyenne nationale recensée par l'étude européenne qui l'estimait à 77% (contre 28% en 2001). Par ailleurs, seulement 62 % bénéficient d'une connexion satisfaisante. Jugeant l'équipement minimal constitué d'au moins un ordinateur et d'une connexion ADSL, on voit que 37 % des répondants ne disposent pas du matériel de base pour communiquer à distance en mode synchrone. Ne disposant pas de connexion à haut débit, les enseignants ne pourraient donc envisager de communiquer à distance qu'à

64 Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools 2006: Results from Head Teacher and A Classroom Teacher Surveys in 27 European Countries [en ligne] <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/ni0333.pdf>

minima par courrier électronique, ou via un blog, par exemple. Et si nous ne connaissons pas les détails pour connaître la localisation du matériel, on peut toutefois entrevoir des difficultés lorsque celui-ci n'est pas dans la classe : nécessité d'un planning pour son utilisation ou déplacements des élèves peu propice à une souplesse d'utilisation. Autre fait marquant : 83 % n'ont pas la possibilité d'entretenir des communications synchrones en visioconférence et seuls 29 % sont équipées d'un TBI leur permettant de projeter des images favorisant une participation collective de la classe.

Cette question met en évidence le manque d'équipement relatif des classes. On constate notamment le sous-emploi du matériel à disposition. La moitié des enseignants possédant un ordinateur dans la classe ne l'utiliserait pas et la salle informatique serait utilisée par un huitième des enseignants en disposant. Répondant à q24, un enseignant engagé dans un partenariat confie qu'il est « compliqué de travailler avec des équipements de qualité bas de gamme très vite obsolètes » (132). Le matériel à disposition est-il adapté à l'utilisation que les enseignants projettent ?

« 1 unique ordinateur relié à Internet haut débit » (158, Q21)

« Matériel vétuste, qui rend son utilisation fastidieuse avec les élèves » (200, Q21)

« La création d'outils multimédia ainsi que leur accès au sein de l'école doit s'améliorer...c'est largement insuffisant » (63, Q21)

« le TBI n'est pas dans ma classe donc je ne peux pas l'utiliser régulièrement malheureusement » (201*, Q21)

Si notre étude ne nous permet pas de répondre à cette question, notre observation sur le terrain confirmerait ce point. Dans le cadre de notre expérimentation de quatre PEaD, nous voyons en H1.4 que les enseignants peinent, par exemple, à établir des communications synchrones en ligne alors que du côté de l'institution, ou de l'administration, on pense qu'ils ont les outils nécessaires à disposition. Aussi, il n'est pas surprenant que sur les 18 % qui ont l'équipement pour la visioconférence à peine 6% déclarent l'utiliser. Les 21% d'enseignants se déclarant engagés dans des projets d'échanges à distance sont donc loin d'être majoritairement utilisateurs de ce mode de communication qui nécessite une connexion haut débit.

Cette question nous interroge sur plus d'un point. Quel usage est-il fait dans les classes du matériel à disposition ? Comment envisager de chercher de l'information, de communiquer à distance sans dotation adaptée ? Comment est-il possible de se projeter

dans des projets d'échanges à distance alors que le matériel est manquant ou inadapté ? Si les enseignants se déclarent compétents dans l'utilisation des outils quel usage en font-ils ?

5.3.2. Usage

a. Fréquence d'utilisation

Pour répondre aux questions ci-dessus, une question sur la fréquence d'utilisation nous a semblé trouver sa place.

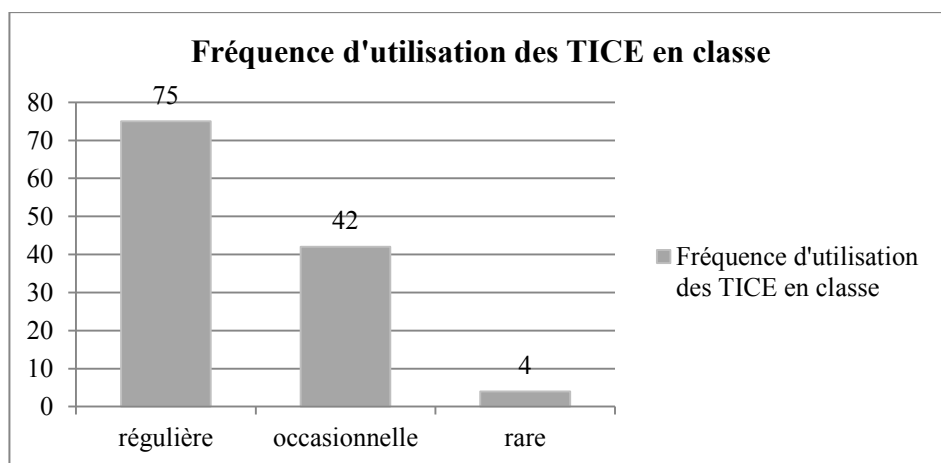


Figure 21 : Fréquence d'utilisation des TICE en classe - Q25 bis

Alors que la question précédente met en évidence le peu d'équipement employé, les réponses sur la fréquence d'utilisation des TICE dans la classe montre toutefois qu'une majorité des enseignants, 62 %, les utiliseraient régulièrement, et plus de 34 % occasionnellement. Cette majorité correspondrait au taux de bon degré de maîtrise déclaré en Q22, 63 % (cf. p.190) mais elle vient en contradiction avec le sous-emploi des outils vu en Q20.

Et si un rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale de novembre 2009 déclare que « [l]es enseignants ne peuvent plus ignorer [les TICE] dans le cadre de leur pratique quotidienne d'enseignement » et que leur utilisation est imposée dans les programmes et par le Socle commun, nous notons un décalage entre discours et réalité.

Notre investigation qui se poursuit sur les disciplines scolaires concernées et sur l'usage des outils vient-elle apporter des explications à ces contradictions ?

5.3.3. TICE pour quelles disciplines scolaires ?

Q23 est une question ouverte ayant pour objectif de parvenir à situer l'usage des TICE au service de l'apprentissage des langues par rapport aux usages dans les autres disciplines.

Le tableau ci-dessous fait état de trois catégories identifiées en fonction des réponses. Une catégorie « toutes disciplines confondues » qui correspond aux réponses faisant référence à toutes les disciplines sans mention de disciplines particulières. En conséquence, il faut se montrer prudent quant à leur interprétation. On peut supposer que parmi les trente-neuf enseignants ayant répondu « dans toutes les disciplines » certains ont choisi l'exhaustivité de cette réponse pour son caractère « économique », leur évitant de lister les disciplines. De ce fait, nous avons décidé de ventiler ces réponses sur toutes les disciplines et pour notre analyse nous ne prenons en compte que les deux autres catégories : celles qui concernent les disciplines explicitement nommées et qui figurent dans la catégorie « disciplines nommées » et celle dont l'utilisation des TICE est exclusivement restreinte à une seule discipline nommée, entrant dans la catégorie « disciplines exclusivement nommées ».

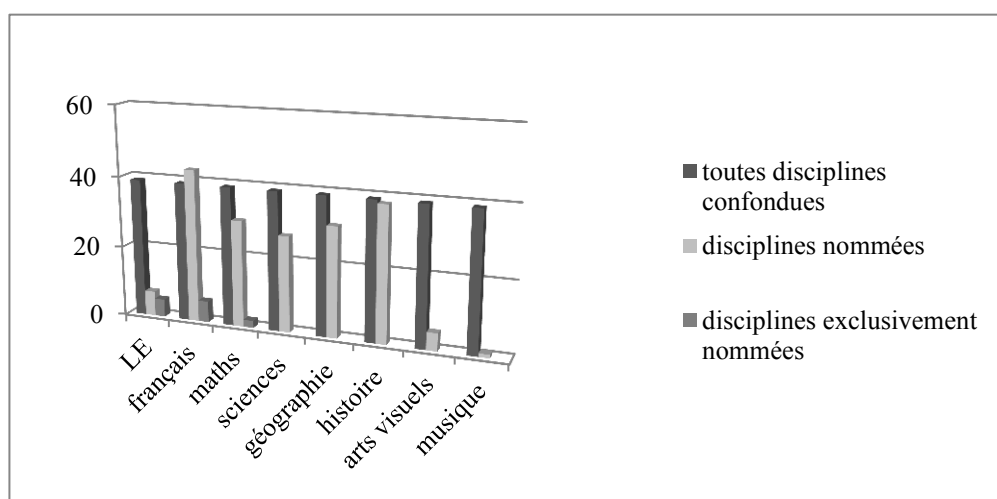


Figure 22 : Disciplines intégrant l'usage des TICE - Q23

L'utilisation des TICE au service de l'apprentissage de la LE est très inférieure à son utilisation dans des disciplines telles que le français (35%), l'histoire (31%), les mathématiques (25%) ou les sciences (22%). Seuls 10% (12 enseignants) déclarent utiliser les TICE en langue. Si l'on peut critiquer la finesse du grain d'analyse pour les raisons

évoquées ci-dessus, nous pouvons toutefois observer une tendance. Les enseignants voient des potentiels à utiliser les TICE dans certaines disciplines mais leur intégration dans leur répertoire professionnel concerne peu l'apprentissage de la langue. Quel usage de ces outils visent-ils principalement ?

5.3.4. Usage

Q24 bis a pour objectif d'indiquer une tendance dans l'utilisation des TICE. À quoi serviraient-elles au service des élèves ? Cette question fermée ordonnée présente quatre items : produire/créer des documents, communiquer/interagir, chercher/s'informer et s'exercer/s'entraîner.

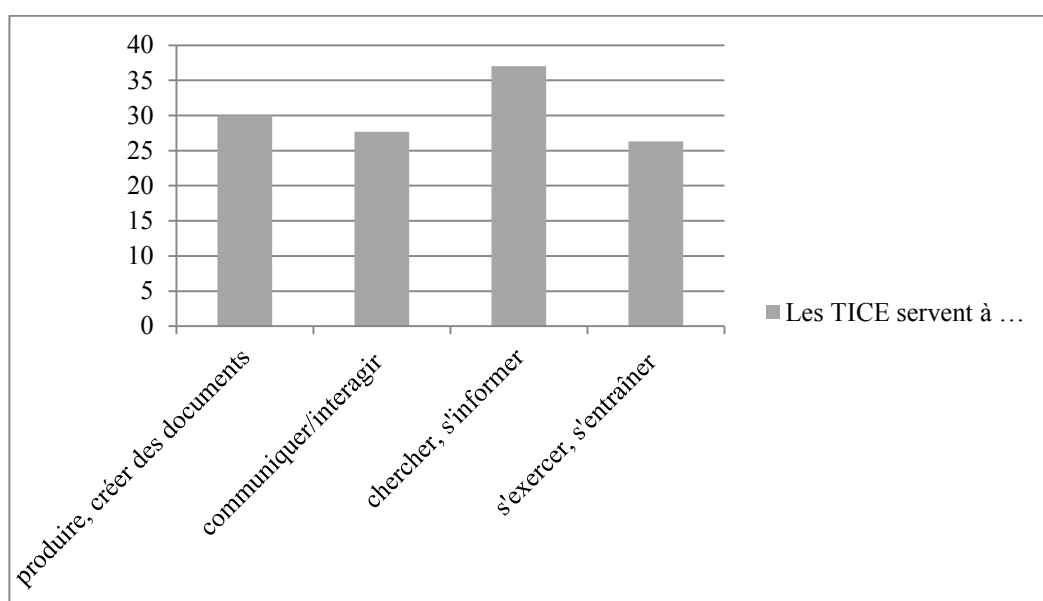


Figure 23 : Priorité accordées aux TICE - Q24 bis

Les réponses moyennées du graphe ci-dessus indiquent que les pratiques du numérique envisagées par les enseignants sont très dispersées mais ciblent davantage la recherche d'information et la production de documents que la communication. Cela viendrait dans la logique des éléments discutés précédemment : 1. les disciplines scolaires principalement visées, création de texte en français par exemple ou recherche d'information en histoire (mais la question telle qu'elle est posée ne permet pas d'attribuer un usage à une discipline en particulier), 2. Peu de communication car peu de moyen technique à disposition. Sur ce problème d'interprétation des données, nous nous montrons critique sur notre travail pour n'avoir pas formulé les questions Q24 bis et Q25 bis en deux temps : un premier sur l'usage et la fréquence toutes disciplines confondues et, dans un

deuxième temps dans le seul domaine de l'apprentissage de la LE. Les réponses auraient davantage orienté par exemple l'identification des besoins tant techniques qu'en formation. La dernière question Q25 du chapitre TICE concerne l'usage spécifique à l'apprentissage de la LE et peut toutefois nous guider.

5.3.5. Les TICE au service de l'apprentissage de la LE

Après avoir sondé la conception de l'usage des TICE sans référence à l'apprentissage d'une discipline spécifique en Q24 bis, Q25 vise plus particulièrement leur(s) usage(s) potentiel(s) au service de l'apprentissage d'une LE. Ne pouvant acter de l'utilisation effective des TICE, la question est formulée dans une perspective d'un emploi conditionnel et pour les raisons évoquées en début de chapitre, nous avons privilégié une question ouverte : Quel(s) usage(s) des TICE au service de l'apprentissage de la langue étrangère vous semble le plus adapté ?

Sans caractère obligatoire, cette question n'a recueilli que 61 % de réponses. Et s'il était demandé de mentionner l'usage des technologies, on constate un fort taux de réponses à élément unique, faisant référence uniquement à l'outil. En conséquence, pour une première analyse nous ne prenons en compte que les réponses permettant de percevoir l'usage sans ambiguïté. Il est difficile, en effet, de se prononcer sur l'usage du TBI qui offre de multiples fonctions alors que la visioconférence (19 occurrences) sert, sans conteste, à établir des relations synchrones avec un interlocuteur distant qui elles même font référence à la communication. Il en est de même pour la « correspondance » qui est citée à dix reprises. Correspondre ne renseigne en rien sur les acteurs ni sur le mode de communication utilisé. Qui sont les personnes visées ? On peut correspondre de manière asynchrone en envoyant des courriels, déposant des messages sur un blog, en envoyant des tweets, etc., ce qui signifieraient par exemple un travail d'aptitudes langagières et culturelles exclusivement à l'écrit. Certains outils font référence à des destinataires identifiés (courriel) alors que d'autres peuvent s'adresser à une population d'anonymes ou non (blog, site de l'école). On peut envisager correspondre « en direct » via des logiciels permettant de voir et dialoguer avec son interlocuteur en favorisant le développement de compétences telles que la prise de parole en continu ou l'interaction orale, pour ne citer que les pratiques les plus courantes. On peut encore opter pour le mode asynchrone en adressant des vidéos, des courriels, des *posts* sur le site de l'école, etc.

Néanmoins, nous parvenons à extraire trois catégories d'usage bien distinct :

1. La communication (repérée à partir de quarante-et-une occurrences du terme associées à d'autres comme «échange») se place à égale position avec l'entraînement (occurrence des termes : s'exercer, logiciels d'entraînement, exercices, etc.).
2. l'entraînement linguistique avec l'utilisation de logiciels (accès à des données audio-visuelles, de possibilité de s'enregistrer pour s'écouter, etc.).
3. L'information (s'informer, apport culturel en images)

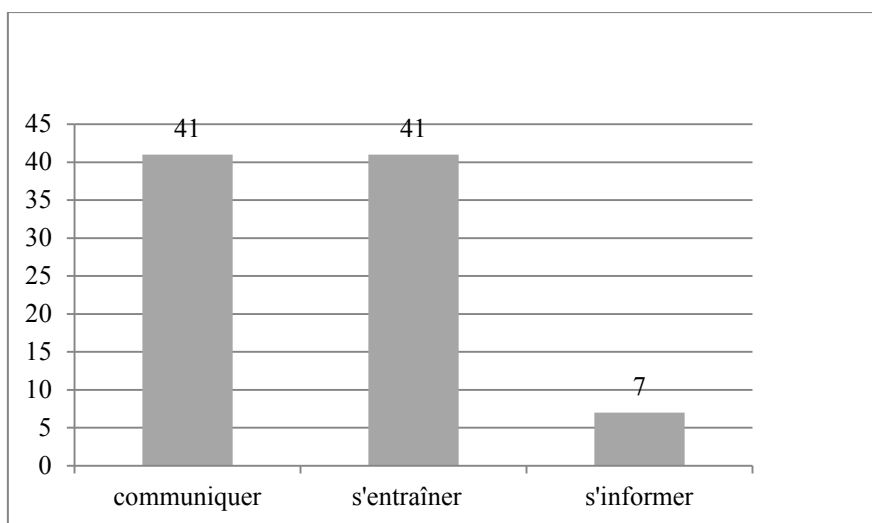


Figure 24 : Usage des TICE au service de l'apprentissage de la LE - Q25

En contraste avec la question précédente (Q24 bis), nous constatons, que lorsqu'il s'agit d'envisager les TICE en contexte d'apprentissage de la LE, les activités sont davantage tournées vers la communication et l'entraînement que la recherche d'information. La production de documents n'est plus mentionnée. La production orale et la production écrite entrent dans les catégories « communiquer » et « s'entraîner ». Néanmoins, il est à noter que les répondants ne se dispersent pas sur ces deux premières catégories. Le point de vue paraît tranché entre les usages permettant des activités d'interaction, semble-t-il, et l'utilisation d'outils technologiques favorisant l'entraînement (logiciels, exercices en ligne, matériel numérique pour traiter le son, accès à des ressources multimédia, etc.). Nous observons un net basculement des réponses en contraste avec Q24 bis lorsque l'apprentissage de la langue est seul concerné. En effet, en Q24 bis « s'informer » distançait de manière significative la communication et l'entraînement. En toute logique, mais il nous semble important de pouvoir le montrer ici, les aptitudes orales sont ciblées prioritairement. Cependant, nous devons rester prudente dans notre

interprétation : Q24 bis concerne 100 % des répondants qui s'exprimaient sur l'ensemble des disciplines scolaires alors que les réponses à Q25 émanent de seulement 62%. Les répondants n'ont pas cherché pas à se montrer exhaustifs à cette question. Est-ce un fait qui montrerait qu'ils n'ont pas de réponse ? Ce biais n'est pas à négliger pour considérer la pertinence de notre analyse. Toutefois, nous nous risquons à faire ressortir des caractéristiques :

Les enseignants voient principalement dans les outils technologiques un moyen de travailler les compétences à l'oral (annexe 29, Q25, extraction à partir d'occurrences chez 75 répondants). Plus d'un quart des répondants l'indique. Les outils favorisent des activités d'écoute, de répétition. Ils permettent l'accès à de l'*input* oral : ressources audio (5), de chansons (8), de radios étrangères (222) ; d' « entendre une prononciation correcte de la langue » (286); de s'enregistrer « pour se réécouter » (287).

Autre aspect, les outils ciblent la communication. Comme il l'a été précédemment noté avec Q12, le terme n'est pas suffisamment explicité pour permettre une analyse fine. Cependant, un répondant fait clairement référence à l'approche communicative menée dans la classe. Il voit dans les outils un moyen de « travailler la communication avec un groupe restreint d'élèves » (42). Toutefois, les modes de communication cités ici, qui se limitent, il faut le rappeler, exclusivement à la visioconférence et au courrier électronique, nous permettent de percevoir qu'une communication exolingue s'envisage. Elle concerne toutefois un faible nombre d'enseignants qui se projetteraient *ex nihilo* dans l'utilisation des outils pour placer leurs élèves dans un projet d'échanges synchrones ou asynchrones. L'annexe 31 présente dans un tableau la ventilation des réponses à Q25. Parmi les quinze personnes mentionnant la visioconférence, il n'est pas surprenant de compter la moitié d'enseignants déjà engagés dans des projets. Un enseignant cite les échanges « en *live* » (17) en référence à une observation dans une classe autre que la sienne. L'échantillon étant limité nous n'osons aller plus loin dans l'analyse. Nous retenons cependant que seul 55 % des répondants conçoivent les outils en lien avec le développement de compétences communicatives. Que 28 % seulement perçoivent un accès à des activités qui permettent la communication exolingue, une collaboration entre des personnes distantes ; soit « une classe partenaire » (22*), « un natif » (29), des « correspondants » (63) (100*) ou encore « d'autres » (45*).

Pour finir, nous faisons état de deux réponses (parmi les six ayant cherché l'exhaustivité) et qui s'accordent avec l'hypothèse que les TICE seraient : 1) des agents de changement dans les pratiques, en favorisant la collaboration à l'intérieur du groupe classe et/ou entre des classes distantes ; 2) des agents de changement sur l'objet construit en favorisant les échanges avec des LN (ce qui sous-entend de notre point de vue disposer du matériel adapté).

« Recherche (et développement de l'esprit de recherche), collaboration entre les élèves, possibilités de simulation, de répétition, de manipulation virtuelle, d'utilisation pour un apprentissage précis (donc meilleure intégration des apprentissages), pour une bien meilleure motivation, et une confiance en soi accrue... » (316)

« En travaillant en projet avec *eTwinning*, le TBI, les ordinateurs portables peuvent être utilisés pour des travaux en groupe classe (créations, visionnages) mais aussi en groupe (travail de coopération entre élèves français ou entre élèves des 2 pays) et en individuel (réponse à un questionnaire, présentation personnelle) » (282*)

En conclusion, ce chapitre sur les TICE nous indique que si le matériel est présent dans les classes il en est fait une sous-utilisation de par principalement son inadéquation aux usages visés. Les enseignants ont majoritairement une bonne maîtrise des TICE mais les utilisent très peu pour l'enseignement/apprentissage des langues. Si l'usage, bien plus fréquent, qui en est fait dans les autres disciplines concerne davantage la recherche d'information ou la production de documents, la communication occuperait une place non négligeable dans l'apprentissage de la LE si l'utilisation était effective ou rendue possible par une dotation en matériel adapté. Cette enquête ne nous permet pas de considérer toutes les raisons de ce sous-emploi (en référence aux autres disciplines) même si nous comprenons que la pertinence de leur emploi n'est pas en cause. Les enseignants ont une conception des outils principalement dirigée vers le développement de compétences à l'oral. L'accès à des données langagières orales semble être majoritairement considéré que ce soit pour des travaux d'écoute ou de production isolés ou dans le cadre d'échanges.

Ce constat nous amène à faire un lien avec Q18 qui révèle des difficultés pour trouver des aides ou des ressources adaptées, construire des situations problèmes, favoriser des temps de pratique de la langue et l'intégration des outils technologiques. Les enseignants voient bien la pertinence de l'usage des TICE au service de la LE qui répondrait en partie à leur préoccupations. Paradoxalement, force est de constater qu'ils ne les utilisent pas. La question de leur équipement et de leur formation s'impose. En accord

avec Guichon, nous comprenons qu'il est nécessaire d'œuvrer à « faciliter l'intégration des technologies dans leur répertoire professionnel » (*ibid*, 2012). Il serait aussi nécessaire de les accompagner dans leur démarche auprès des pourvoyeurs concernés sur les besoins en matière d'équipement adapté. Une formation mettant en avant des usages pertinents irait dans ce sens.

Et, en lien avec notre recherche, si les enseignants entrevoient bien le potentiel des TICE pour améliorer ou changer leurs pratiques comme le montre le graphe présenté en annexe 30 (Q24), la question de savoir comment ils entrevoient une pédagogie construite sur des projets d'échanges en ligne demeure. Le chapitre suivant ambitionnerait de le montrer.

5.4. 3^e partie : conceptions des échanges en ligne

Le dernier pan de l'enquête cherche à examiner les conceptions des pratiques ayant recours à des échanges en ligne. Pour nous permettre de percevoir comment est conçue la pratique, des questions ouvertes ont été privilégiées. Pour l'analyse des données, nous nous efforçons de considérer le biais cognitif, influencé par le cadre théorique posé préalablement et par le besoin de servir nos hypothèses de recherche. En effet, confrontée à ce travail, nous comprenons mieux le concept de « positionnement » concernant le chercheur influencé par son parcours qu'évoquent Demaizière et Narcy-Combes (2007, 2) dans un article intitulé « Du positionnement épistémologique aux données de terrain ».

L'analyse des questions passe par le filtre du chercheur centré sur les hypothèses qu'il cherche à éprouver et vise à présenter une conception généraliste de ce que les enseignants entendent par « échange à distance ». Le compte rendu des conceptions est élaboré à partir de questions concernant les objectifs visés (Q27), des avantages et des inconvénients perçus (Q34, Q35, Q36 et Q37). Les conceptions des enseignants impliqués dans des projets sont comparées à celle des personnes non engagées dans des partenariats. L'intérêt de l'ensemble des répondants pour ceux-ci (Q26, Q30) est sondé et les points de vue exprimés soumis à une analyse.

Concernant les profils des répondants, rappelons que vingt-six sont engagées dans un partenariat d'échanges à distance, représentant moins d'un quart des répondants (21, 5

%). Leurs réponses feront donc l'objet d'un traitement spécifique pour dissocier les personnes expérimentées et les autres.

5.4.1. Intérêt pour les échanges en ligne

Concernant l'intérêt d'échanger avec une classe de LN, en Q26, il a été demandé de le situer sur une échelle graduée de 1 (fort intérêt) à 5 (aucun intérêt). En concevant que des enseignants pouvaient témoigner d'un intérêt mitigé, un point de vue non absolu ou tranché significatif, nous avons opté pour une question à échelle à nombre pair, en incluant un item « intérêt moyen ».

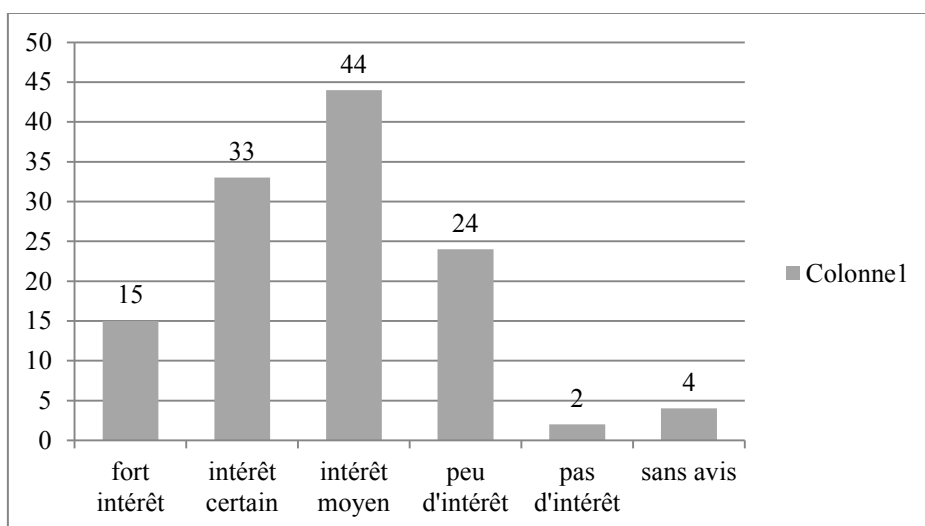


Figure 25 : Degré d'intérêt pour les échanges en lignes - Q26

48 % des répondants se déclarent intéressés, se partageant entre un fort intérêt pour 12,5 % d'entre eux et d'un intérêt certain pour 27 %. Le plus fort pourcentage (36.5 %) concerne les personnes à intérêt moyen que nous interprétons comme mitigé pour les raisons évoquées plus haut. La thématique de l'enquête étant les échanges en ligne, le faible taux de personnes ne témoignant d'aucun intérêt peut trouver là une des explications. Nous comptons toutefois 19 % de personnes se déclarant peu intéressées, amenant à plus de 20 % la catégorie de personnes exprimant un point de vue défavorable.

Pour tenter de comprendre les positions nous avons cherché à croiser des données. Pour commencer, nous avons extrait le jugement des vingt-six enseignants déjà engagés dans des partenariats. La figure suivante fait état de leurs opinions.

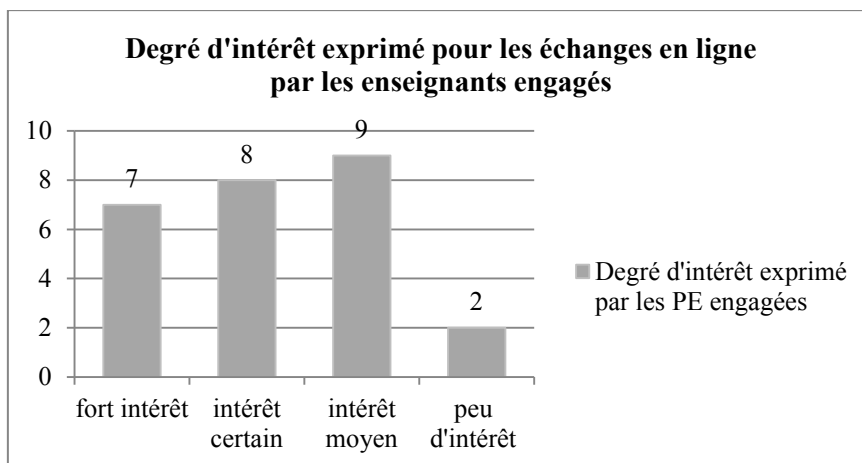


Figure 26 : Degré d'intérêt pour les échanges en ligne. - 26 enseignants engagés - Q26

Nous constatons que même parmi les personnes engagées les opinions restent, pour un tiers, mitigées. Elles sont fortement distribuées en trois groupes équilibrés. Sept enseignants se déclarent d'un fort intérêt, huit expriment un intérêt certain et neuf ont un intérêt mitigé. Dans un groupe moindre, mais qui attire notre attention, deux expriment leur peu d'intérêt (87*) (252*). En croisant des données sur ces derniers, nous constatons qu'ils présentent deux profils différents. L'un maîtrise la LE et les outils technologiques, l'autre pas. L'un a les outils à disposition et l'autre pas. Leur point commun est qu'ils enseignent l'allemand avec une conception partagée sur l'utilité d'apprendre la LE, celle de s'insérer professionnellement et viseraient la pratique de la langue et la rencontre d'une autre culture lors des échanges. Leurs partenariats sont centrés sur l'écrit. Répondent-ils aux objectifs qui fixent une dominante orale à l'école ? Un autre point commun serait-il à percevoir dans l'aspect contraint qui semble s'exprimer lorsqu'il s'agit du type de partenariat qu'ils mènent ? Un projet subit plutôt qu'un projet choisi (cf. Q32-2, annexe 28). Une question peut émerger ici sur le cadre dans lequel s'inscrit l'action de l'enseignant. À noter que les deux n'ont pas renseigné Q27, concernant les objectifs visés. Mais le faible nombre de répondants ne nous autorise à aucune conjecture.

Pour poursuivre l'analyse, nous avons cherché à percevoir des corrélations entre différentes variables par rapport à l'intérêt porté aux échanges comme la maîtrise de la LE et celle des outils. Ayant constaté en Q20 que la plupart des répondants disposaient au moins de l'équipement de base, nous n'avons pas ajouté la disponibilité des outils à ces variables. En croisant ce type de données, nous ne trouvons pas de corrélation. Il n'apparaît pas de manière significative que l'intérêt soit déterminé par la maîtrise de la LE ou celle des outils. Nous ne trouvons pas non plus de corrélation entre la pratique s'appuyant sur les

échanges à distance et l'intérêt pour ceux-ci. Autre constat : l'âge, l'ancienneté dans le métier ou la langue enseignée ne semblent pas intervenir sur l'intérêt ou l'engagement pour la pratique. Nous supposons que les opinions sont forgées sur d'autres variables que nous cherchons à sonder avec d'autres questions.

En Q32-1, nous avons soumis une question aux enseignants non engagés dans des partenariats pour percevoir les raisons de ne pas entreprendre un projet d'échange à distance. Cinq items, que nous avons recensés en concertation avec les enseignants qui ont contribué à l'élaboration de l'enquête, ont été retenus et une option de réponse « autre » proposée pour ne pas fermer les options de réponses.

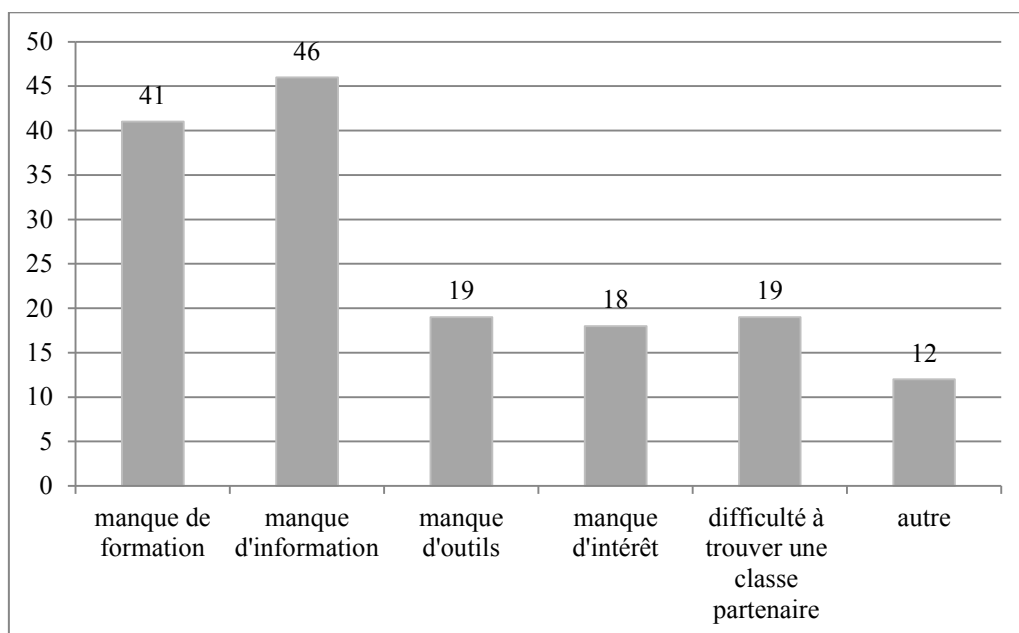


Figure 27 : Raisons de ne pas entreprendre un projet d'échange à distance - Q32-1

Les cent quinze réponses à cette question se répartissent comme suit : 34 % disent manquer de formation pour s'engager dans un partenariat, 38 % invoquent un manque d'information, plus de 15.5 % manquent des outils nécessaires et un même pourcentage cite la difficulté à trouver une classe partenaire. 15 % des répondants allèguent le manque d'intérêt pour une telle pratique. Parmi les douze réponses « autre », seules deux personnes ont renseigné leur raison : le manque de temps (32) et une trop faible maîtrise de la LE (306).

Le manque d'outil (Q20) et le manque d'intérêt (Q26) ont déjà été évoqués et se retrouvent logiquement ici. Quant à la difficulté de trouver un partenaire, elle laisse supposer que des enseignants se sont intéressés à la pratique en retenant ce critère de difficulté invoqué par d'autres ou ont peut-être entamé des démarches infructueuses. Cet argument est validé par une enquête menée par *eTwinning* qui montre, à partir de 2 800 réponses (parmi tous types et niveaux d'enseignement en Europe) que 60 % éprouvent des difficultés à trouver le partenaire « idéal » (source : *eTwinning.net* / déc. 2011). Des informations que nous avons obtenues dans un cadre informel avec les personnes en charge du dossier *eTwinning* à des niveaux académiques confirment cette difficulté de parvenir à rencontrer un enseignant correspondant aux critères des deux parties. Ce fait s'observe en particulier en Europe pour les échanges avec les pays de langue anglaise, très sollicités par l'ensemble du continent. Il peut aussi s'expliquer également par le caractère encore non obligatoire d'inclure un apprentissage d'une LE dans ces pays. Nous n'arguons qu'en détail la possibilité d'échanger avec des classes d'autres pays qui visent tous deux la même langue cible qui n'est pas la langue de référence de ces deux pays. Cette pratique est peu entrevue et peu étudiée mais de notre point de vue aurait un intérêt à explorer. Lors de notre présentation des PeAD, nous évoquerons d'autres difficultés qui nuisent à l'entente entre les enseignants (cf. H1.2, PEaD D)

Par ailleurs, nous constatons qu'en réponse à cette question une large majorité (72 %) déclare ne pas être engagée dans un partenariat à cause d'un manque de formation ou d'information. À ce propos, dans la perspective d'un programme de formation professionnelle, il apparaîtrait nécessaire d'informer les enseignants sur les divers organismes existants. Q28 s'est intéressé à mesurer le taux de pénétration de ces dispositifs d'assistance. Le tableau ci-dessous montre qu'une large majorité de notre échantillon n'en a pas connaissance.

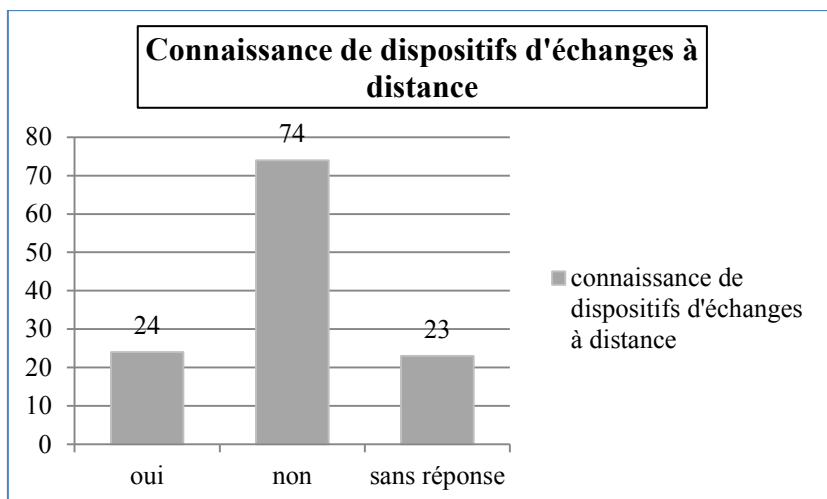


Figure 28 : Connaissance de dispositifs d'échanges à distance – Q28

Cette donnée ne vient pas contredire celles obtenues en Q30 pour laquelle 47 % des enseignants se déclarent favorables à une offre de formation ou d'information.

En effet, pour nous permettre de juger davantage de l'intérêt et des besoins en termes de formation professionnelle, nous avons demandé aux enseignants s'ils ressentaient le besoin ou l'envie de participer à une offre d'information ou de formation concernant les échanges en ligne ?

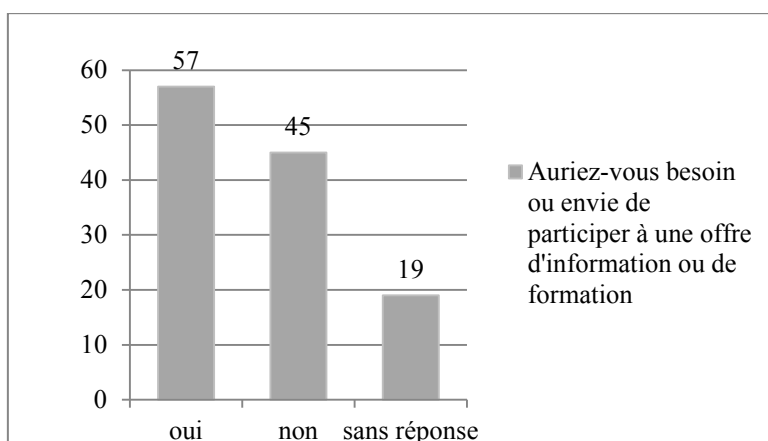


Figure 29 : Intérêt pour une offre d'information ou de formation - Q30

Nous ne sommes pas surpris du faible nombre d'enseignants ayant répondu oui et déjà engagés (9 personnes) supposant qu'elles ont déjà été formées ou que leur pratique suffit à les conforter. Cependant, parmi l'ensemble de répondants nous constatons des positionnements très divers. Les personnes se déclarant pas intéressées ou sans avis en Q26 confirment majoritairement leur désintérêt pour une offre de formation ou d'information.

Mais nous ne retrouvons pas, parmi les cinquante-sept enseignants ayant répondu positivement, des profils répondant à des constantes. L'élément que nous pouvons retenir est qu'une majorité se déclare intéressée à des degrés divers et que moins d'une moitié accepterait une offre qui les renseignerait davantage sur la modalité d'apprentissage. Le propos n'est pas dans le cadre de nos hypothèses de travail mais la question se pose de trouver les arguments pour défendre une telle pratique. Quelles seraient les attentes des enseignants pour une offre de formation ou/et d'information ? Seraient-elles en termes d'information sur les objectifs de travail, les compétences visées, etc. ou davantage axés sur l'aspect matériel ? La recherche est-elle suffisamment avancée sur le sujet pour permettre de la cautionner ? Bien évidemment tous ces paramètres sont liés, et les réponses à cette enquête montrent que les préoccupations se situent aussi sur un plus large éventail que nous continuons d'explorer.

Autre point : avec le recul nous critiquons notre choix des items de Q32-1. Si nous pensions que l'item « manque d'intérêt » pouvait comprendre des opinions faisant référence par exemple au manque de preuves relatives à la plus-value de la pratique, nous observons, *a posteriori*, que la question est relativement redondante avec Q26. Elle ne permet pas là aussi de réponse précise pour complément information. Aurions-nous dû demander d'argumenter à la fois sur le manque d'intérêt et sur la raison de ne pas s'engager ? Nous parvenons toutefois à extraire des réponses à ces deux questions en Q36 et Q37 dont nous rendons compte plus bas.

5.4.2. Objectifs entrevus

Quel objectif principal les échanges en ligne en contexte scolaire visent-ils ? Cette question ouverte, Q27, est la première d'une série devant nous permettre d'entrevoir la pertinence de certaines de nos hypothèses concernant la nature et la fonction des échanges à distance. En considérant l'objectif principal cité par chacun, nous cherchions à disposer d'un premier élément pour dégager une conception globale de la pratique.

Le taux de non réponses à Q27 atteint presque 30 %, taux proche de Q35 à Q38. Ces questions nécessitent-elles une connaissance ou une réflexion plus approfondie du sujet pour y répondre ? Certains répondants font état de leur manque de connaissance (24) (243) ou d'avis sur le sujet (240). Le type de question nécessitant de rédiger une réponse est-il un facteur de renoncement ? La raison vient-elle du positionnement en fin de questionnaire ? Ou d'un effet de lassitude provoqué par la redondance avec certaines autres

questions ? Autre point : si la formulation énoncée au singulier visait à obtenir un élément de réponse correspondant à un choix prioritaire, les réponses font état parfois de plusieurs éléments. En conséquence, nous les avons recensés puis rassemblés sous des catégories distinctes entre des objectifs dits généraux et des objectifs linguistiques. Des indices sur la modalité des échanges apparaissent aussi. Les trois tableaux ci-dessous présentent une synthèse des réponses.

Communiquer à distance	Objectifs
Communiquer pour ... (dialoguer, échanger, interagir)	<ul style="list-style-type: none"> - découvrir une autre culture / connaître d'autres personnes (7*) (8) (37) (52) (80) (97) (106) (144) (198) (201*) (285) (291) (292) (305) - apprendre à vivre ensemble (en Europe/dans le monde) / se « confronter » avec des enfants d'une autre culture / développer un esprit civique (3*) (50) (52) (117) (201*) (310) ... - donner du sens aux apprentissages / aux activités d'échanges (3*) (43) (45*) (79) (158) (205) (234) (235*) - motiver (générer du besoin, de l'intérêt pour l'apprentissage, compréhension des objectifs, donner envie de progresser) (43) (100*) (212) (317*) - utiliser les TICE (66) (117) (219*)

Communiquer à distance	Modalité
Communiquer ... (dialoguer, échanger, interagir)	<ul style="list-style-type: none"> - autrement (27*) (311*) - dans des situations réelles / véritables / concrètes / authentiques (13) (14) (19) (25) (37) (63) (198) (200) (205) (218) (235*) (286) (291) (294) (296) (317*) - en démarche de projet / "changements de relations" (postures : élèves /élèves et élèves / professeur) / en coopérant (29) (45*) (282*) (316) - de manière ludique (260) - à l'oral (8) (89) (129) / en continu (4*) - à l'écrit (97) (174) (192) (199) (207) (210) (222) (260) - rapidement (88) (311*)

Contrairement à Q12 où l'ouverture culturelle est l'objectif prioritaire avancé pour enseigner une LE à l'école (cf. p. 192), lorsqu'il s'agit de prendre en compte les échanges à distance, elle n'est citée que sept fois. Il est davantage fait référence aux échanges centrés sur une pratique communicative. L'objectif premier est la communication « réelle », « concrète », qui donne « sens » à l'apprentissage avec plus de quarante occurrences des termes « communication » et « communiquer », associés ou non à des qualificatifs ou compléments. Il est également fait mention de communiquer sous différents modes. Si le plus souvent la communication est citée isolément et sans revenir sur le sens à attribuer à

ce vocable commenté plus haut, nous constatons toutefois, en écho, avec nos hypothèses, que certains répondants conçoivent bien un « agir social » intégré à l'apprentissage qui permet de placer l'authenticité au centre de la pratique. Le lien réel se construisant dans la rencontre avec un groupe de LN favoriserait une mise en pratique des acquis et générerait des besoins linguistiques. Certains enseignants insistent sur l'intérêt de favoriser des activités qui permettent de réinvestir des savoirs et des savoir-faire langagiers et communicatifs acquis antérieurement.

Les activités d'apprentissage de la LE en contexte d'échanges à distance permettent de ...

- travailler dans un contexte authentique (100*) (309*) (312)
- créer des besoins linguistiques (306)
- mettre en pratique des acquis (14) (25) (132*) / sans mise en scène au préalable (198)
- produire de l'écrit (97) (174) (192) (199) (207) (210) (222) (260)
- lire (199)
- s'inscrire dans l'interdisciplinarité (3*) (66) (117) (219*)

Nous notons que l'ensemble des répondants semble partager une opinion favorable des échanges. Aucune critique négative n'est exprimée, seule un enseignant doute de la facilité de leur mise en œuvre : « c'est une communication réelle, mais pas forcément facile à mettre en œuvre (peu d'ordinateurs pour beaucoup d'enfants) » (19). Une abondance de termes mélioratifs est relevée : favoriser (5) (51), connaissance (7*), échanger (10*), donner envie (46), enrichir (141), conforter (158), valoriser (248), enrichissement (294), etc.

Si le terme communiquer n'est que rarement explicité pour entrevoir de quelles aptitudes langagières il est fait référence, il est à noter que les références explicites sont majoritairement vers l'écrit. Elles n'émanent pas cependant d'enseignants déjà impliqués dans des partenariats. Seules deux références à l'oral sont relevées (4) (8). Va-t-il de soi que lorsqu'on mentionne le terme communication il s'agit de communication orale ? Le mode de communication entrevu nous interroge. Cette question, est traitée plus bas (cf. Q33).

Une étude des verbes d'action utilisés (échanger, partager, interagir) ne répond pas à la question sur le mode de l'action envisagée mais nous notons qu'ils sont associés au « contact humain » (198), au travail « en coopération » (282), à la « collaboration » (316) et au développement d'une « éducation civique » (310). Certains font référence à des compétences civiques et sociales (50), une ouverture d'esprit et la tolérance (52). Aussi ces

réponses s'accorderaient avec nos hypothèses qui entendent des conceptions faisant place au lien social qui peut s'instaurer en contexte d'échanges à distance et des modalités d'apprentissages propres à influencer sur la construction identitaire des apprenants à la fois sur le mode collaboratif au sein de la classe mais également dans la relation avec la classe étrangère.

« L'étranger » cité en Q12 trouve ici sa place dans une relation d'échange, de communication, de collaboration, de partage, etc. Il se trouve plus précisément nommé ou identifié : des « tiers », des « pairs », d' « autres écoles », d « autres élèves », des « natifs du même âge ». Il est vu dans une perspective sociale basée sur « un vivre ensemble » que l'échange permet de manière « concrète », « réelle » (annexe 29).

En conclusion, concernant les objectifs entrevus, nous notons que l'opinion des répondants semble favorable à la pratique que nous cherchons à résumer ici: la richesse des interactions incluant des activités linguistiques (travail sur les compétences plus qu'écrites qu'orales) permettrait aux élèves de réinvestir des savoirs et des savoir-faire langagiers et communicatifs acquis antérieurement. Les élèves se trouveraient exposés à interagir dans un contexte qui favoriserait l'appréhension du sens des apprentissages en pénétrant la culture de l'Autre. Engagés dans des processus d'acquisition de savoir-faire relationnels dans un cadre élargi à la classe, la relation accroîtrait la motivation intégrative et l'engagement des élèves. En réponse à une question soulevée par Narcy-Combes (2006)⁶⁵, cette approche donnerait une légitimité à la validité sociale de l'apprentissage (Develay, 2001) et l'action envisagée concernerait bien l'acquisition en LE, deux éléments que nous mettons à l'épreuve dans le chapitre suivant.

Les répondants cependant ne font pas mention des modes de communication (synchrone ou asynchrone) qui pourraient influencer sur les relations (savoir-être, émotions, etc.) que nous présentons comme fortes variables à considérer. Cette question est examinée plus bas avec Q33. Nous notons que la référence à l'écrit est davantage présente que l'oral, ce qui laisserait penser que les échanges à distance en ligne seraient considérés comme une suite de la correspondance scolaire, avec une tradition marquée par le genre épistolaire.

⁶⁵ Référence à ces propos : « Bien que des apprenants motivés et impliqués apprennent également dans des tâches dont la pertinence a été invalidée... C'est une des raisons de ne pas donner au concept de validité sociale (Develay, 2001) une légitimité trop grande. Il se peut, dans un contexte donné, qu'une action soit valide socialement pour des raisons qui ne relèvent pas de l'acquisition de L2 » (J-P Narcy-Combes, 2006).

5.4.3. Quels outils pour échanger

En lien avec les objectifs cités qui viennent d'être énoncés, et toujours pour percevoir les conceptions sur la pratique, une question concernant les outils, ou plus spécifiquement les modes de communication envisagés a été soumise.

Nos hypothèses faisant référence à l'outil dont dépend la relation à l'Autre ainsi que les compétences travaillées, nous pensions identifier principalement les outils de la communication médiée par ordinateur en formulant cette question : Pour échanger avec des partenaires distants, quel(s) outil(s) vous paraissent le(s) mieux adapté(s) ? Cent quatorze enseignants ont répondu à cette question.

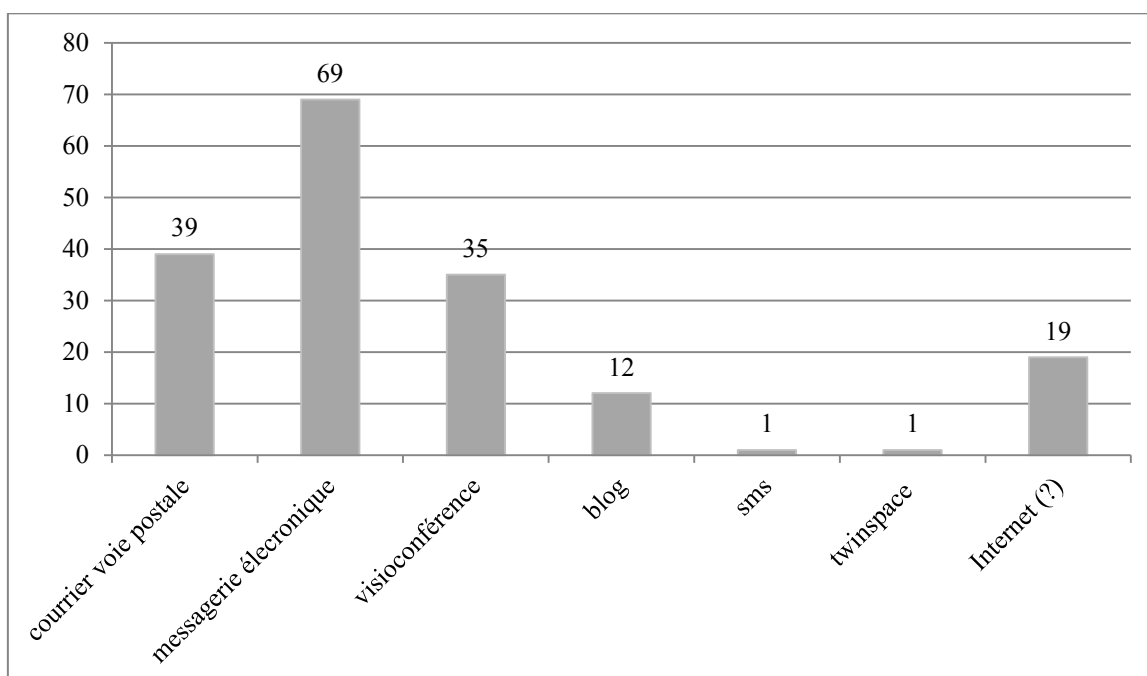


Figure 30 : Outil(s) le(s) mieux adapté(s) pour échanger en ligne - Q33

68 % des répondants citent plus d'un outil ce qui amène à penser que les réponses viseraient une certaine exhaustivité. Par ordre de fréquence, sur un total de 178 items cités, arrivent en première position la messagerie électronique (69 occurrences) suivi du courrier postal (39 occurrences) et, en troisième rang, la visioconférence (35 occurrences). On retient donc que la communication asynchrone est davantage plébiscitée que la communication synchrone pour entretenir des échanges en ligne. À noter toutefois que nous ne pouvons pas nous prononcer sur les dix-neuf mentions d'Internet, autre mot ne

faisant écho qu'à un terme générique. Néanmoins, si la communication « réelle » est recherchée comme le laissent entendre grand nombre de répondants, elle n'est guère considérée en lien avec le mode synchrone et les modes oral et visuel sont moins considérés, comme les réponses à Q25 le laissaient entendre. Nous pouvons supposer que la communication se pense en lien avec le matériel à disposition (cf. Q20, p. 202) et sur les représentations individuelles que se construisent les enseignants ; peut-être basées sur ce qu'il leur est possible de faire en lien avec ce qui s'est déjà fait, les moyens techniques à dispositions, leur compétences techniques et professionnelles et sur leurs pratiques ou des discours entendus sur des pratiques.

Pour affiner notre investigation, nous avons isolé les réponses des enseignants engagés dans des partenariats. Elles sont consignées dans le tableau ci-dessous :

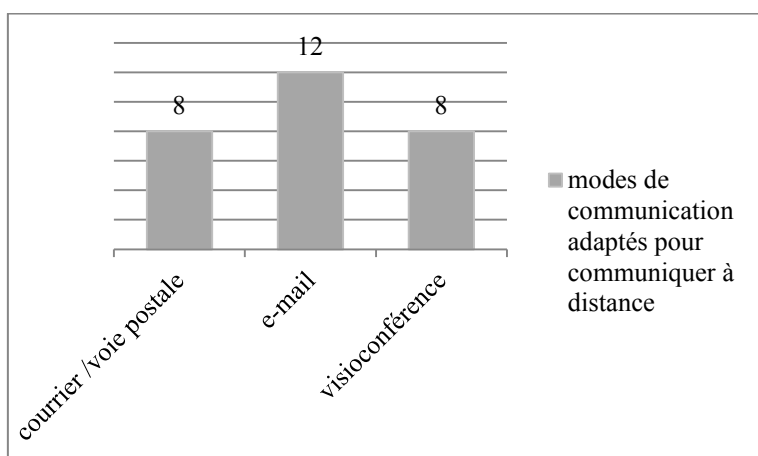


Figure 31 : Mode de communication adapté pour les échanges - Q33 / 26 personnes engagées dans un partenariat

Il apparaît que les pratiques réelles ne divergent pas de manière significative des pratiques présumées (s'il nous est permis de nous prononcer avec un faible nombre de personnes concernées). Nous retrouvons là encore une plus forte disposition à utiliser un mode de communication asynchrone, la vidéoconférence n'étant pas le moyen le plus plébiscité. La communication par le biais du courrier postal s'inscrit dans la pratique presque à même hauteur. Qu'en est-il alors des discours sur les compétences orales ? Ne peut-on envisager les échanges à distance axés sur des objectifs pour développer l'oral, l'aptitude langagière à privilégier selon les recommandations officielles? Comment se conçoivent les échanges « réels », la rencontre avec les enfants du même âge « authentique » et « concrète », si ceux-ci ne se parlent ni se voient jamais ? Le lien social

mentionné en Q27 ne se fait-il que sur le mode de l'écrit ? Se fait-il dans l'esprit de la correspondance scolaire « ancienne génération » qui vise essentiellement une pratique de l'écrit ? Nous pourrions également interpréter ces réponses en jugeant du manque de connaissance des potentiels de l'usage de la visioconférence (si on admet qu'il y en a), ou encore de l'aspect technique peu fiable de l'outil, son manque de disponibilité dans certaines écoles donc l'aspect complexe qu'il revêt encore. Il peut sembler également que les enseignants se projettent sur des outils qu'ils maîtrisent et/ou à disposition (tout enseignant dispose d'une adresse électronique et est capable d'envoyer des courriels et des pièces jointes). La visioconférence n'est assurément pas un medium largement utilisé ni reconnu comme nous l'a indiqué Q20, ni envisagé comme l'indique Q33.

Pour finir, nous n'avons pas fait apparaître dans le tableau le commentaire des 2 personnes ayant répondu : « la rencontre physique ». Ces réponses éludant la question des outils laissent entendre que le virtuel n'a pas valeur du réel. Nous reviendrons sur ce sujet avec Q37 où les enseignants mentionnent les inconvénients perçus des échanges à distance.

Constatant que les opinions sont forgées sur d'autres variables nous cherchons à les sonder avec les questions Q34 à Q37.

5.4.4. Conceptions sur la pratique : avantages et inconvénients

Les questions Q34 à Q37 sont des questions ouvertes qui invitent les enseignants à s'exprimer sur les avantages et les inconvénients de la pratique en distinguant les acteurs : les élèves d'une part et les enseignants d'autre part. L'objectif est aussi de percevoir les atouts et les freins de la pratique et de nous permettre d'affiner une définition du concept d'échange en ligne à partir du point de vue d'enseignants, metteurs en scène réels ou potentiels de projets. L'analyse des réponses est de nouveau une analyse lexicographique, analyse catégorielle consistant à calculer et à examiner les fréquences de certains éléments regroupés en catégories significatives (Bardin, 1977).

Avantages pour les élèves

En Q34, on s'intéresse aux avantages perçus pour les élèves. Parmi les 98 réponses à cette question, certaines ne permettent toujours pas d'affiner le concept d'échanges à distance; les termes employés restant flous pour ne pas dire pléonastiques : « échanges, communication, découverte d'autres milieux (urbains/ruraux) » (5) ; « communiquer avec des élèves d'autres écoles » (10*).

Néanmoins, pour beaucoup (66 enseignants), les avantages indiqués pour les apprenants du point de vue des professeurs viennent en logique relation avec les objectifs cités en Q27 (cf. p. 218).

On retrouve la communication liées aux critères d'authenticité, de concret (13 occurrences), donnant « sens » à l'apprentissage : « On serait vraiment dans le concret c'est ce qu'attendent les enfants: communiquer, éprouver ses connaissances savoir qu'elles servent à quelque chose » (8).

Un grand nombre d'avantages peut être regroupé sous le concept de motivation (24 occurrences du terme) : « motivation, plus grande implication et intérêt pour l'apprentissage de la langue » (97), « augmenter l'enjeu et l'intérêt pour l'apprentissage » (287).

Deux variables motivationnelles notamment sont précisées :

1) la perception du sens des apprentissages accrus et l'engagement dans des tâches concrètes (29 références), c'est à dire l'appréhension de la signification de la tâche et l'engagement pour réaliser celle-ci (Csizér & Dörnyei, 2005) et que nous voyons également en lien avec le cadre théorique répondant aux conditions motivationnelles énoncés par Viau (2009) ou Pellaud, Eastes et Giordan (2005). Sont incluses ici les tâches entrevues dans une démarche de projet (5 occurrences) : « Confrontation authentique à la culture de l'Autre, tous les avantages de la démarche de projet pour impliquer les élèves incluant des outils de communication spécifiques » (29).

2) la découverte d'une autre culture (19 occurrences) déjà mentionnée en Q12. Celle-ci peut être interprétée comme génératrice d'intégrativité, c'est à dire de l'intérêt porté au groupe qui parle la langue-cible, que nous comprenons en référence aux travaux de Masgoret & Gardner (2003) et placée au nombre des variables motivationnelles :

« Motivation - Intérêt lié à la création d'un projet qui a un but, une finalité- envie de communiquer pour se faire connaître et d'apprendre à connaître les autres élèves- Sens des apprentissages (j'apprends ça pour ...) » (282*).

« Vivre l'intérêt d'apprendre une langue étrangère...motiver les élèves à travers l'envie de connaître l'autre et d'échanger avec lui » (63).

« Ouvrir d'autres horizons culturels, communiquer avec des enfants du même âge, préparer une rencontre » (144).

On parle même d'amitié, renforçant l'idée d'un lien social qui dépasserait les activités purement scolaires :

« Dialoguer avec des enfants de leur âge - se faire des amis - chercher à découvrir l'autre, différent ou pas, dans des questions / réponses pour à terme se rencontrer en vrai » (291).

Comme pour Q34, le point de vue exprimé laisse à penser que la motivation est vue comme facteur d'un apprentissage réussi, répondant là à un principe généralement partagé par les chercheurs (Dickinson, 1995).

S'ajoutant à la motivation, on retrouve, dans une moindre mesure, le lien social qui s'instaure entre les deux groupes distants plaçant le développement des compétences langagières sous la dépendance d'une utilisation instrumentale à des fins sociales, selon la théorie vygotskienne (1978). C'est là que nous percevons davantage le sens du mot « échange » cité 15 fois, en dehors de l'appellation « échange à distance ». L'agir ensemble est mentionné dans le « dialogue », la « relation d'amitié » ou le jeu de « questions/réponses » (291*). Cependant, l'échange est ici davantage décrit dans la perspective de contribuer à l'apprentissage de la langue que celle de tisser des liens.

« Réel besoin de se faire comprendre donc nécessité de résoudre des difficultés de com. Les aides et réponses que peuvent apporter directement les correspondants » (306)

« La possibilité de demander une aide sans avoir à attendre le cours suivant. Des échanges facilités » (316)

Sans présumer du type d'aide dont il est question dans ces réponses, la notion de *feedback* apparaît pour la première fois, dessinant un rôle du LN. Les avantages mentionnés sont là aussi centrés sur la perspective linguistique.

L'emphase mise sur la dimension linguistique se retrouve dans la mention de « la mise en pratique des acquis » (22) à travers la communication : « [...] réinvestir les compétences et connaissances acquises lors des apprentissages dans la communication avec d'autres élèves » (132*), « Immersion dans une culture réinvestissement de structures syntaxiques avec du sens » (219*).

Cependant, on parle de communiquer sans en aborder la modalité. Et toujours, lorsqu'une exception est faite (4 mentions), elle vise principalement l'écrit (référence à Q27 ou Q33) :

« Rédiger des textes » (27*)

« Trouver l'intérêt d'écrire pour quelqu'un, de présenter un travail propre et soigné » (95)

« Échanger (écrire et lire en anglais) » (199)

L'aptitude à comprendre et l'exposition à un input authentique s'affirment également avec cette réponse d'un enseignant (ayant une très bonne maîtrise de la langue et une très faible maîtrise des outils, intéressé par les échanges mais non engagé dans un projet).

« La motivation pour apprendre et communiquer est forcément accrue, les enfants sont en contact avec des enfants de leur âge et qui ont souvent les mêmes préoccupations, ils sont confrontés à une prononciation de natifs et c'est très formateur pour l'oreille et l'accent, il est obligé de s'adapter et de se « débrouiller » pour comprendre le sens global même s'il ne saisit pas chaque mot, c'est une situation de communication réelle » (*sic.* 19).

L'exposition à de l'*input* authentique dans une situation d'immersion s'envisage pour deux personnes (45*) (129).

Aucune corrélation sur des aspects spécifiques entre les enseignants déjà engagés dans la pratique et les autres enseignants n'apparaît. Les conceptions basées sur l'expérience sont multiples et variées.

Cette question montre davantage que les précédentes l'hétérogénéité des conceptions qui s'affirment. S'il nous est possible de construire une conception globale de ce que peuvent être les échanges au service de la LE, elle ne s'entend pas comme partagée et se construit à partir d'éléments éclatés que nous rassemblons en cohérence avec les appuis théoriques de cette recherche.

Quoi qu'il en soit, les avantages se situent majoritairement au niveau d'un élargissement des contextes favorables à des interactions (ici fortement centrées sur la communication). Des interactions que nous qualifierions de situées, en référence à la théorie de l'action située qui « met l'accent sur la logique des situations sociales : chaque cours d'action dépend de façon essentielle des circonstances sociales et l'organisation de l'action est conçue comme un système émergent *in situ* de la dynamique des interactions »

comme l'exprime Desbiens (2009) en référence à Béguin et Clot (2004) et Gal-Petitfaux & Durand (2001). La langue trouve son sens dans un agir entre deux groupes liés sur des variables affectives ou motivationnelles (nous ne distinguerons pas ici les deux ici à l'instar de Viau, 1996). À voir si l'objectif langagier est davantage perçu comme une pratique éducative qui viserait l'« apprentissage-usage d'une langue », appellation que nous empruntons à Bourguignon (2009, 54), plutôt qu'un apprentissage répondant à une centration exclusive sur la langue, objet d'enseignement comme le montrent Q12 et Q13.

Avantages pour les enseignants

Concernant les avantages pour l'enseignant, l'hétérogénéité des 87 réponses (11 réponses de moins qu'en Q34) est également marquée.

On retrouve les avantages entrevus en Q27 et Q34 en lien avec les attitudes des élèves (29 répondants). Les deux autres catégories sont en lien avec les compétences personnelles de l'enseignant (29 mentions) et avec l'organisation des apprentissages ou la méthodologie (35 mentions). Le tableau ci-dessous recense les critères exprimés et donne une indication de la dispersion des réponses dans ces catégories. Pour chaque critère, une illustration des réponses est associée. Aussi pour cette question, nous osons une reformulation des idées émergentes avec les mêmes réserves que celles exprimées pour Q34.

Les échanges à distance, comme il l'a été largement exposé précédemment, seraient une aide pour motiver les élèves qui trouveraient raison à s'engager dans des activités. Dans le lien social entretenu, ils se montreraient plus persévérants dans les tâches, pour les choix et le déroulement desquelles ils seraient associés. Le changement de posture entrevu peut se baser sur une pédagogie de projet qui implique les élèves en tant qu'acteurs de leur propre apprentissage. La pédagogie de projet est une pratique pédagogique qui nécessite une organisation du travail en lien avec des objectifs transversaux (sont cités l'utilisation des TICE, de la LE, du français). Les objectifs sont fixés par des besoins qui naissent du lien social entre les différents acteurs du projet, le besoin de communiquer « pour de vrai ». C'est pourquoi ce lien modifie les équilibres traditionnels de la classe en introduisant la notion de collaboration dans l'apprentissage (travail en groupe, caution culturelle et linguistique auprès des LN, etc.)

Pour finir, les avantages se retrouvent également dans la relation avec l'enseignant de l'autre classe. On parle d'échanges qui permettent de pratiquer la langue, comme nous le

verrons avec l'analyse des courriels échangés entre les enseignants des classes que nous avons observées. L'échange permet de « disposer de personnes référents, tant pour les aspects linguistiques que culturels » (19), et également de comparer, d'échanger des pratiques. Pour finir, la manipulation incontournable des outils pour communiquer force le développement des compétences dans le domaine.

Avantages	Illustrations - extraits de réponses (Q36)	Répondants	Nbre Réf.
...en lien avec les attitudes des élèves			29
Motivation /appréhension du sens de l'apprentissage	Enfin trouver une solution à la motivation des élèves... (63) Un enseignement concret et de qualité qui motive davantage les enfants (311*)	(4*) (13) (45) (63) (66) (80) (88) (132*) (141) (177*) (199) (222) (234) (242)(243) (248) (285) (286) (295) (309*) (311*) (312) (317*)	23
Changement de posture des élèves	Motivation des élèves, acteurs de leur apprentissage (4)	(4*) (29) (45*) (174)	4
Elèves plus persévérants / dynamiques	d'avoir des élèves plus disposés à faire des efforts pour apprendre. (19)	(19) (46)	2
... en lien avec les compétences personnelles de l'enseignant			28
Langue/culture	Apports culturels, aide à la maîtrise de la langue, des accents (117)	(3*) (8) (117) (219*) (234) (294) (317*)	7
Tice	pratique personnelle de la langue et de l'environnement TICE (3*)	(3*) (282*)	2
Compétences élargies (non spécifiées)	améliorer ses connaissances, sa pratique, créer des contacts (43)	(3*) (5) (7*) (25) (43)	5
Confrontation à la diversité / échanges des pratiques	Travail collaboratif avec des enseignants qui ont la même vision de l'apprentissage et avec qui on a créé le projet. Echanges de pratiques, de connaissances en matière d'enseignement, et d'utilisation des TICE (282)	(3*) (52) (66) (129) (144) (150) (201*) (218) (248) (282*) (305) (315)	12
Source de nouvelle motivation pour l'enseignant	Relance la motivation et le goût de l'enseignement de la langue (201)	(201*) (204)	2
...en lien avec l'organisation des apprentissages			35
Aide à fixer des objectifs	Des objectifs précis (37) Ajuster, faciliter, guider plus efficacement. (316)	(37) (210) (211) (306) (316)	5
Transversalité	travail sur plusieurs disciplines (211)	(27*) (174) (211)	3
caution langue/culture	de disposer de personnes référentes, tant pour les aspects linguistiques que culturels (enseignants partenaires) (19)	(19)	1
Cadre communicationnel authentique légitimant l'apprentissage	rendre l'apprentissage plus fonctionnel, qui puisse être confronté à une communication réelle (287)	(42) (67*) (136) (204) (210) (235*) (242) (287) (290) (287) (290) (291) (296) (309*) (311*)	15
Diversification des approches	confronter les élèves à des situations d'apprentissage différentes mais en prise sur le réel (295)	(158) (240) (295)	3

Pédagogie du projet	tous les avantages de la démarche de projet pour impliquer les élèves (29)	(29) (45*) (95)	3
Lien social	tisser des liens (25)	(25) (43) (52)	3
Bénéfice de l'outil	la facilité (plus de courrier à poster) (153)	(153) (231)	2
Aucun avantage		(257*)	1
Sans avis		(51) (79) (148) (198) (205) (251) (260)	7

On retrouve les mêmes éléments cités en Q34 qui permettent d'entrevoir la dimension fonctionnelle de la langue, l'approche entrevue s'inscrivant davantage dans une réalité sociale qui transformerait les pratiques des enseignants. Peut-on concevoir qu'un rapprochement entre deux enseignants permettrait à l'enseignant LNN de ne pas se porter caution linguistique dans sa classe comme il le redoute ? Le niveau de maîtrise de la LE chez les enseignants fait grand débat. La crainte de s'exposer (comme il peut l'être pour les apprenants) doit-elle être considérée comme un frein pour initier un projet d'échange ? La question des freins est le sujet abordé par les questions suivantes.

Venons-en maintenant aux inconvénients entrevus pour les élèves (Q36) et pour les enseignants (Q 37). Ces deux questions ont pour but de nous aider à entrevoir les freins à adopter une pédagogie de l'échange à distance et poursuivre l'élaboration de la définition du concept en fonction des conceptions qui s'expriment.

Inconvénients pour les élèves

L'analyse du contenu des quatre-vingt-deux réponses à Q36 fait ressortir trois groupes d'inconvénients consignés dans le tableau ci-dessous : 1) aspects psychologiques et psycholinguistiques, 2) aspects linguistiques et sociolinguistiques et 3) aspects organisationnels et techniques des échanges.

1. Les aspects psychologiques ou psycholinguistiques.

Entre dans cette catégorie l'anxiété générée par les conditions d'exposition des élèves. Nous extrapolons ces données à partir de nos observations sur le terrain. Nous comprenons la peur d'être confronté au regard des autres, des pairs de la classe et des pairs distants, peur du premier contact qui projette une image de soi, qui engage la personne dans une communication où la prestation adressée à des interlocuteurs non familiers. Autre fait : dans la rencontre des problèmes de compréhension peuvent créer des frustrations, un sentiment d'échec de la performance visée dû à un écart entre les cultures, ou un déséquilibre, une carence des compétences linguistiques ou sociolinguistiques, par

exemple et qui sera commentée plus bas. Autre point, si l'aspect motivationnel des projets d'échanges est perçu par les enseignants, où se situe-t-il ? Certains enseignants entrevoient des difficultés à le maintenir et un « essoufflement ». On trouve un élément de réponse à cet argument chez Ishikawa (2009) qui discerne la motivation de la façon suivante :

« Dans l'acquisition d'une langue étrangère, la motivation est une condition nécessaire mais non suffisante à la mise en route du processus acquisitionnel. L'envie, multi-déterminée, d'apprendre la langue étrangère doit aussi s'accompagner de l'exposition à la langue cible du sujet doté de la compétence langagière. C'est la réunion de ces trois facteurs – compétence langagière, motivation, exposition à la langue cible – qui selon Klein (1989) permet de déclencher le processus acquisitionnel » (*ibid*, 50)

Dans le cadre de sa recherche, Ishikawa ajoute que la superposition de l'« orientation intégrative » des apprenants à leur « orientation instrumentale » stimule des attitudes positives (*ibid*, 66). Les échanges à distance ayant pour objectif premier d'exposer les apprenants à la langue cible, à l'instar des répondants à l'enquête nous supposons que l'orientation intégrative y trouve une place et naît des interactions entre les deux groupes. Avoir des interlocuteurs locuteurs natifs de la langue cible devrait stimuler cette orientation.

2. Les aspects linguistiques et sociolinguistiques.

Les aspects linguistiques et sociolinguistiques seraient susceptibles d'émerger par le manque de bagage linguistique et culturel qui nuirait à la production et à la compréhension dans la communication. Le déséquilibre des compétences linguistiques entre les classes est également souligné comme une entrave.

« Les niveaux ne sont jamais les mêmes. Il est souvent difficile pour les élèves, en anglais, d'avoir un niveau suffisant pour échanger sur autre chose que « se présenter » (51).

Cette question du bagage linguistique et de la teneur que les échanges peuvent prendre sera discutée dans l'analyse des données recueillies dans les classes. Il est bien difficile d'envisager la communication hors de la dépendance des compétences des apprenants. Quelles capacités et aptitudes acquises et à acquérir guident les échanges ? La perspective d'un agir ensemble ne reposerait-elle pas sur la prise en compte de ces entraves mentionnées pour mieux les intégrer dans le processus d'apprentissage ?

Sur ces questions, il est intéressant de souligner que les enseignants déjà engagés dans des partenariats se retrouvent très peu dans les deux premières catégories. Les avis s'expriment davantage dans la troisième concernant l'aspect organisationnel ou technique des échanges que nous présentons maintenant.

3. L'aspect organisationnel ou technique des échanges

Si les avantages des échanges sont d'apporter du « concret » dans une communication (cf. Q34 et Q35), ici vingt-cinq enseignants notent l'impossibilité de concrétiser l'échange par une rencontre. Les modalités d'échange restent du virtuel, même pour les enseignants qui utilisent la visioconférence. Un enseignant y ayant recours pour son projet suggère en effet que « l'échange interactif devrait parfois être dépassé par de réelles rencontres ou visites » (311*). La réalité sociale entrevue n'est-elle qu'un réalisme social limitatif ? Cet aspect est pris en compte par exemple par le dispositif Tele-Tandem® qui inscrit dans tout projet l'obligation de le construire dans la perspective d'une rencontre réelle. Cette rencontre est le moment où les réalisations produites séparément sont assemblées (source : ofaj.org). Il est d'autres projets qui ne s'élaborent pas sur ces conditions. La distance entre les pays, l'âge des participants, par exemple, ne le permettraient pas. La charge de travail pour l'organisation d'un déplacement et le coût sont reconnus comme dissuasifs. Une enquête menée par l'association des professeurs de langues vivantes (APLV) en 2009 sur *les Voyages Scolaires Éducatifs à l'Étranger dans les établissements du primaire et du secondaire* montre que l'organisation d'un déplacement reste vécue pour beaucoup comme un « parcours du combattant ». Est-ce là le seul motif à considérer pour permettre de juger de la plus-value des échanges à distance ?

1. Critères psychologiques/psycholinguistiques			Nbr réf.
Éléments cités	Extraits des réponses à Q36	Répondants	6
Anxiété dans la rencontre	« La peur, l'angoisse à dépasser » (4*) « Frustration d'être incompris » (198) « différences culturelles parfois mal acceptées » (100)	(4*) (100) (198)	3
Difficulté de maintenir la motivation	« Essoufflement » (192)	(174)(192) (312)	3

2. Critères linguistiques / sociolinguistiques / culturels			Nbr réf.
Éléments cités	Extraits des réponses à Q36	Répondants	9
Manque de moyens linguistiques en production et compréhension	« Difficulté de communiquer avec peu de vocabulaire » (286) « Les enfants peuvent être déroutés par des structures de phrases différents de celles apprises et peuvent avoir "peur" de ne pas comprendre mais à mon avis, ce doit être passager ». (19)	(10*) (19) (37) (42) (132) (144) (286) (291)	7
Asymétrie des compétences	« Les niveaux ne sont jamais les mêmes » (51) « Une frustration d'être incompris pour les élèves en difficulté »(198)	(51) (198)	2

3. Critères organisationnels/techniques			Nbr réf.
Éléments cités	Extraits des réponses à Q36	Répondants	51
Dépendance du matériel (disponibilité et fiabilité)	« L'accès aux moyens technologiques. (Matériel, connexion) » (316) « Dépendre d'un outil pas toujours performant » (192)	(3*) (123) (129) (192) (252) (296) (306) (311) (316)	9
Manque de maîtrise technologique	« Nécessité de maîtriser un minimum l'outil informatique » (218)	(218)	1
Organisations entre les partenaires	« Obligation d'échange sur 1 an seulement (changement de classes l'année suivante), difficulté de continuité » (52) « Problèmes de calendrier dû à une différence de système éducatif » (309*) « Parfois le décalage horaire » (7*)	(5) (7*) (13) (14) (52) (309*) (312)	7
Aspect chronophage	« Peu de temps pour les langues, 45 minutes sont vite passées » (148)	(3*) (10*) (129) (148) (211) (260) (287) (296) (315)	9
Pas de possibilité d'organiser des rencontres « physique » / caractère virtuel	« Parfois un peu d'essoufflement lorsque cela ne débouche pas sur une rencontre de visu » (22*) « Une certaine distance au sein du partenariat si les acteurs ne peuvent pas se rencontrer » (198) « Manque de contact réel (que du virtuel) pas de contact physique ce qui est décevant pour les élèves engagés » (201*)	(8) (22*) (29) (43) (45) (55) (63) (95) (97) (132) (136) (150) (158) (192) (197) (198) (201*) (210) (235*) (242) (248) (257) (305) (310) (312)	25
Aucun inconvénient		(27*)(117) (141) (204) (205) (294)	6
Sans avis		(24) (80) (240)	3

D'autres arguments sont centrés sur des critères déjà évoqués : le manque de maîtrise des outils et l'inadéquation entre les besoins et le matériel à disposition. Le dernier est un argument que l'on retrouve souvent abordé sur les plateformes, il concerne la programmation. Maurice, par exemple, qui fut expert auprès du Bureau d'Assistance Nationale *eTwinning*, France, a édité un *carnet de route* (2006) très renseigné⁶⁶. Elle évoque les problèmes d'asymétrie entre les partenaires et conseille en effet aux enseignants de bien s'informer sur leurs contraintes (calendrier des vacances, des « évènements », décalages horaires, matériel à disposition, droit à l'image, etc.). Ce problème n'est pas mineur, nous le verrons également dans notre étude sur le terrain. Se pose aussi cette question à laquelle nous ne pouvons apporter de réponse immédiate : Qu'advient-il l'an prochain ? Question que nous entendons formulée par l'ensemble des enseignants de notre entourage à l'issue de projets menés avec une classe sur un an. Quelle frustration de mettre en route une telle ingénierie et entretenir des liens entre les élèves sur une seule année ? L'enseignant conserve son partenariat mais doit le reprendre chaque année avec une nouvelle classe. Le manque de continuité représente-t-il un frein ? Comment le prendre en compte ? La rupture des modes pédagogiques, le manque de continuum dans l'apprentissage est une question pressante, en atteste un discours de Vincent Peillon en décembre 2012⁶⁷, un manque pointé de longue date par plusieurs études : Blondin et al. (1998), Edelenbos et al. (2006)⁶⁸ ou le rapport Halimi (2012).

Ces derniers arguments viennent en résonance avec les inconvénients pour l'enseignant que nous sondons maintenant.

Inconvénient pour les enseignants

Q37 s'intéresse aux inconvénients attachés plus particulièrement à l'enseignant. Contrairement à Q36 nous n'avons pas classé les réponses dans des catégories, celles-ci étant fortement dispersées. Nous avons opté pour une représentation graphique permettant d'observer davantage les opinions basées sur l'expérience. Le graphique prend en compte 83 réponses et fait ressortir les opinions de vingt sur vingt-six enseignants engagés dans un partenariat qui se sont exprimés. Cependant, le faible nombre de personnes ne s'exprimant pas sur la question nous interroge. Les réponses sont-elles basées sur des représentations

⁶⁶ <http://www.crdp.ac-versailles.fr/carnetderoute/>

⁶⁷ Réf. interview de Vincent Peillon sur France Inter, émission le 7/9 du 13 décembre 2012.

⁶⁸ http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_fr.pdf

construites sur des projections d'éléments qui ont trait à une expérience vécue, racontée, ou construites à partir d'autres influences ? Sans expérience, sans connaissance tangible sur la question, comment y répondre voire même envisager y répondre ? Nous regrettons de ne pas avoir en Q32 scindé la question en deux, à savoir si les répondants étaient engagés dans un partenariat et s'il l'avait déjà été. Notre analyse aurait gagné en pertinence.

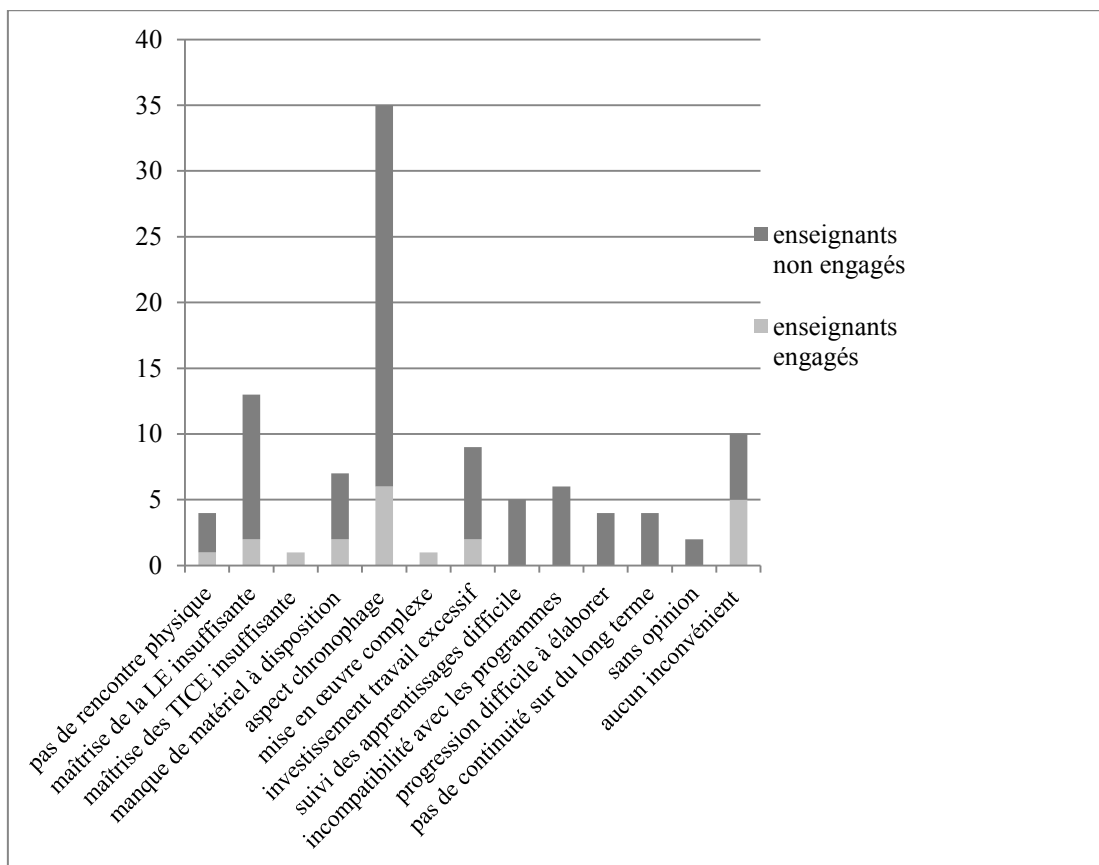


Figure 32 : Inconvénients d'un partenariat à distance pour l'enseignant - Q37

Grand nombre des répondants font référence à des contraintes de temps, de surcharge de travail pour l'enseignant et d'organisation du travail des élèves. Un total de trente-cinq occurrences du facteur temps lié à l'organisation et la mise en pratique des échanges à distance convergent vers une opinion partagée de l'aspect chronophage d'un projet. Cet aspect chronophage peut être retenu s'il n'est pas compensé par des bénéfices, une plus-value avérée de la pratique envisagée. C'est ce que nous comprenons aussi lorsque l'investissement lourd en termes de surcharge de travail est mentionné. L'aspect chronophage sous-entend-t-il le temps de mise en place du projet (recherche d'un partenaire, prise en main des outils, etc.). Ces charges de travail ne peuvent-elles pas être dévolues à d'autres acteurs comme les organismes d'aide à la recherche de partenaires, aux

conseillers pédagogiques TICE et/ou langues, etc. ? Cet aspect négatif est-il pressenti sur des informations tangibles ou supposées ? Les enseignants ont-ils connaissance de ces aides potentielles ? Rappelons que 57 % des répondants à Q30 accepteraient la proposition de se former ou d'être informé sur les pratiques d'échanges.

D'autres entrevoient la difficulté de concevoir une progression des apprentissages. Voient-ils dans les projets une variété d'objectifs autres, des événements malaisés à anticiper qui génèrent une progression selon des critères qu'ils auraient difficulté à identifier ou/et prendre en compte ? En Q14, les enseignants montraient leur compétence à créer leurs propres ressources pédagogiques, aussi quelles progressions reconnaissent-ils et adoptent-ils ? Si une relative liberté pédagogique leur est conférée, il est toutefois attendu qu'ils se réfèrent aux instructions officielles. Le dernier texte de référence date de janvier 2012. Il émane de la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) qui élabore la politique éducative et pédagogique ainsi que les programmes d'enseignement des écoles. Sur son site <http://eduscol.education.fr/>, on trouve une progression pour le cours élémentaire deuxième année et le cours moyen qui atteste « respecte[r] au plus près les Programmes pour les Langues étrangères (B.O. HS n° 8 du 30 août 2007) et le descripteur de compétences du niveau A1 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) [...] ». Ce programme se construit sur des objectifs de mise en œuvre des cinq activités langagières pour « pour rester dans l'immersion et l'authenticité de la langue » (DGESCO, 2012). L'objectif est donc de « plonger » les apprenants dans la langue : « tous les éléments de culture, de phonologie, ou de grammaire doivent être tissés autour de ces activités langagières dont ils ne doivent pas être dissociés, pour que les élèves soient naturellement plongés dans la langue étudiée. » (*ibid*, 2012). En dépit de ces recommandations, on constate que les enseignements sont souvent des enchaînements juxtaposés. Nos hypothèses laissent entendre qu'un projet d'échange peut se construire dans la négociation des objectifs et des activités avec l'ensemble des acteurs, réagissant à la rencontre et donc répondant à une logique des besoins. Conduire un projet d'échanges sous-entend donc une certaine ouverture, une capacité à prendre en compte les envies, ces besoins à mesure qu'ils émergent, donc à accepter de suivre une planification qui s'élabore collectivement dans une logique spiralaire⁶⁹ et non plus de cloisonnement. Si on entrevoit

⁶⁹ Nous entendons par progression spiralaire une progression basée sur un apprentissage construit à partir des centres d'intérêt des apprenants qui sont amenés à s'élargir et s'enrichir progressivement.

ces perspectives favorables pour l'apprentissage, on comprend toutefois que la complexité de l'agir professoral soit également examinée.

Deux autres inconvénients sont associés 1) au manque de compétence linguistique de l'enseignant pour échanger de manière opérante avec son partenaire (aspect précédemment commenté) et 2) au manque de matériel à disposition. Pour rappel en Q22, 63% des répondants déclarent bien maîtriser des outils technologiques. Un seul répondant impliqué dans un partenariat évoque son niveau de maîtrise qui gêne sa pratique. Ce qui est davantage évoqué est le manque de matériel ; certains mentionnant le manque d'équipements pour la visioconférence, d'autres l'accès à une salle informatique au moment opportun, des aspects précédemment mis en évidence en Q20 et Q36. La pratique envisagée dépendante de l'utilisation de l'outil semble bien, pour certains, contrecarrée par le manque de matériel adapté.

Pour finir, il est intéressant que constater que dix enseignants, dont cinq personnes engagés dans un partenariat, déclarent ne voir aucun inconvénient à la pratique. Ce critère et leur réponse à la dernière question que nous présentons maintenant nous ont mené à considérer leur profil pour nous permettre de les inclure au protocole de la recherche. C'est le cas de (29) et (46).

5.4.5. Éléments prioritaires pour engager la classe

En Q38, il est demandé de classer parmi douze propositions les trois éléments qui apparaissent prioritaires pour compléter l'énoncé suivant : « Engager sa classe dans des échanges à distance, c'est permettre aux élèves de / d' ... ». Ces propositions apparaissent dans le graphe ci-dessous. Elles ont été sélectionnées en lien avec nos hypothèses et après concertation avec des acteurs sur le terrain (enseignants engagés, participants à des journées d'étude *eTwinning*, ou des rapports sur des plateformes). Cette question peut être perçue comme redondante avec Q27 ou Q34 et Q35 car elle fait ressortir les critères déjà exprimés. Cependant elle a été élaborée en amont et ne préjugeait pas des réponses aux questions ouvertes. Elle a été soumise en fin de questionnaire, avec l'intention de permettre aux enseignants d'affiner leur capacité à formuler, conceptualiser leurs idées à mesure de la réflexion suscitée par l'enchaînement des questions. En progressant davantage dans une

Comme en milieu naturel (en référence à la théorie vygotkienne ou brunerienne, celle-ci s'élabore progressivement par rebrassage, « permettent d'aller sans heurt du stade du repérage à celui de la maîtrise » (Minder, 1999, 101).

réflexion sur ce que peuvent présenter comme potentiel les échanges à distance, nous proposons une question à classement intégrant des items directement inspirés de nos hypothèses. Avec cette question inductive, nous cherchons à pointer les priorités et contraindre un positionnement sur la place d'un agir ensemble, qui n'apparaît pas dans les autres questions.

Les propositions retiennent à la fois des critères sur les compétences ou objectifs visés et le mode d'apprentissage :

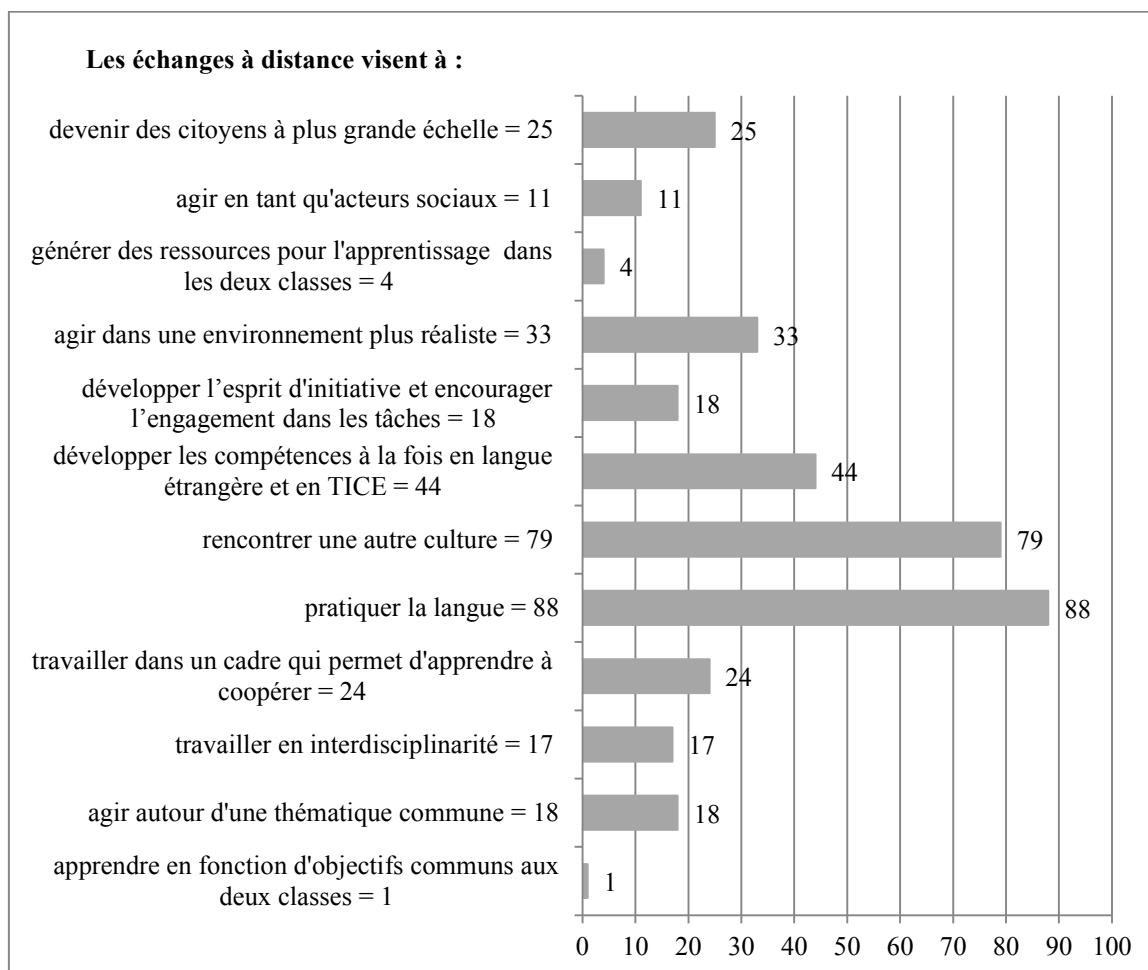


Figure 33 : Projet d'échanges : possibilités offertes aux élèves - Q38

Dans la logique des précédentes réponses, les échanges à distance restent prioritairement un moyen de pratiquer la langue (1^{er} rang / 43 %), de rencontrer une autre culture (2^e rang) et un moyen d'intégrer l'utilisation des TICE (3^e rang). Il ne semble pas que l'aspect social soit considéré davantage lorsqu'il s'agit d'échange à distance que lorsqu'il s'agit d'apprendre en contexte restreint à la classe. Opter pour un environnement plus réaliste (4^e rang) ne dit rien sur les modalités et les objectifs. Aussi, avec le recul, nous devons en convenir, cette question perd de sa pertinence. Le choix des items est trop

disparate pour permettre de juger des positionnements. Toutefois, en comparaison avec les réponses obtenues en première partie de l'enquête, nous ne voyons pas de basculement vers des pratiques dont les conceptions divergent, mise à part l'introduction des TICE pour l'apprentissage de la LE (cf. Q23, Q24, Q25) qui serait logiquement entrevue puisqu'incontournable. Nous ne voyons pas émerger de manière significative des considérations centrées sur l'aspect social, comme agent facilitateur. L'aspect collaboratif ne vient qu'en sixième rang, la place de l'apprenant dans une communauté d'échange s'inscrivant dans une réalité sociale arrive en neuvième. Aucun suffrage significatif ne va vers un travail autour d'une thématique commune ou le fait de générer des ressources pour l'apprentissage dans les deux classes. Ces deux aspects que nous relevons comme des invariants des pratiques observées sur le terrain, et dont la première est celle largement « prescrite » sur la plateforme *eTwinning*, par exemple, ne sont pas retenus par les répondants comme prioritaires. Il est bien difficile d'entrevoir ceux-ci sans formation, sans information sur une pratique peu répandue et sur laquelle on communique encore peu.

Synthèse de l'enquête

Cette enquête fait état d'une grande hétérogénéité des pratiques et des conceptions concernant l'apprentissage de la langue, autant chez les enseignants engagés dans des projets d'échanges que les autres. L'objet-langue est fortement vu comme une discipline scolaire qui se définit dans des termes flous ou génériques. « Culture », « communication » ou, concernant plus précisément les échanges, « réel », « concret » et « motivation » sont principalement cités. Ces termes flous sont-ils l'expression de représentations elles-mêmes floues chez les enseignants ? (Sallaberry, 1996, 40). Cette enquête ne permet pas de l'affirmer, mais la question nécessiterait d'être prise en compte dans le cadre de la formation professionnelle.

Les points de vue qui s'affirment sont pour la plupart centrés sur le seul bénéficiaire des apprenants français. Guère évoqué dans les réponses ouvertes concernant les échanges à distance, le rôle du locuteur natif est peu mis en avant, osons dire « entrevu » même si aucune question le ciblant directement n'a été soumise. Il est cité principalement en référence à l'enseignant de la classe partenaire qui apporte caution linguistique et aide à développer des compétences de l'enseignant LNN. On ne peut percevoir les facteurs déterminants de l'action entrevue. La contrainte relationnelle dans laquelle l'action peut s'opérer n'est pas suffisamment perceptible. Concernant le rôle des élèves et leurs activités

dans le contexte d'un échange, les répondants n'apportent pas de détails. Cependant si les arguments sont peu développés, il est possible d'entrevoir leur pertinence en référence au cadre théorique présenté en première partie de notre travail.

Par le biais d'une communication davantage entrevue sur le mode de l'écrit et donc asynchrone, les échanges sont principalement considérés comme un moyen d'accéder à la culture des LN. Si nous n'avons pas de données suffisantes recueillies pour sonder plus en détail les conceptions sur la dimension culturelle de l'enseignement et les objectifs visés, on peut toutefois s'interroger sur sa place et son rôle. Comme le questionne Windmüller (2010), la langue est-elle enseignée à l'école comme « un outil de communication efficace pour produire et comprendre des énoncés dans un but fonctionnel » ? Comme « un outil de communication essentiel pour comprendre et connaître une culture étrangère dans un but humaniste » ? Ou encore l'aspect culturel est-il appréhendé comme « l'étude de savoirs objectifs éclectiques » (*ibid.* : 135) : géographie du pays, fêtes calendaires, etc. ? À voir si l'approche culturelle associant la rencontre avec des LN repose sur une reconnaissance de la « compétence de communication » en tant qu'objectif privilégié de l'enseignement/apprentissage des langues, et sur lequel ou lesquels de ces critères.

Concernant la langue-objet d'apprentissage, l'intérêt perçu est l'accès à un input authentique qui permet de travailler la compréhension, un travail phonologique à partir de modèles oraux dits « authentiques » et la mise en pratique des acquis dans des activités de communication.

Le contact entre les deux groupes, sans que nous puissions toutefois en percevoir tous les aspects, est considéré comme motivationnel : les élèves perçoivent la dimension fonctionnelle, utilitaire de la langue en ayant à faire face à des enjeux concrets attachés au lien qui les rassemble (aspect que nous devons étudier pour en comprendre la nature et la portée). Cette pédagogie s'inscrirait dans la transversalité, permettant en particulier le développement de savoirs, savoir-faire et savoir-être en lien avec les autres apprentissages, avec en particulier l'utilisation des TICE en témoignent les nombreuses références. Aussi, les apprenants montreraient davantage d'implication et de persévérance pour des activités qui font sens.

Bien qu'une charge de travail supplémentaire soit redoutée, expliquant peut-être l'intérêt modéré pour les échanges, la conception globale que l'on parvient à extraire des réponses va dans le sens d'une pratique qui apporterait une plus-value à l'apprentissage.

Si les outils technologiques sont intégrés dans les conceptions, nous constatons toutefois que le champ des possibles est restreint à des usages aux contours flous, basés sur des emplois que nous qualifierions de traditionnels ; les échanges de courrier et courriel étant majoritairement visés. Les enseignants ayant éprouvé la correspondance par voie postale semblent rester sur des conceptions initiales sans prendre en compte la plus-value que pourrait offrir d'autres outils permettant le développement d'autres aptitudes que l'écrit.

Par ailleurs, on perçoit un manque de décentration par rapport à l'idéal qu'est la rencontre physique, ce qui pour certains enseignants prévient toute autre modalité d'action. Le potentiel des outils qui intégreraient le visuel et l'auditif dans les projets paraît faiblement considéré. L'intérêt mitigé pour les échanges ne s'expliquerait-il pas par le manque de formation et d'information sur les nouveaux outils qui permettent d'envisager de nouvelles modalités de contact ? L'écrit et l'oral ne sont pas antinomiques, mais un projet qui ne fonctionnerait que sur le mode écrit ne peut emporter trop de suffrage à l'école primaire où les compétences à l'oral sont principalement visées. Sans information sur les potentiels et un aperçu de la diversité des usages, les enseignants ne construisent que des images floues. En atteste l'anecdote suivante : lors d'un entretien informel avec des enseignants de langue du secondaire, nous évoquions la visioconférence et son usage dans la classe. Notre surprise a été grande de constater qu'aucun d'entre eux ne l'avaient envisagée comme outil utile pour mettre en relation des apprenants. Tous n'avaient connaissance que de la possibilité d'un enseignement à distance par un enseignant, locuteur natif, à l'ensemble d'une classe.

Cette enquête a permis d'entrevoir en partie comment les enseignants identifient les projets. Elle a aussi soulevé beaucoup d'interrogations. Reste à considérer plus particulièrement les plus-values potentielles que cette enquête permet d'identifier et à les confronter à des réalités de terrain. Nous cherchons à présent à partir d'expérimentations de quatre PEaD à définir le sens de cet agir ensemble que nous supposons être central à la pratique.

Chapitre 2 : Traitement des hypothèses

Cette partie est consacrée au traitement des deux « familles » d'hypothèses, H1 et H2, développées en sous-hypothèses, dont nous avons justifié nos choix en deuxième partie (§3). Le traitement se base sur un riche corpus que le lecteur trouvera en annexe papier ☒ ou en annexe sur support numérique☉. Nous avons opté pour l'insertion dans le texte de transcriptions partielles de notre recueil de données, constitué essentiellement à partir d'enregistrements sonores et visuels. Nous pensons ainsi éviter des allers-retours fastidieux entre deux supports.

1. Hypothèse H1

Nous présumons que les activités liées à la communication entre les groupes distants sont fortement marquées par le lien social qui s'établit. Le PEaD permettrait d'entrevoir des activités qui consistent à construire et maintenir ce lien. Sur les principes de l'apprentissage collaboratif, nous pensons voir se mettre en place une pédagogie inspirée de la logique du projet qui implique pleinement les apprenants. Par ailleurs, une tâche réelle et non réaliste influencerait sur la motivation et les affects notamment.

H1. Intégrer un PEaD pour promouvoir l'apprentissage de la LE donne une dimension sociale originale à l'apprentissage en contexte scolaire.

H1.1. Mettre en contact deux groupes distants convoque un agir élaboré à partir de réels objectifs sociaux.

H1.2. Le lien social susceptible de relier les deux groupes distants se concrétise dans des activités (ou tâches) en phase avec des caractéristiques de la pédagogie active. On peut parler d'apprentissage situé introduisant la notion de problèmes communs concrets auxquels les acteurs ont à se confronter.

H1.3. Le contact avec des locuteurs natifs soumet la relation didactique « classique » à des variations.

H1.4. Les outils numériques et en particulier ceux de la CMO, communication médiée par ordinateur, permettent d'interagir avec des LN créant lien social et favorisent l'apprentissage

Introduction

Pour présenter cette hypothèse qui se centre sur la relation sociale que nous supposons influencer singulièrement sur l'apprentissage, nous exposons en préambule ce que nous entendons par objet social et la configuration originale (qui n'est pas l'ordinaire dans la classe) du contexte créé.

1. L'objet social

Dans le *Trésor de la Langue Française*, l'adjectif « social » fait référence à ce qui est « relatif à la vie des hommes en société » ou, en parlant de personnes, de ce « qui se

caractérise par le fait de vivre en société ». En psychologie sociale, l'adjectif fait référence à « l'étude des processus d'interaction : interactions entre les individus, entre l'individu et les groupes, entre les groupes eux-mêmes » (TILF).

Le terme «objet social » est généralement employé dans le monde de l'entreprise pour parler du type d'activité exercé par une société. Le *dictionnaire comptable belge* (becompta.be) le désigne comme « l'activité que les associés vont exercer ensemble ».

En référence à la partie théorique de cette thèse et à la suite de Dewey (1900) et de ses disciples, on peut concevoir l'école comme un microcosme social, « *embryonic community life* ». Cette vie communautaire se développe dans une institution scolaire où les différents acteurs visent un objet social, des activités propres à développer les compétences des élèves.

Sous le vocable « compétence » nous entendons « la réalisation efficace de l'action », terme que nous empruntons à Sorel et Wittorsky (2005, 212) qui considèrent la compétence en terme de capacités d'action, de potentiel d'action par rapport à un but, dans une situation donnée (Safourcade et al., 2010). Ainsi « est jugé compétent celui dont la performance au regard de l'efficacité de son acte et de la qualité du résultat est apprécié comme positive » (Sorel et Wittorsky, 2005, 138). Ce qui signifie que l'école doit permettre à l'individu qu'elle prend en charge de savoir agir lorsqu'il est confronté à un contexte et à une situation. Ce principe rejoint celui énoncé par Le Boterf (1994) : l'école doit tendre à aider les élèves à devenir des opérateurs compétents. Un opérateur compétent est « celui qui est capable de mobiliser, de mettre en œuvre de façon efficace les différentes fonctions d'un système où interviennent des ressources aussi diverses que des opérations de raisonnement, des connaissances, des activations de la mémoire, des évaluations, des capacités relationnelles ou des schémas comportementaux » (*ibid*, 43) ; l'auteur d'ajouter que « cette alchimie reste encore largement une terra incognita ».

À partir de ces objectifs, l'institution scolaire est donc un corps constitué. Reprenant le modèle de Joing et al. (2010), nous identifions l'institution scolaire comme « une unité d'apprentissage et de formation » fonctionnant comme « un système comportant trois univers : celui des usagers (les élèves, familles), celui des professionnels (personnels, infrastructures) et celui de l'environnement (société, quartier, médias) ». (*ibid*, 36).

Les élèves (inscrits dans un contexte familial, etc.) doivent être intégrés dans des démarches éducatives visant à développer leurs compétences par des professionnels qui agissent ensemble dans un environnement (ressources locales, etc.).

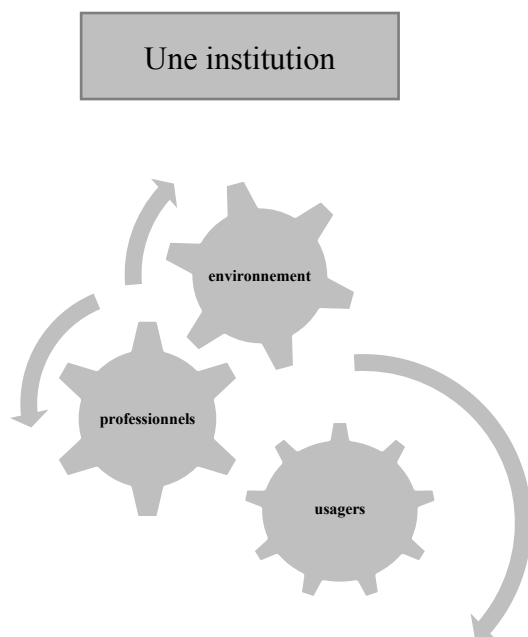


Figure 34 : Présentation d'une institution scolaire et de ses interactions

2. Un PEaD : une configuration originale

Un PEaD met en relation des élèves et leur professeur dans une relation médiée par les outils du numérique avec au minimum une classe distante. Les trois univers d'une institution sont donc amenés à interagir avec les trois univers d'une autre institution. Le schéma ci-dessous présente un aperçu des interactions en jeux, qui complexifie le cadre ordinaire de ce que l'on nomme de façon usuelle « la classe ».

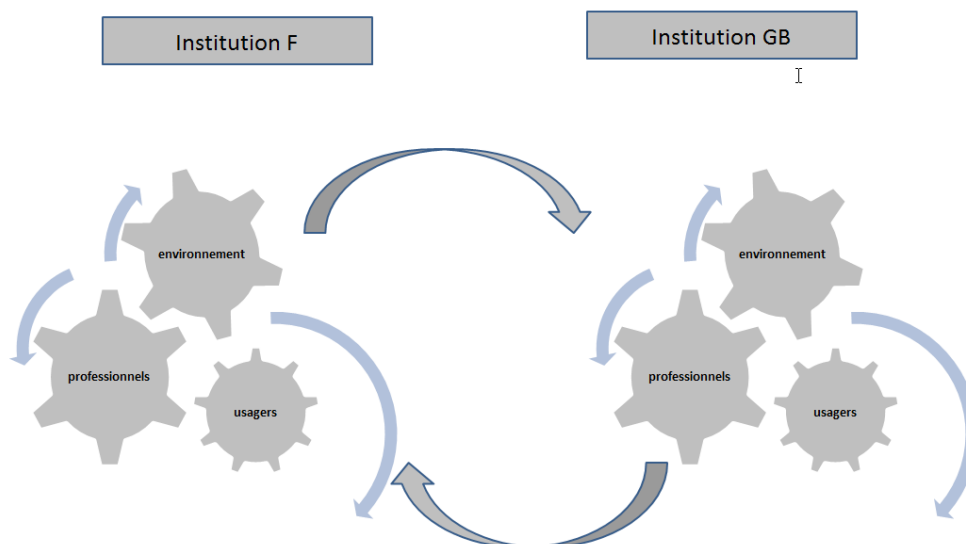


Figure 35 : Tableau des interactions dans le cadre d'un PEaD franco-britannique

C'est dans cette configuration originale que s'inscrivent les projets observés et la question qui se pose porte sur la nature des interactions entre ces univers et leurs degrés d'implication. Il nous appartiendra d'exposer certaines variables dépendantes en observant principalement les interactions entre les classes et à l'intérieur des classes.

Au chapitre présentant le contexte dans lequel agissent les enseignants, nous avons montré qu'ils sont encouragés par les professionnels de l'institution à construire des PEaD. Nous avons cité les principes directeurs sous-tendant les mesures de mise en œuvre de rentrée : incitation à accélérer le développement du numérique à l'école, à augmenter le temps d'exposition à la langue, à utiliser des dispositifs de jumelage en ligne, etc. La mise à disposition d'un matériel de base a priori adapté à des échanges à distance ne pose pas de difficulté pour les quatre projets. L'accueil favorable des inspecteurs de l'éducation nationale réservé à notre étude, lorsque nous avons soumis des demandes d'autorisation pour observer dans les classes, confirme que la hiérarchie encourage les actions. On peut dire d'une manière générale que les conditions sont favorables au niveau des professionnels pour encourager les PEaD : support voire des encouragements des inspecteurs, des conseillers pédagogiques, du Ministère, aide technique et matérielle.

Dans cette configuration en apparence favorable il nous incombe de rendre compte des activités entrevues dans le cadre des PEaD. Dans cette perspective, nous cherchons à éprouver l'hypothèse selon laquelle les acteurs des projets (enseignants et apprenants) s'inscrivent bien dans une relation sociale spécifique qui favorise l'apprentissage.

1.1. Hypothèse H1.1

H1.1 : Mettre en contact deux groupes distants convoque un agir élaboré à partir de réels objectifs sociaux.

Cette première sous hypothèse axée sur le rôle central du caractère social des PEaD part du postulat que le statut social des acteurs du projet n'est pas imaginaire mais bien réel et répond à des objectifs sociaux différents de ceux ordinairement observés dans la classe. Nous supposons que l'apprentissage est guidé par des intentions ou des besoins communicatifs qui se créent en amont de la rencontre entre les deux groupes. Notre travail consiste alors à considérer les conceptions initiales des enseignants et des élèves, à identifier les intentions premières pour mieux comprendre la relation aux pairs distants et l'agir ensemble les concernant.

Pour éprouver l'hypothèse H1.1, nous nous appuyons sur les entretiens et l'enquête exploratoire à la réalisation des projets pour sonder dans le discours des enseignants leurs conceptions de l'apprentissage d'une LE en dehors du cadre et dans le cadre d'un PEaD. Nous confrontons leurs discours sur leurs représentations et/ou leurs pratiques déclarées à ceux des apprenants que nous avons questionnés sur leurs intentions à l'annonce du projet.

1.1.1. Conceptions initiales des enseignants

Pour commencer, voici ce que les enseignants expriment sur l'utilité de l'apprentissage de la LE en primaire (nous soulignons) :

Points de vue sur l'apprentissage d'une LE en primaire – réponses enquête exploratoire			
PA/F	PB/F	PC/F	PD/F
« Pour ne jamais rencontrer de difficulté de communication quelle que soit la situation »	« Pour les enfants : communiquer échanger avec d'autres, d'autres cultures pouvoir implicitement comparer les modes de fonctionnement d'une langue avec la sienne s'approprier la 'musique' d'une langue à un âge où l'oreille est encore réceptive »	« L'apprentissage d'une langue étrangère doit se faire le plus tôt possible.- Il permet une ouverture culturelle .- Il constitue un atout pour la future vie professionnelle de l'élève »	« Ouverture culturelle, éduquer l'oreille à d'autres sonorités, d'autres accentuations rythmiques, apprendre à envisager le monde en le « pensant » d'un autre point de vue, apprendre à aimer communiquer avec d'autres »

PA/F et PB/F partagent la même conception d'une LE : PA/F se place dans une visée sociale des usages de la langue que l'apprentissage favorise ; PB/F est située dans les usages scolaires pour une visée sociale. PB/F voit l'apprentissage au service de la métacognition sur le fonctionnement des langues (le français et l'anglais). L'apprentissage se justifie à l'école primaire par la caractéristique des jeunes apprenants à être perméables aux sonorités nouvelles. PC/F ne justifie pas son introduction précoce à l'école mais l'approuve. Il met en avant l'ouverture culturelle et l'atout que la maîtrise d'une LE représente pour une insertion dans la vie professionnelle. PD/F reprend l'argument de l'apprentissage précoce pour s'ouvrir au monde et aux sonorités. Il ajoute une nuance à l'activité de communiquer. Ses propos laissent entendre qu'elle ne va pas d'elle-même, qu'il faut savoir se décentrer et apprendre à « aimer communiquer ». Nous interprétons ces propos comme un besoin d'agir sur les représentations des jeunes apprenants de ce qu'est une langue et de ce qu'est l'activité langagière.

Aussi, peut-on percevoir des objectifs d'activités correspondant à ces conceptions lorsqu'un PeAD est envisagé ? Lors des premiers entretiens avec les enseignants nous les avons sondés sur cette question. Des extraits de leurs réponses sont consignés ici :

Extraits entretiens semi-directif – enseignant - annexes ①, 2, 3 et 4. Question d'appel : que peut apporter la conduite d'un PEaD ? (nous soulignons)	
PA/F	bien ça leur donne un objectif. Enfin ça donne je ne sais pas une réalité à tout ce qu'ils sont en train d'apprendre . C'est-à-dire que non seulement ils apprennent mais en plus de ça ils vont s'en servir pour de vrai ils vont s'en servir pour de vrai
PB/F	[...] et bien l'envie ça c'est sûr une motivation plus importante parce que ça correspond à des choses de beaucoup plus réelles ouais est-ce le simple fait de savoir qu'il y a des correspondants de savoir qu'il y a des personnes de l'autre côté en face qui maîtrisent la langue oui ça change complètement les choses ouais qui maîtrisent la langue qui est euh utilisateur de la langue au quotidien quoi dont c'est la langue maternelle quoi
PC/F	bien ce que ça leur apporterait c'est euh c'est une autre vision de la langue quoi. L'idée c'est que derrière ils se rendent compte que l'anglais c'est pas seulement une matière qu'on enseigne à l'école c'est un outil pour communiquer avec des enfants d'un autre pays quoi. Enfin le but de l'échange c'est ça au final c'est qu'ils se prennent en charge et euh qu'ils aient envie de communiquer avec des enfants de leur âge . Qu'ils se disent ah bien oui si je veux communiquer avec eux il faut que j'arrive à parler anglais
PD/F	ça peut modifier ça risque de modifier les représentations et bien euh je pense que la situation étant authentique de communication je pense que ça c'est le nœud enfin c'est le nerf de la guerre pour moi. Ils ne seront plus dans une situation à l'école pour parler de choses scolaires ils auront la possibilité dans le cadre de ce projet-là de partir sur des domaines qui sont hors cadre hors programme euh en fonction des aspirations des élèves de comment l'autre classe et euh c'est c'est quelque chose de beaucoup plus souple et de beaucoup plus libre dans lequel ils vont pouvoir s'inscrire et trouver leur place .

PC/F rejoint l'idée exprimée par PD/F qu'il faut générer chez les apprenants l'envie de communiquer. Il voit dans l'échange un moyen de pratiquer la langue à des fins de communication réelle, pour qu'elle soit perçue comme un moyen pour communiquer et non pas comme un objet d'apprentissage sans autres finalités apparentes. PA/F et PB/F les rejoignent en employant l'adjectif « réelle » pour qualifier la communication. La communication réelle s'entend alors comme une communication qui sert à des fins pragmatiques dans des situations réelles (et non réalistes) avec des locuteurs de la langue cible, ce qui légitime son emploi. La communication en LE se justifie par la rencontre avec des LN. On s'éloigne de la configuration traditionnelle de la classe où la communication se fait sur le principe d'un entraînement, d'un apprentissage. Est-ce là la réponse à la question soulevée par PD/F : comment « faire aimer communiquer »? Il s'agit alors de communiquer pour de vrai (PA/F, PB/F, PD/F) ; de communiquer au quotidien (PB/F) ; et ainsi se créer une autre « vision de la langue », comme le note PC/F. Pour finir, PD/F revient sur l'idée que le projet peut permettre de sortir du cadre des programmes scolaires pour que la communication réponde aux « aspirations » des élèves. Il peut permettre également aux élèves de se prendre en charge (PC/F).

On observe dans les discours des quatre enseignants une volonté de s'affranchir d'un cadre contraignant plaçant l'apprentissage de la langue comme une discipline scolaire au même titre que les autres.

Extraits entretien semi-directif – enseignants - annexes ①, 2, 3 et 4.	
PA/F	ils sont motivés parce qu'ils savent que ça va servir à quelque chose je ne suis pas sûre que quand je leur fais en grammaire le complément circonstanciel ils trouvent que cela sert à quelque chose alors que là ils savent que ça sert à quelque chose d'autant plus qu'on les met dans une situation où ça va leur servir
PB/F	je dirais qu'il y a une envie de communiquer et que ceux qui semblent bloquer un peu euh c'est encore quelque chose d'obligatoire par le biais de l'école ça reste trop dans le cadre scolaire par le biais de l'école et en fait je pense que le seul moyen pour les décoincer ce sera si on arrive qu'ils aient une correspondance privée en dehors du domaine scolaire
PC/F	l'anglais c'est pas seulement une matière qu'on enseigne à l'école [...] Ils ne seront plus dans une situation à l'école pour parler de choses scolaires ils auront la possibilité dans le cadre de ce projet-là de partir sur des domaines qui sont hors cadre hors programme
PD/F	l'idée c'est de communiquer c'est d'échanger donc si pour eux l'échange reste dans le cadre scolaire bien j'ai pas bien fait mon boulot

On relève une ambition convergente des enseignants qui veulent que la rencontre puisse stimuler des relations qui débordent du cadre scolaire : une correspondance intime, un déplacement du cadre spatial vers la maison, la sphère privée. Aussi les thématiques

abordées seraient-elles plus en phase avec une réalité tangible de la nature de la langue et de sa fonction : on parle dans la langue pour des raisons pragmatiques qui engagent l'individu dans ce à quoi il aspire (PD/F). On ne se situe pas uniquement dans un agir d'apprentissage réduit aux seuls objectifs linguistiques ou à un savoir culturel décontextualisé.

Se pose alors la question de la capacité de communiquer avec un bagage minimal de la langue (point abordé en H2).

Si le projet est à l'initiative des enseignants pour les raisons invoquées plus haut, quelle perception en ont les enfants ?

1.1.2. Entrer en relation avec des LN : points de vue des apprenants

Les premiers questionnaires menés auprès des apprenants ont été conduits à l'annonce du projet sans qu'aucun débat d'idées n'ait été conduit. Dans chaque classe l'enseignant a juste fait part du projet d'avoir des « correspondants », une classe partenaire en Angleterre ou en Écosse.

En préliminaire à cette analyse on doit s'intéresser à rendre compte des représentations initiales de l'anglais des apprenants. Comme le préconisent Castellotti et Moore, il s'agit de cerner les « usages contextualisés et diversifiés à s'approprier » pour parvenir à centrer la réflexion sur les démarches didactiques concernées (2002, 9). Les psychologues sociaux indiquent qu'« analyser une représentation sociale, c'est tenter de comprendre et d'expliquer la nature des liens sociaux qui unissent les individus, des pratiques sociales qu'ils développent, de même que les relations intra et intergroupes » (Bonardi et Roussiau, 1999, 25).

On note que 78 % des apprenants questionnés sur leur apprentissage de la langue se montrent engagés et l'apprécient, même s'ils éprouvent des difficultés qu'ils situent principalement dans la production des sons et la mémorisation de lexique ou d'énoncés : « des mots compliqués à dire et à se souvenir » (Manon, A/D, 1^{er} questionnaire), « c'est difficile mais j'y arrive » (Charlotte, A/D, 1^{er} questionnaire), « c'est facile et j'y arrive » (Dounia, A/D, 1^{er} questionnaire), « j'aime bien participer » (Alisson, A/D, 1^{er} questionnaire).

Réponses extraites des entretiens semi-directifs élèves : opinions déclarées pour l'apprentissage de l'anglais					
	classe A/F	classe B/F	classe C/F	classe D/F	total
J'aime +	18	10	12	10	50
J'aime sans +	3	3	2	1	9
Je n'aime pas		1		1	2
Je préférerais une autre langue		3			3
Nombre réponses	21	17	14	12	64

Des opinions plus nuancées s'expriment : certains voient l'utilité d'apprendre l'anglais mais ne sont pas satisfaits que ce soit la langue imposée, comme Keny qui aimerait se rapprocher de son frère en étudiant l'allemand :

Extrait entretien semi-directif - élèves - A/F Keny Elsa annexe 20		
03:10	Keny	Moi c'est sans plus ##### l'anglais j'aime bien mais pas trop non plus ça sert parce que si on a besoin de partir là-haut ça sert il faut parler mais après
	CH	c'est quoi ta langue préférée ?
	Keny	l'allemand
	CH	tu apprends l'allemand ?
	Keny	ben avec mon frère il apprend quelques mots

Kylian (AD/F) exprime son opinion sans détour : « c'est pourri l'école » mais voit toutefois une utilité dans l'apprentissage de l'anglais. Il dit apprécier sa présence dans le programme au contraire de Julien qui explique ses difficultés en ces termes:

Extrait entretien semi-directif – élèves - D/F Kylian Julien Sabrina annexe 42		
10:22	Kylian	j'aime bien
	Julien	j'aime pas
	CH	tu n'aimes pas Julien
10: 26	Julien	ben ça dépend mais euh + c'est dur parce que des fois ils te forcent à faire des choses c'est pas facile
	CH	ils te forcent à faire quoi ?
10 :47	Julien	ben à dire des mots par exemple <i>in the buzer</i> [mot identifié à partir de la prononciation] là pour dire si t'as ##### par exemple de dire si tu as un frère ou une sœur <i>in the bother</i> [mot identifié à partir de la prononciation] là et après il faut que tu dises <i>yes in</i> et après je sais pas comment ça se prononce

L'intérêt pour l'apprentissage de l'anglais est partagé par une grande majorité des élèves dans les quatre classes. Nos entretiens permettent de classer leurs représentations sociales selon les catégories suivantes :

Réponses extraites des entretiens semi- directifs élèves	A/F	B/F	C/F	D/F	total
Utilité d'apprendre l'anglais / nombre de réponses	22	18	15	8	63
Voyager dans le pays de la langue étudiée	5	6	2	2	15
Communiquer dans la langue quel que soit l'endroit	7	6	8	6	27
Voyager partout dans le monde	3		1		4
Aide au travail /à l'emploi futur	4	1			5
Enseigner à son tour à d'autres		2			2
Communiquer avec ses parents		1			1
Se faire des amis		1	2		3
Réussir à l'école	1				1
Jouer			2		2
Ça ne sert pas		1			1
Sans réponse	2				2

Excepté un seul élève qui ne voit pas d'intérêt à son apprentissage et deux personnes qui ne s'expriment pas, les images forgées en amont du PEaD semblent valorisantes. L'utilité d'apprendre l'anglais ne porte pas exclusivement ici sur des relations avec des LN mais les projections sont fortement en lien avec des interactions dans lesquelles on perçoit un ancrage familial ou fonctionnel engageant l'individu. 33% des apprenants pensent un jour communiquer dans la langue. L'hypothétique n'est pas ressenti comme utopique. De même, lorsque le voyage est évoqué (30%), il est de l'ordre du possible, du vraisemblable. Nous parlons là de l'anglais pour lequel tous attribuent un fort degré de congruence avec leurs projections. Ils voient de l'intérêt à apprendre une langue qu'ils identifient comme la langue incontournable que ce soit dans des rapports imaginés (enseigner à son tour à d'autres, voyager, etc.) ou effectifs (communiquer avec ses parents, jouer, voyager, etc.). Nous avons abordé cette question lors des entretiens : les autres langues mentionnées étaient généralement liées à des attaches familiales dans la langue citée, à un frère ou une sœur engagé(e) dans l'apprentissage d'une autre langue.

Si notre démarche didactique est centrée sur la perspective de faciliter la mise en place de positionnements plus favorables pour l'apprentissage, nous partons du constat que, dans les quatre classes observées, les représentations sociales sont initialement quasi unanimement positives. Les représentations de l'apprentissage varient sur deux principaux critères liées aux difficultés rencontrées : les spécifiés phonologiques de la langue et les capacités de mémorisation des apprenants. Si l'usage de la langue est a priori contextualisé dans les représentations initiales des apprenants, nous questionnons maintenant l'intérêt perçu d'entrer en relation avec des LN.

À partir des données recueillies dans les quatre classes nous présentons dans le tableau suivant une vue synthétique des intentions exprimées.

Le PEaD / projection des apprenants	A/F 31 réponses	B/F 21 réponses	C/F 15 réponses	D/F 12 réponses	80
Communiquer pour découvrir l'Autre, son pays	Bérangère/Lucio Carla / Bilal Constance / Louis Mathyas Maxime / Nina	Loanne Pol / Amelle Manon /Romane/ Martin Pauline	Alice T / Chloé N Hugo Laura/Jules Mateo/Alexandre Téotime / Marion / Chloé F	Dounia Luc / Eva Manon	30
S'apprendre une LE mutuellement	Louis Elona Emma/Lucille Maeva Octave/Lila	Keny / Elsa / Emma/ Aline Killian Marion	Benjamin /Maxime	charlotte Julien Sabrina Anna /Eva	20
Jouer ensemble	Rahyan Emma/Lucille Constance	Loanne		Hosanna	6
Apprendre la LE (sans mention des moyens et acteurs)	Maylis / Ancelin Bilal Charles			Alison	5
Apprendre la LE en sollicitant les LN (sans mention de réciprocité)		Anaëlle Martin Vincent			3
Faire découvrir des aspects culturels aux LN	Aïcha / Rahyan				2
Être encouragé à mieux faire dans la langue	Luna / Aloïs				2
Leur apprendre le français (sans idée de réciprocité)	Camille				1
Pas volontaire				Kylian	1
Sans idée	Juliette Louis	Enzo / Max Théo/Hugo	Alice / Félix / Marceau	Bertille	10

Dans le chapitre sur la méthodologie nous avons souligné le biais que constitue l'entretien à plusieurs, l'influence ou le mimétisme qui s'opère surtout lorsqu'il s'agit de jeunes enfants. En conséquence, des *slashes* (/) sont utilisés pour indiquer la relation des personnes appartenant au même groupe interrogé et partageant la même réponse.

En conformité avec les résultats de l'enquête exploratoire qui montraient que les enseignants ciblaient « une confrontation authentique à la culture de l'autre » (29), 37,5% des apprenants projettent de communiquer avec des LN pour les connaître et découvrir leur culture.

Extrait entretien semi-directif - élèves- A/F -Berangère_Lucio_03.00 - annexe © 11
Ce qu'ils font dans leur vie moi ça m'intéresse de savoir qu'est-ce qu'ils font que nous on fait pas. [...] plein d'autres trucs il y a des choses qu'ils ne mangent pas comme nous et peut-être que ce qu'ils mangent c'est bon (Lucio)

Nous percevons la facilité et la spontanéité avec laquelle de nombreux enfants ont voulu et su formuler leurs attentes. Il ne nous paraît pas aisé de s'exprimer sur la nature et la manière dont un tel lien peut s'envisager sans expérience préalable. Les réponses sont riches et variées. Conformément à nos hypothèses sur le lien social qui peut se créer, ils prennent en compte les personnes avec lesquelles ils vont interagir. On peut dresser une longue liste de faits qu'ils veulent connaître à propos de leurs futurs interlocuteurs, comme leurs noms, leurs âges, leurs centres d'intérêt, leur environnement géographique, ce qu'ils mangent, ce qu'ils étudient, comment ils s'habillent, etc. Une motivation intégrative ou intrinsèque paraît présente avant la rencontre effective.

Le lien social susceptible de s'installer se mesure aussi lorsque six enfants disent vouloir jouer avec leurs partenaires, deux vouloir leur faire découvrir leur propre pays ou encore lorsque 21 d'entre eux prennent en compte ou s'interrogent à savoir si l'Autre est aussi une personne en cours d'apprentissage du français (annexe 17, extraits des entretiens semi-directifs).

« Leur montrer des jeux on pourrait leur montrer un peu tout ce qu'on fait qui font pas ça de la même manière et que aussi jouer avec eux. [...] Comment se débrouiller s'il a une alerte dans leur école s'ils ne savent pas » (Rahyan, classe A/F)

« Moi j'ai bien envie qu'ils m'apprennent l'anglais et que je leur apprenne mon français mais aussi qu'on puisse aussi les aider sur certaines choses si on peut les aider et puis je trouve qu'ils ont un beau pays » (Lila, classe A/F)

« Mais s'ils comprennent pas on essaierait de parler anglais les Anglais ils apprennent le français je leur apprendrai des phrases moi je préfère quand même l'italien » (Emma, classe B/F)

« Je leur demanderais de nous apprendre deux trois mots. Et les Anglais ils apprennent le français ? » (Aline, classe B/F)

« On va se présenter et puis après je pense qu'ils vont essayer de nous faire parler anglais et nous on va essayer de leur faire un peu parler français. On va chacun faire partager nos connaissances » (Charlotte, classe D/F).

Les verbes employés montrent que les apprenants français se voient agir dans la direction de leurs partenaires : « les aider », « leur montrer », « leur dire », « leur demander », « les faire parler », etc.

D'autres montrent une projection sur l'agir ensemble dans un esprit de réciprocité : « s'entraider », « partager », « échanger ».

Les opinions s'expriment favorablement comme dans l'extrait suivant où trois élèves font part de leur satisfaction à l'idée de mener un PEaD :

Extrait des entretiens semi-directifs – élèves - D/F- Luc Anna Eva annexe ©40		
11 :14	CH	qu'est-ce que vous auriez envie de dire à propos de cet échange-là + vas-y Luc
	Luc	bien c'est bien moi je trouve que c'est bien d'échanger des paroles avec des personnes qui sont qui assez loin quand même qui sont pas tout prêts
	Anna	moi je trouve que là je voudrais voir comment ils parlent en français pour voir euh pour corriger leurs défauts et tout après j'essaierai alors euh
	CH	tu veux corriger leur défauts c'est ça que tu me dis ? tu aimerais bien les aider à apprendre le français ?
	Anna	ouais j'aimerais bien qu'ils fassent de même aussi parce que moi aussi j'ai envie d'apprendre correctement l'anglais puis ça va être bien je pense + on va les voir on va pouvoir discuter en anglais et en français ça va être bien
	CH	et toi Eva ?
	Eva	c'est un peu pareil euh j'aime beaucoup en fait c'est dans un sens euh c'est de l'entraide parce qu'ils peuvent nous corriger si jamais on dit mal ou notre accent tout ils peuvent nous corriger enfin euh on ferait pareil + et euh là c'est un peu comme Luc aussi c'est de de partager euh avec des personnes qui viennent de si loin ben c'est #####

Cet extrait témoigne de la variété des éléments pris en considération. Luc retient la notion de distance, un projet permet de communiquer avec des personnes éloignées géographiquement. Anna se projette dans une relation d'aide à l'apprentissage réciproque. Eva (sous l'effet de l'entretien à plusieurs ?) reprend à son compte les deux arguments exprimés.

Si les opinions sont favorables, certains font toutefois part de doutes, de craintes ; des craintes sur les compétences des uns et des autres et de leur capacité à gérer leurs affects⁷⁰ dans des situations d'échange en synchronie, principalement :

Extrait des entretiens semi-directifs élèves - A/F - Aloïs/ Luna- annexe ©9		
07: 51	Aloïs	de toute façon c'est sûr que + on va pas très bien réussir à leur parler parce que c'est sûr que eux ils vont mieux parler mieux que nous

⁷⁰ Nous employons « affect » ici comme un terme générique englobant le champ des sentiments vécus.

Extrait des entretiens semi-directifs élèves - A/F - Emma Lucille - annexe ©15		
09: 48	Emma	Je leur dirais hello mais je n'oserai pas leur dire grand-chose

Ces craintes sont parfois justifiées par des expériences passées que les apprenants comparent à celles entrevues, comme par exemple la nécessité de s'exposer en public. Anaëlle en témoigne ici lorsqu'on évoque la possibilité de communiquer en visioconférence :

Extrait des entretiens semi-directifs élèves - B/F - Anaëlle/ Louane - annexe ©24		
12 :10	CH	tu n'oses jamais parler en public comme ça ?
	Anaëlle	non
	CH	même dans la classe ?
	Anaëlle	ben par exemple là je peux donner des réponses à ma place mais aller au tableau ça ça ++
	CH	c'est difficile
12 :35	Anaëlle	parce que tout le monde me regarde + bien quand j'étais en CE1 on avait fait enfin quand j'étais en maternelle on avait fait un spectacle chinois dans la salle des fêtes devant tout le monde du coup ça m'a foutu la frousse

Une autre élève évoque une expérience aux États-Unis avec sa maman, professeur d'anglais :

Extrait - entretien semi-directif élèves - B/F - Keny/ Elsa - annexe ©22	
Elsa	Je comprendrais rien parce que je suis déjà allée aux Etats-Unis et je me suis fait des amis mais je comprenais un petit rien de ce qu'elles me racontaient et ça me ferait un petit peu peur

L'évocation de ces sentiments d'appréhension modérée pour beaucoup (parmi ceux qui en expriment) montre que les enjeux du projet dans la relation sociale qui peut s'instaurer sont perçus. Les apprenants mesurent la tâche (les activités à mener) et considèrent le statut de leur futurs partenaires : des locuteurs natifs dont ils partagent l'âge, le métier d'élève, qui apprennent chacun la langue de l'Autre et avec lesquels ils vont interagir dans des situations inédites. (Nous revenons sur la notion d'incertitude qui génère des affects au chapitre suivant, H1.2).

Pour finir sur l'analyse des premiers entretiens, nous ne résistons pas à montrer la lucidité d'une élève qui révèle le défi qui se dresse : « vaut mieux qu'on apprenne déjà l'anglais » (Amel, B/F). Un aspect que nous commentons en H2.1 où la relation entre agir d'apprentissage et agir social est examinée.

Pour conclure sur l'hypothèse H1.1, on constate que la réalité du PEaD est anticipée dans la relation à l'Autre aussi bien par les élèves que par les enseignants. Au stade initial du projet, les enseignants n'expriment pas concrètement ce qu'ils envisagent

comme activités ni au sein de la classe ni lors des échanges. Ils s'expriment sur les objectifs sociaux à construire pour favoriser les apprentissages et se montrent préoccupés par la relation sociale qui en découlerait. Les apprenants se projettent davantage dans la relation sociale qui les entraînerait à agir au bénéfice de tous.

L'hypothèse H1.1 est validée à ce stade de l'analyse des intentions. Il reste à montrer que la réalité, c'est-à-dire les activités, le confirme.

1.2. Hypothèse H1.2

H1.2. Le lien social susceptible de relier les deux groupes distants se concrétise dans des activités ou des tâches en phase avec des caractéristiques de la pédagogie active. En particulier, l'implication des apprenants dans des activités sociales nécessite une écoute de leurs besoins, de leurs envies qui appelle la concertation, la négociation et l'entraide dans et entre les groupes. On pourrait alors parler d'apprentissage situé qui introduit la notion de problèmes communs concrets auxquels enseignants et apprenants ont à se confronter (cf. cadre théorique).

En hypothèse H1.1, il est montré qu'à partir des intentions initiales exprimées par les enseignants et plus encore par les apprenants, l'objectif des quatre PEaD est d'inscrire une visée sociale à leur action. L'objectif initial étant de découvrir les personnes et d'apprendre la LE dans une relation d'entraide, nous identifions là des germes de la constitution de «communautés d'intérêt» (expression employée par Dillenbourg et al., 2002).

Nous cherchons à présent à sonder comment les objectifs s'élaborent, comment se concrétisent les échanges, comment ceux-ci engagent les acteurs pour créer le lien social. Ces questions accompagnent l'hypothèse H1.2.

Son traitement s'effectue sur trois niveaux : recherche des indices qui permettent d'identifier le changement de pédagogie et la volonté de dévolution qui l'accompagne (avec centration sur les enseignants), l'engagement des élèves dans la classe (centration du côté français) pour concrétiser l'échange, et les influences entre les groupes distants.

En H1.1, nous rendons compte de la volonté des acteurs des PEaD de construire un lien social qui ancre les activités dans une réalité tangible, la relation qui unit les deux groupes distants. Si celles-ci répondent aux critères d'une pédagogie active, les apprenants doivent en premier lieu être :

- 1) confrontés à des problèmes concrets (ce qui est le cas nous l'avons vu en H1.1)
- 2) impliqués dans leur résolution.

C'est ce que nous cherchons à montrer en rendant compte des relations qui lient les acteurs des PEaD entre eux.

Pour comprendre comment s'orientent les tâches⁷¹, des tableaux résumant les objets ou des messages produits à l'adresse des pairs distants (intentions et/ou fonctions), les modalités de travail et les autres activités en lien sont présentés pour chaque PEaD de manière chronologique aux annexes 1 à 5. De même nous avons consigné en annexe 6 les échanges par courriel échangés entre les enseignants de chaque PEaD. Présentés dans leur intégralité et chronologiquement, ils permettent également de rendre compte d'interactions sur un angle différent mais complémentaire et neutre (du moins une interprétation limitée du chercheur).

Nous rendrons compte dans un premier temps de la relation des enseignants entre eux pour montrer des dynamiques qui étayaient leur projet, nous porterons ensuite notre observation sur les activités des apprenants dans les classes françaises pour finir sur la dynamique des échanges entre les deux classes distantes.

1.2.1. Le lien social entre les enseignants

Dans cette partie, nous étudions le lien social qui s'établit entre les enseignants de chaque PEaD et cherchons à rendre compte de son influence sur leur pédagogie.

1.2.1.1. PEaD A : relations entre les enseignants

Dès l'amorce du partenariat, la prise en compte des intentions initiales et un changement de pratique de PA/F s'observent lorsqu'il prend l'initiative de convoquer le point de vue des apprenants. Cette présentation du projet adressé à PA/GB atteste de ses intentions :

PA/F => PA/GB - pièce jointe au courriel 9 oct. 2011 - annexe 6

From my point of view, this project would be successful unless the pupils subscribe to it. It means that at the beginning we should explain what a project is without influencing them, without telling them what they have to do. If they agree with the idea and have ideas to develop they have to have enough space to express their goals, their needs (what they have to learn in the foreign language to be able to achieve the task they focus on), what they feel like to do. Then we could build a program from their ideas.

⁷¹ Nous nommons « activités » les « micro-tâches » qui permettent de réaliser la tâche, et « tâche », l'objet communicationnel visé, comme par exemple envoyer une carte de vœux, envoyer une scénette filmée ou encore interagir en VC. Le PEaD constitue la « macro-tâche » que nous rapprochons de la notion de « projet ».

En lien avec sa conception de l'apprentissage d'une LE, présentée en H1.1., PA/F propose à son homologue britannique de fonctionner sur un principe nouveau de concertation entre leurs élèves en évitant une trop forte influence de leur part et donc susceptible de modifier les équilibres de la classe. Celui-ci l'approuve sans détour :

PA/GB => PA/F - courriel 13 oct. 2011 - annexe 6

Je suis en accord de votre vision du projet. Je crois aussi que c'est nécessaire de discuter avec des enfants ce qu'ils veulent faire.

Le projet s'envisage ainsi comme une réponse à l'appétence souhaitée des élèves pour faire fonctionner le projet dans les deux classes.

Au cours des premiers échanges, les enseignants s'entendent donc sur des règles qui ne seront plus remises en question tout au long de l'année comme le confirme PA/GB à l'issue du projet :

PA/GB - questionnaire de fin – Q5 - annexe 10

I feel that both [PA/F] and myself had the same goals for our children (her initial project description enabled me to see this clearly from the beginning and meeting up with her confirmed this) so we were able to plan ideas knowing that we had the same aims

La collaboration entre les enseignants fonctionne dès l'amorce du PEaD par un échange de vues partagées sur un principe de départ. Elle s'observe ensuite, dans l'ensemble des courriels échangés où les propositions de l'un ou de l'autre font consensus.

PA/F => PA/GB - courriel 16 nov 2011 - annexe 6

My pupils wonder if we could send each other a little "mascotte" (kind of teddy bear) which could be used as a reporter: ours in England and yours in France

PA/GB=> PA/F - courriel 18 nov 2011 - annexe 6

J'aime bien l'idée d'envoyer une mascotte

Les messages échangés montrent qu'ils ne perdent pas de vue que la concertation avec les élèves intra classe est un levier de leur pédagogie.

PA/F => PA/GB - courriel 6 janv 2011 - annexe 6

They have a million of ideas now!!!! I will send you a message very soon with their ideas

Le ton très convivial de l'une et l'autre dans les échanges de courriels, les détails apportés qui débordent du cadre du PEaD témoignent d'une collaboration consolidée par un lien d'amitié qui se construit à mesure des échanges.

PA/F => PA/GB - courriel 6 nov 2011 - annexe 6

You can say "tu" instead of "vous" to communicate with me because in France, all the teachers "se tutoient" and we have got the same age. If I have to write to you in french, I'd use "tu"

Nous notons par ailleurs que leur lien d'amitié se renforce lorsque PA/GB profite des vacances de Pâques pour rendre visite à PA/F en France.

PA/GB => PA/F - courriel 26 avr 2012 - annexe 6

I feel that I have made a link with [PA/F]) and it especially helped meeting her face-to-face in April. It was great to chat with her properly and reassured me that she had similar thoughts and ideas to me about the project

Nous verrons que cette rencontre profite au projet car les difficultés rencontrées par PA/GB pour organiser les visioconférences tant attendues des Français sont surmontées à son retour (annexe 6, mail 10 mai 2012).

Par ailleurs, on retrouve un esprit toujours conciliant sur l'organisation temporelle et matérielle des échanges.

PA/F => PA/GB - courriel oct. 2011 - pièce jointe - annexe 6

We must commit ourselves to answer each other within two or three days as long as it is possible

PA/GB => PA/F - courriel 16 nov - annexe 6

Pour moi, c'est plus réaliste d'envoyer des réponses dans les cinq jours. J'espère que cela ne vous dérange pas.

PA/GB => PA/F - courriel 1 nov 2011 - annexe 6

Maintenant je crois que nous pouvons décider l'activité que nous essayons en premier. L'information de nous même et nos familles? (Peut-être nous pouvons finir ce trimestre avec des cartes de Noël?)

PA/F => PA/GB - courriel 6 nov 2011 - annexe 6

I think it is a good idea to begin with a letter. We could send each other photos with presentation, photos of classroom and some maps to point the town where we live. Do you want me to write first? When we'll write back, we'll send christmas cards

Pour finir, nous notons qu'ils font l'effort de s'exprimer dans la langue de leur partenaire, ce qui permet à chacun d'améliorer sa maîtrise sur un principe implicite de réciprocité. Cet effort devient une règle basée sur ce principe.

PA/F => PA/GB - courriel 4 mars 2012 - annexe 6

pardonne-moi, je viens de me rendre compte que je t'avais écrit en français. ... c'est promis, je le ferai en anglais la prochaine fois!

Les enseignants construisent une relation sociale favorable à la collaboration. Ils se présentent comme l'interface entre les deux groupes distants pour transmettre les programmations décidées par les apprenants en visant une entente conforme à leurs impératifs (objectifs des programmes, la sécurité des enfants, calendrier, etc.). Il est à noter toutefois que les enseignants entre eux ne discutent jamais de la nature des activités ou

tâches ni des types de savoir, savoir-faire et savoir-être en lien. Cela repose-t-il sur de l'implicite ? Le constat se faisant *a posteriori*, nous n'avons malheureusement pas conduit d'étude sur la question. Lorsque l'on parcourt l'ensemble de leurs échanges de courriels, seul l'aspect technique et organisationnel domine.

Le principe d'action pédagogique que s'imposent les deux enseignants dans un esprit collaboratif sera ainsi résumé à l'issue du projet :

PA/F - questionnaire de fin - Q6 - annexe 10

Une fois le projet mis en place, l'enseignant va se contenter de récolter les envies des enfants, de présenter les envies des partenaires, puis d'inscrire chaque enfant dans le projet qu'il a envie de réaliser. Ensuite, il s'agira pour l'enseignant de donner ce dont les enfants ont besoin en les guidant pour que leur projet soit à la hauteur de l'attente des enfants. La réalisation d'outils collectifs d'aide, puis l'entraînement seront organisés par l'enseignant

PA/GB - questionnaire de fin - Q5 - annexe 10

The children made requests to the teacher about what they wanted to learn from the other class. The teachers then incorporated what they could into the project. When children came up with ideas about what to do for the other class, we discussed and referred back to their requests and letters and thought about what they did for us in order to help us make decisions about what to do for them. (What did we enjoy? What could we understand? Why did we understand? etc.)

Ces témoignages témoignent de la satisfaction des initiateurs du PEaD A. À son début, en accord avec la théorie de la pédagogie active, on attend des élèves qu'ils s'emparent du projet. La progression est envisagée à mesure des « contacts ». PA/F utilise la métaphore d'« un ruban qui se déroulerait par la dynamique des échanges ». Cette dynamique, on le voit aussi dans les propos de PA/GB, repose sur un principe de réciprocité. L'entente entre les deux enseignants est un élément propre à favoriser à l'apprentissage. À noter toutefois qu'il ne fait pas mention ici de la complexité ni de l'incertitude qui paraît propre à ce type de démarche (cf. cadre théorique).

1.2.1.2. PEaD B : relations entre les enseignants

Lors de notre premier entretien avec PB/F, celui-ci témoigne de son manque de maîtrise de l'anglais : « c'est une langue que je ne maîtrise pas, donc j'y prends vraiment plaisir j'apprends en même temps que les gosses », nous confie-t-il. Toutefois, ce jugement sera relativisé lors de nos observations dans la classe. Nous notons que ce qui fait obstacle est davantage une capacité à structurer et organiser les apprentissages en contexte formel.

PB/F a appris l'allemand en immersion en séjournant durant sa jeunesse en Allemagne. Il affirme que c'est la méthode la plus efficace et entend reproduire des contextes d'immersion dans la classe. Les données langagières auxquelles il expose ses élèves émanent exclusivement de son propre discours. « Je faisais ça de façon très rituelle des activités rituelles en fait se dire bonjour bon appétit utiliser les consignes parfois je donnais des consignes en anglais même pendant les séances de math de français de géographie de n'importe quoi » dit-il lors de notre premier entretien en réponse à la question sur ses pratiques avant le projet.

Extrait entretien semi-directif – PB/F - annexe ③

À une époque je me suis demandée s'il ne fallait pas que je regarde, que je mette en adéquation [...] par rapport aux instructions mais je trouve ça casse pied + si c'est difficile à mettre en place parce qu'il y a un côté libre qui est sympa que tu dois mettre en parallèle avec un côté obligatoire ou tu ne peux que amener quelque chose imposer quelque chose [...] Je ne suis pas dans l'axe officiel parce que l'axe officiel imposait il y a quelques années de travailler deux fois trois quart d'heure par semaine et je trouve que ce n'est pas une bonne solution. Il vaut mieux travailler par petites touches mais tous les jours, tous les jours comme on travaille par exemple le calcul mental une langue il faut qu'elle soit pratiquée le plus souvent possible pour qu'au niveau mémoire ça se fixe, que les tournures soient fixées. Il faut l'utiliser parce que si on l'utilise une fois ou deux fois par semaine ce n'est pas une vraie utilisation moi je suis née en Allemagne donc j'ai pratiqué toute ma jeunesse ça s'est fait tout seul

Le projet est vu comme le moyen d'accéder à des situations qui permettent de mettre en œuvre des activités de communication impliquant les apprenants et convoquant chez eux le besoin de se doter d'outils pour le faire. Ainsi, à l'instar des autres enseignants interrogés, il cherche à sortir du cadre de la salle de classe pour ouvrir sur d'autres possibles. Il attend de son homologue étranger de permettre cette ouverture dans une relation d'échanges réciproques.

Les courriels échangés entre les deux enseignants indiquent que ces derniers sont centrés sur une programmation que chaque partie pose unilatéralement comme principe organisationnel. Des difficultés techniques ont empêché les relations audio-visuelles synchrones et semblent avoir fortement affecté la relation d'échange. Nous ferons état plus bas de la manière dont les apprenants de la classe B/F ont contourné l'obstacle et trouvé un compromis qui les a contentés. En ce qui concerne la communication entre les enseignants, elle reste limitée à des considérations techniques et organisationnelles (composition des groupes, calendrier, etc.). Nous notons en particulier qu'ils n'abordent pas de questions concernant l'apprentissage de la LE, ni en terme d'objectifs, ni en terme d'activités spécifiques pour le conduire. Les propos de PB/F à l'issue du projet confirment notre analyse.

PB/F - questionnaire de fin - Q5 - annexe 10

Peu de négociation réelle, plutôt de grandes lignes directrices (choix de thèmes), pour la préparation du travail avec les enfants. Il manquait assurément un échange plus axé sur la pédagogie, les programmes... spécifiques de chaque pays, chaque classe. On était dans le quotidien, mais sans visibilité, sans assez de recul. [...]

Nous n'avons pas assez échangé entre adultes ([PB/GB], l'institut et moi), pas préparé ensemble ce vers quoi nous voulions emmener les enfants. Tout s'est fait un peu au feeling, ce qui n'a pas empêché les schtroumpfs d'y prendre beaucoup de plaisir... Avec le recul, il me semble que chacune a préparé ses élèves à produire, plus qu'à recevoir. Peut-être les difficultés techniques rencontrées au cours des visios sont-elles responsables de cette sensation et de cet état de fait...

Si l'entente entre les enseignants est très cordiale et que leurs échanges de courriel révèle une complicité et une franchise qui les lient, un certain factuel prédomine. Il n'est pas centré sur une dévolution⁷² programmée, ni une entente sur un contrat didactique ou pédagogique qui relierait les deux groupes. PB/F le déplore. Il déplore en particulier que chacune des parties soit centrée sur la seule production d'objets et s'intéresse moins à l'objet reçu. Nous lui donnons raison sur cette question et jugeons ce point essentiel lié au bon fonctionnement de l'agir ensemble. Il sera l'objet d'une analyse ultérieure (cf. H2.2 et synthèse interprétative).

PB/F relève la difficulté à la fois pour lui-même et dans la relation qui le lie à PB/GB de s'imposer une règle qui donne davantage d'autonomie aux apprenants :

Extrait entretien semi-directif - PB/F – annexe 3

Bien moi je trouve que l'essentiel c'est qu'ils arrivent à entrer en communication et formuler des choses euh pour entrer en communication donc il faut que ça vienne de leur envie de euh des choses qu'ils ont envie de savoir qu'ils ont envie de dire. [...] C'est vrai comme je suis une instit assez dirigiste et que je suis un peu psycho rigide quelque part sans côté négatif de ma part dans le terme c'est un effort pour moi c'est vraiment un effort

Ainsi PB/F a une vision « idéale » de l'apprentissage qui le place en tension entre une situation didactique et une situation adidactique dans la structure scolaire dans laquelle il évolue. Il semble souhaiter la situation adidactique mais ne parvient pas à entrer dans un processus de dévolution satisfaisant de son point de vue.

Extrait entretien semi directif - PB/F – annexe 3

Oh si finalement parce qu'on les amène quand même dans une espèce de cône petit à petit hein on sait où on les guide et ils y tombent en ayant l'impression qu'ils l'ont choisi mais c'est pas vrai. Ça reste quand même pas vrai ça. Mais ils ont eux l'impression que comme ils ont l'impression d'avoir choisi eux même le thème de la discussion ils sont beaucoup plus volontaires et beaucoup plus partants pour ouvrir en fait le débat pour ouvrir les acquisitions pour élargir le champ

⁷² La dévolution est un concept défini par Brousseau (1998) en référence à la théorie des situations. C'est le moyen par lequel l'enseignant peut mobiliser les apprenants en leur proposant des situations qui, même si elles ne sont pas initiées par eux, suscitent leur intérêt et leur engagement pour l'action.

Il ne semble pas à l'aise dans le contrat didactique créé dans lequel il a du mal de se positionner. Il voit négativement l'intervention d'un enseignant qui « manipule[rait] » les apprenants et juge pourtant les ruptures du contrat didactique incontournables, ou difficiles à contrôler ; l'option idéale qu'il entrevoit étant toutefois la dévolution. Lorsque nous le rencontrerons l'année suivante en train de monter un nouveau PEaD, il nous dira que son objectif premier est de se montrer moins dirigiste, mais que cela reste un défi pour lui. Nous supposons que la tension est d'autant plus forte que PB/F n'échange pas sur le sujet avec sa partenaire écossaise et peut-être pas suffisamment avec ses propres apprenants, pour que tous entrent dans une même logique d'apprentissage de manière consensuelle et consensuée.

1.2.1.3. PEaD C : relations entre les enseignants

Avant le démarrage du projet, PC/F cherche à instiller un petit peu d'anglais dans la pratique quotidienne de la classe (rituels météo, date, etc.) et, sur deux plages horaires régulières, il initie les élèves à des activités d'écoute et réinvestit du « vocabulaire » (son terme) dans des activités ludiques qu'il conduit après un travail d'appropriation. Les activités se font essentiellement en collectif ou à deux. Il décide seul des apprentissages et des activités à conduire. Toutefois, à l'instar des enseignants appartenant à nos cohortes, durant le projet, il consultera l'avis de ses élèves :

PC/F - questionnaire de fin – Q5 – annexe 10

Le but est de mettre les élèves en situation d'échange (oral ou écrit) en suscitant leur intérêt pour ces échanges. [...] Les deux enseignants décident de manière équilibrée (me semble-t-il). Pour ma part, j'ai consulté les élèves pour connaître les sujets sur lesquels ils souhaitaient échanger et sous quelle forme.

S'il dit ne pas avoir initialement été guidé par la nécessité de recueillir l'avis de ses élèves, nous attestons qu'il s'est montré à leur écoute comme en témoigne ce mail adressé à PB/GB :

PC/F => PC/GB - courriel 4 avr 2012 - annexe 6

[...] *Perhaps we could chat by skype twice a month with small groups or in pairs. My pupils would like talk about activities out at school, life at school, food...
What do you think about that?
By the way, my pupils had an idea: they want to take pictures of their school and perhaps a small video with annotations and comments in English. We'll soon send that to you.*

Toutefois, une observation en détail des mails échangés entre les deux collègues indique qu'ils ont une forte main mise sur le cadre. Les échanges sont davantage de l'ordre de l'alternance de décisions que du partage de vue sur un projet commun, chacun faisant

état de priorités propres à leur contexte d'apprentissage respectifs (priorités sur d'autres disciplines, problèmes de calendrier, évènements fortuits, etc.).

PC/GB – questionnaire de fin – Q5 - annexe 10

Jean-Michel and I decide what to do. We target making language learning useful and real. To benefit the children. [...] I am lucky that Jean-Michel is very quick to reply to emails and is very easy to co-operate with – he understands that we have demands from many areas of the curriculum.

Dans un entretien, nous avons eu la possibilité d'interroger PC/F au moment du démarrage de son nouveau projet l'année suivante avec P/GB (hors protocole). Nous l'avons invité à revenir sur le projet passé et les enseignements qu'il a pu en tirer :

PC/F - entretien post projet - nov 2012 - annexe 5

5.36	PC/F	je vais essayer de plus les écouter que ce que j'avais fait l'an dernier euh je vais essayer de partir de qu'est-ce que vous avez envie de faire ? euh
5 :44	CH	pourquoi tu dis ça ?
	PC/F	Bien parce que l'an dernier j'ai eu l'impression que euh c'était un peu directif c'est euh Alison et moi qui décidions et puis les élèves qui suivaient tu vois
	CH	Hm tu sentais qu'il y avait besoin d'autre chose ?
6 :00	PC/F	Bien je pense qu'il y aurait plus de participation qu'ils seraient plus euh volontaires plus euh plus créatifs si on leur laisse un peu la main tu vois la main

PC/F juge l'expérience trop rigide pour satisfaire les attentes de tous. Durant cet entretien, il a longuement exprimé sa frustration et celle des élèves à être entrés dans un processus d'échanges trop « conventionnels », trop cadrés, sans projet commun suffisamment explicite. « Une visio c'est pas un truc qu'on fait comme ça spontanément » dit-il.

Aussi la relation entre les deux enseignants n'est pas là non plus jugée satisfaisante dans un premier temps, car ils ne s'étaient pas suffisamment exprimés sur les objectifs, et n'avaient pas défini de protocole consensuel.

1.2.1.4. PEaD D : relations entre les enseignants

PD/F est l'enseignant qui initialement exprimait le plus d'attentes en proposant un PEaD à sa classe. S'il témoignait d'une expérience dans la pédagogie par projet pour d'autres disciplines, il n'avait jamais expérimenté cette démarche pour l'apprentissage de l'anglais. Ordinairement, il optait pour un travail en « semi-immersion » lors de passation de consignes, de gestion de classe, de rituels, etc. Sans utiliser de méthode, il construisait ses outils en fonction des objectifs alignés sur les B.O (2007/8). Les activités principales

étaient des jeux et des réalisations de sketches, de saynètes pour un travail d'appropriation et/ou de réinvestissement de lexique et de patterns travaillés précédemment.

Son idée du projet d'échange apparaît dans un contexte d'apprentissage ouvert :

Extrait entretien semi-dirigé - PD/F – annexe ⑥

Je pense que ça c'est le nœud enfin c'est le nerf de la guerre pour moi. Ils [les élèves] ne seront plus dans une situation à l'école pour parler de choses scolaires ils auront la possibilité dans le cadre de ce projet-là de partir sur des domaines qui sont hors cadre hors programme euh en fonction des aspirations des élèves de comment l'autre classe et euh c'est c'est quelque chose de beaucoup plus souple et de beaucoup plus libre dans lequel ils vont pouvoir s'inscrire et trouver leur place

Le projet est alors conçu comme la réponse aux aspirations des apprenants des deux groupes auxquels on donne la possibilité d'interagir à distance. Un projet serait alors inscrit dans des objectifs à contours non prédéfinis. À la question de décrire le projet lors de notre premier entretien, PD/F répond :

Extrait entretien semi-dirigé - PD/F – annexe ⑥

C'est vraiment le flou ce qui m'intéresserait moi pour me rassurer et pouvoir rassurer les élèves c'est de partir sur quelque chose sur enfin des compétences langagières qu'ils maîtrisent déjà pour les réinvestir dans dans quelque chose euh + après euh dire on est deux + deux enseignantes deux classes donc il va falloir se laisser un peu porter par les aspirations des uns des autres donc euh quoi dire je ne sais pas + je suis prête à tout (rires) voilà ou à beaucoup de choses pour faire avancer le projet

Le flou serait inhérent à l'authenticité :

Extrait entretien semi-dirigé - PD/F – annexe ⑥ (18.59)

Pour moi authentique c'est euh c'est pas communiquer avec la maîtresse c'est pas communiquer avec le copain sur une situation qu'on impose c'est communiquer en direct euh avec quelque chose qui n'est pas planifié. Donc réagir à quelque chose qui n'est pas planifié non plus pour moi c'est l'authenticité.

On peut expliquer les craintes de PD/F dans la mesure où la compétence des apprenants à interagir en situation de communication exolingue spontanée, non « planifiée » est en question (point sur lequel non revenons en H2).

Par ailleurs, le doute sur la capacité à gérer le projet s'exprime en ces termes :

Extrait entretien semi-dirigé - PD/F – annexe ⑥

[...] des doutes oui sur ma capacité à gérer le projet ça c'est sûr parce que euh ça doit être euh le premier projet ou j'ai le moins de maîtrise sur ce qui va se passer et c'est pas le premier projet que je mène euh parce que je travaille un peu en démarche de projet donc euh je suis un peu rompu à l'exercice donc des doutes oui oui par rapport au flou artistique qui se dresse face à moi et que je vais devoir gérer au coup par coup en fonction de l'avancée

Gérer un projet en fonction des aspirations des apprenants des deux groupes est aussi la préoccupation de PD/GB. Il répond favorablement à l'idée de soumettre les envies d'un groupe à l'autre, comme l'indiquent leurs échanges de courriels.

PD/GB => PD/F - courriel 13 fev 2012 – annexe 6

Have spoken to the children today about the Olympics and they have given me some ideas which I'll put into an email to you and we can see if we can tie any of the ideas together.

Here are a couple of ideas my pupils came up with for the Olympics:

- have a quiz about the Olympics - they suggest that they work in groups and each group researches a different aspect of the Olympic games and that you and I then agree on questions we could ask. We then do this as a "live" video link - probably towards the end of next term. Subjects could be about individual sports or about the history of the Olympic games - perhaps we could come up with 6 categories and a "wild card" category?

- they would like to try to do some sort of sporting event - they have suggested cross country as a possibility. Each child would be timed over a set distance - say 1500m - and we could then compare and see who is the fastest - a pupil in your class or mine. They could also have a team and we could see which combined team score is the fastest. On the same basis they thought we could do a 100m sprint - timed again, or see who could skip the most in 5 minutes

I'm sure they will come up with more once they have a chance to think about it. Let me know what you think

PD/F répond favorablement et l'on pourrait supposer que le principe d'échange d'idées d'activités qui lie les deux groupes sur des tâches bien précises et qui intègre l'apprentissage de la langue dans un contexte dynamique, « authentique » et concret présuppose de liens constructifs entre les deux enseignants au bénéfice des groupes.

PD/F => PD/GB - courriel 13 fév. 2012 - annexe 6

As far as the olympic games are concerned, I can notice your pupils have great ideas ! My pupils could be interested and motivated in this plan. I think it's a great idea. I will tell them about it and let you know. I think it could be great to have the sporting event.

Ce lien basé sur des principes valides n'a pourtant pas fonctionné. En ce qui concerne, les difficultés techniques évoquées plus haut à propos du PEaD B, elles peuvent être perçues comme tellement insurmontables qu'elles deviennent l'unique objet de concentration et ruinent toute autre perspective, donc le lien (point sur lequel nous revenons en H1.4 en abordant l'outil). L'objectif de PD/F étant principalement de pouvoir permettre à ses élèves d'échanger en synchronie, l'impossibilité technique de le faire qu'il impute au cadre strict de la plateforme *GLOW* et à l'incompétence technique de sa partenaire à le résoudre auront raison de leur entente naissante. PD/F changera de partenaire pour l'année suivante en se garantissant au préalable des compétences de son nouveau contact et des possibilités en fonction des outils à disposition. Son bilan en fin d'année est amer :

PD/F - questionnaire de fin – Q7 – annexe 10

Nous nous sommes heurtés à l'obligation d'utiliser la plateforme Glow avec l'Ecosse dans le cadre de nos visioconférences. Une seule connexion a été possible. Ensuite, nous avons déposé des vidéos et fichiers sur des espaces de partages. Notre partenaire en Ecosse craignait une attaque virale en y accédant. Nous avons alors utilisé la voie postale en expédiant un Dvd réalisé par nos soins. De la même manière, notre partenaire a craint une attaque virale. Nous avons donc cessé nos échanges car la communication n'était plus possible. Mes élèves ont été frustrés de ne pas pouvoir avoir de retour sur le premier travail effectué. Et moi de même...

La frustration de n'avoir pas trouvé un partenaire suffisamment armé et volontaire pour résoudre un grand nombre de problèmes techniques (sans faute d'avoir anticipé certains) a terriblement affecté PD/F qui dit ne pas avoir négocié quoique ce soit avec sa partenaire puisque « le projet n'a pas eu le temps d'aboutir » (PD/F, questionnaire de fin).

Toutefois, son regard sur le travail effectué par ses élèves lui permet de s'exprimer positivement *a posteriori* sur le potentiel d'une telle pédagogie et d'initier un nouveau partenariat (annexe entretien post 7). Nous verrons *infra* que les élèves font également un bilan encourageant de l'expérience.

Synthèse intermédiaire

Nous pouvons conclure que les enseignants des quatre PEaD, même s'ils ne recherchent pas le même degré de dévolution, sont toutefois portés par le même principe d'attribuer une part active aux apprenants pour construire les programmes d'apprentissages en fonction de leur envies ou des besoins générés par la mise en relation des groupes distants. Leur discours dans la phase initiale des PEaD le révèlent :

PA/F	L'objectif est bien c'est de multiplier les rencontres euh bien que ce soit par envoi de courrier [...] de toute façon les enfants sont vraiment en attente de les rencontrer par le biais d'Internet quoi donc je pense qu'il va falloir vraiment passer vite ça et faire j'en sais rien encore la forme (entretien semi-directif).
PB/F	Je n'ai pas très envie de préparer ça dans le détail parce que ça serait de nouveau quelque chose de trop cadré et euh imposé euh il faut que ça reste ouvert + il faut que ce soient les enfants qui maîtrisent le truc et pas l'adulte le but du jeu c'est quand même que les enfants communiquent pas que l'adulte les fasse communiquer (entretien semi-directif).
PC/F	enfin le but de l'échange c'est ça au final c'est qu'ils se prennent en charge et euh qu'ils aient envie de communiquer avec des enfants de leur âge qu'ils se disent ah bien oui si je veux communiquer avec eux il faut que j'arrive à parler anglais ouai c'est ça (entretien semi-directif).
PD/F	confrontation authentique à la culture de l'autre, tous les avantages de la démarche de projet pour impliquer les élèves incluant des outils de communication spécifiques (réponse à l'enquête exploratoire, Q34).

Cependant, pour deux d'entre eux, des difficultés techniques, matérielles ont entravé les intentions initiales et ont alors fortement nui à l'entente entre les deux enseignants au point de générer un sentiment de frustration pour les PEaD B et PEaD D et une rupture du partenariat pour le PEaD D. Concernant le PEaD B, nous verrons que l'obstacle sera contourné à l'initiative des élèves qui persévéreront dans la construction du lien social en optant pour d'autres modes de communication.

En conséquence, nous percevons que le choix des activités émane de la concertation. Toutefois, les principes d'organisation sont flous et les objectifs d'apprentissage ne sont pas mentionnés dans les échanges entre les enseignants. Ce trait peut être interprété comme intrinsèque à la pédagogie choisie. Le flou est intrinsèque à une pédagogie qui repose sur les choix d'une communauté qui avance en réaction à ses expériences (d'où l'importance du lien social créé) et à la prise en compte de l'action du groupe à mesure de l'avancée du projet. Il est également inhérent aux outils choisis (la visioconférence particulièrement) qui impose une logistique matérielle dépendante de très nombreuses variables (cf. H1.4). « L'incertitude demeure une composante de toute situation d'enseignement-apprentissage », comme le rappelle Brodin (2002, 176). PB/F la redoute, les autres enseignants la perçoivent favorablement. Toutefois, tous comprennent qu'elle est inhérente à la pédagogie qu'ils ont choisi d'adopter.

Nous rappelons que ces enseignants sont novices dans leur pratique d'enseignement-apprentissage de l'anglais en contexte d'échange. Aussi, la communauté d'intérêt au bénéfice des élèves se cristallise-t-elle dans la relation des enseignants. Leurs échanges de courriels font état de leurs représentations. Exprimées de manière explicite ou implicite, les enseignants partenaires (et la chercheure) les perçoivent. Leur bonne entente, les principes coopératifs et les objectifs qu'ils affichent en commun sont des variables déterminantes pour la bonne marche de leurs projets.

En fonction d'autres variables le lien peut se consolider ou s'altérer : amitié renforcée par une rencontre physique pour le PEaD A, difficultés à résoudre certains aspects techniques concernant les PEAD B et D, manque de concertation sur les objectifs visés et le protocole pour le PEaD C.

Par ailleurs, nous pensons que, comme pour toute rencontre humaine, une certaine « réaction » opère et qu'au-delà de critères qui peuvent s'analyser objectivement, le lien entre deux personnes peut s'avérer plus porteur, prometteur, plus riche en fonction des caractéristiques propres à chacun des individus. Il a déjà été démontré (lors de conseils d'ambassadeurs *eTwinning* auxquels nous avons assisté, de compte-rendu de projets Tele-Tandem® (Bricaud, Dausendschön-Gay et Macaire, 2005) que lorsque les enseignants peuvent se rencontrer physiquement en un lieu, la relation en bénéficie.

Le choix du partenaire est un préalable non négligeable pour conduire un PEaD. Les enseignants doivent pouvoir faire montre d'aptitudes sociales qui leur permettent de

travailler tant sur le plan de l'inter que de l'intra personnel. Toutefois, la difficulté de trouver un partenaire évoquée dans notre enquête exploratoire ne contraint-elle pas à évacuer certains critères de choix ? Seul PB/F connaissait sa partenaire avant de s'engager dans le projet, les trois autres enseignants ont démarré celui-ci d'après un descriptif succinct déposé sur *eTwinning* ou après un échange sommaire de courriels. Si le hasard n'est pas toujours considéré comme une donnée scientifique, nous osons toutefois émettre qu'il a son rôle dans la réaction qui s'opère dans la rencontre. Il est toutefois important pour faciliter la démarche de chercher un consensus sur le plan organisationnel et technique entre les deux parties.

Suivant le postulat énoncé par Bressoux (2012) soutenant l'idée que, dans l'effet-classe, l'effet-maître est primordial, la concertation entre les enseignants est une variable que nous venons d'examiner en priorité. Elle influe sur l'organisation de l'activité des élèves que nous examinons maintenant.

1.2.2. Le lien social au cœur de l'activité des élèves

Pour rendre compte de l'activité des élèves dans la phase initiale du projet, nous choisissons d'examiner les enjeux de la concertation qui est le principe premier du travail comme nous venons de le montrer. Nous rendons compte de l'engagement des élèves de la classe pour parvenir à concrétiser l'échange ; l'organisation du travail dans les groupes qui permet d'étudier les relations entre les apprenants dans la classe, et les influences entre les groupes distants.

Les quatre PEaD ayant fonctionné différemment, les chapitres qui leur sont consacrés ne sont pas structurés de la même manière. Ils sont le reflet de la réalité de chaque projet dans leur spécificité.

1.2.2.1. Étude du PEaD A

La concertation

Concernant la classe anglaise du PEaD A, nous extrayons nos premières données à partir des courriels échangés entre les enseignants. La concertation a permis de lister des attentes sur deux plans (annexe 6, PA/F, mail du 1 nov.). Le premier est un appel du côté français pour une participation à l'élaboration de savoirs en termes linguistiques (apprendre l'alphabet) et essentiellement culturels (des chansons, des informations factuelles diverses). Comme leurs pairs français, les apprenants anglais expriment des

attentes pour aider l'apprentissage. Ils montrent également une curiosité, un intérêt marqué sur ce qui constitue l'environnement familial de leurs partenaires (l'école principalement) et leur goûts (jeux, musique, etc.). Par ailleurs, la classe a listé des thématiques concernant les échanges communicatifs : parler de soi, de son environnement proche et familial et de ses goûts sur des thèmes précis : « Nous voulons vous parler de nous-mêmes et nos familles, notre école, les jeux que nous préférons, au sujet de Hull ». Les apprenants veulent s'exprimer sur des thématiques liées à leur identité et leur environnement proche. Difficile à ce stade de comprendre ce que le verbe « parler » signifie. Quelle forme interactionnelle ? En synchronie ou mode asynchrone ? Veulent-ils parler en continu ou interagir ? Dans quelle langue ? (nous traitons ces questions en H1.4 en abordant le rôle des TIC). Toutefois le débat s'est aussi focalisé sur certains modes de communication envisagés : « Nous voulons envoyer des lettres, des cartes postales, des e-mails, des dessins et des photos et si possible parler par internet ».

Ces listes échangées montrent que la classe anglaise fonctionne bien sur le principe de la concertation. Du côté français, voici comment PA/F lance la première concertation avec l'ensemble des élèves :

Extrait captation audio dans la classe A/F oct 2011: annonce projet annexe 43		
00:04	PA/F	est-ce que vous savez d'où ils viennent où ils habitent nos correspondants ?
	élève	d'Angleterre
	PA/F	oui ils sont anglais ils habitent en Angleterre et + euh on va prendre contact avec eux mais on + enfin moi je ne sais pas ce que ce dont vous avez envie donc c'est ce que vous allez faire en groupe vous allez essayer de réfléchir à la manière dont on va entrer en contact avec eux + d'accord qu'est-ce que vous souhaitez ? vous allez mettre toutes vos envies vos envies comment vous voyez la chose d'accord ? comment vous voulez entrer en contact avec eux d'accord ? je vous mets une feuille par groupe et vous notez vos idées en gros d'accord ? + si vous n'êtes pas d'accord dans le groupe ce n'est pas la peine de vous bagarrer pour savoir quelle idée on va choisir on va mettre toutes les idées de chacun

L'idée de fonctionner en groupe revient à l'enseignant. Ce dispositif pédagogique permet à chacun de s'exprimer et de confronter ses idées à celles des autres, ce que la classe ne permet généralement pas. PA/F installe un climat démocratique dans la classe où les idées de chacun apparaissent peuvent s'entendre et être débattues ; en témoignent les attentes de chaque groupe figurant en annexe 18. Il ne nous est pas possible de transcrire les débats dans les groupes car le brouhaha régnant, l'abondance des propos et les conversations croisées sont difficilement audibles, toutefois la diversité des attentes figurant dans les comptes rendus de chaque groupe attestent de la richesse des échanges et d'une forte mobilisation de chacun.

Par la suite, à chaque fois qu'il sera nécessaire de fixer de nouveaux objectifs, de planifier les activités, la classe dans son ensemble s'exprimera selon les mêmes règles : expression individuelle ou en groupe suivie d'une mise en commun où toutes les idées sont débattues, et avalisées. En s'impliquant dans ces débats, chacun crée là un motif à sa participation au PEaD. Ceci relève du principe que si un élève voit son idée retenue, ou une idée pour laquelle il a donné aval, il se sentira davantage impliqué pour la réaliser.

L'organisation des groupes dans la classe

Comme pour la classe anglaise, on constate que les tâches ne sont pas seulement envisagées dans leur programmation (objectifs communicatifs ou autres) mais aussi dans leur organisation (regroupement, échéances, matériel). À noter qu'elles mobilisent tous les élèves mais que les intentions sont exclusivement transmises à la classe partenaire par l'intermédiaire de l'enseignant.⁷³

En ce qui concerne l'organisation du travail, PA/F invite les élèves à s'associer dans des groupes de leur choix pour la construction d'objets ou la préparation des tâches plébiscitées par l'ensemble de la classe comme notamment une vidéo de présentation de chacun des membres de la classe, le journal intime de la mascotte qu'ils ont souhaité échanger, une séance d'apprentissage du lexique du corps humain à destination des partenaires. Les élèves décident du choix de leur groupe lors d'une consultation collective. Les groupes sont généralement composés de deux à six élèves. Qu'il s'agisse d'un colis postal constitué de plusieurs éléments ou d'une visioconférence construite sur une série de tâches à mener face aux partenaires, chacun peut s'inscrire dans le groupe de son choix. Le principe est que chacun trouve une place qu'il a délibérément choisie. Et lorsqu'une difficulté survient pour le partage du travail, celle-ci tend généralement à être résolue dans un esprit toujours conciliant grâce à l'étayage de l'enseignant qui s'applique à favoriser un climat serein dans les groupes (Bandura, Krashen, Perrenoud, etc.). L'action de l'enseignant s'exerce aussi pour s'assurer que chacun comprend que l'objectif est bien de travailler à la réalisation d'une tâche. Cet épisode se situe après une concertation sur les activités futures à mener en direction des Anglais. PA/F intervient auprès de Louis qui a

⁷³ Quel que soit le PEaD, nous n'avons jamais observé de communication entre les élèves des deux classes partenaires concernant les programmes ou l'organisation des activités. De notre point de vue, en référence à la pédagogie active, il serait intéressant de les y associer, partiellement ou plus.

tendance à s'associer par affinité pour passer du temps avec ses pairs (cf. ci-dessous passage en gras).

extrait captation vidéo dans la classe A/F 16 janv. - répartition des groupes – annexe © 47		
09 : 56	PA/F	voilà on a fait le tour ? c'est déjà pas mal hein + alors voilà ce que je vous propose +++ on va séparer la classe en cinq groupes d'accord ? + il y a deux groupes qui s'occuperont de euh réali euh de faire le planning de la mascotte + après c'est pas fini ne vous inquiétez pas pour ceux qui n'y sont pas + ce que j'attends de ces deux groupes là c'est que un ils me me remplissent un planning de janvier et un planning de février peut-être même de mars je sais pas + avec qui prend la mascotte ? quels jours ? d'accord ? la deuxième chose que j'attends c'est une fiche par élève avec le nom de l'élève + qui va écrire pour lui quand il aura la mascotte quelle photo il va prendre avec la mascotte il va m'écrire ce qu'il compte écrire dans le journal intime de Harry avec les photos qu'il collera d'accord ? et les articles qu'il va insérer + c'est bon ? donc deux feuilles une feuille du groupe janvier une feuille du groupe février avec les dates qui prend Harry à quel moment d'accord ? plus pour chaque élève une petite feuille avec son nom et ce qu'il va mettre dans le journal intime de Harry ### c'est bon ? ensuite il y aura deux groupes sur les corrections un groupe qui s'occupera + de faire des sketches oui un ou plusieurs sketches pour corriger et un groupe qui s'occupera de faire un jeu ou des écrits pour corriger d'accord ? chaque groupe présentera ensuite aux autres leurs sketches ou leurs jeux + ensuite il y aura un groupe + qui fera la lettre de bonne année puisqu'il avait quelqu'un qui avait dit que ce serait bien de faire une lettre de bonne année + pour l'instant on la fait à l'écrit sur une feuille de brouillon hein ? on verra ensuite si on peut récupérer une adresse mail pour l'envoyer si c'est possible de l'envoyer par mail ou quoi voilà + donc vous réalisez une carte maintenant et vous écrivez dans les deux langues + ensuite on fera un bilan de tout ce que vous avez fait + alors qui veut faire la carte de bonne année ? {des doigts se lèvent} alors Carla, Jamel ##### {les enfants se concertent, se font des signes discrets pour s'associer dans un grand calme, PA/F prend les noms à mesure pour chaque activité} alors il faudra peut-être quelqu'un là qu'est ce qui n'a <pas
	Emma	je veux > le faire avec Bérangère
	PA/F	qui n'a pas de groupe levez le doigt + {deux élèves lèvent le doigt} alors Maxime où est-ce que tu voudrais te mettre ?
	Maxime	les sketches pas à l'écrit mais
	PA/F	orax ### Louis ?
17 :39	Louis	avec Ancelin
17 :43	PA/F	non tu me dis ce que tu veux on veut pas être avec le copain on va faire quelque chose on va réaliser quelque chose que tu as envie de réaliser + c'est pas que tu sois avec ton copain ça n'intéresse pas ça ne m'intéresse pas que tu sois là avec ton copain et je ne te mettrais pas avec ton copain parce que vous êtes insupportables tous les deux vous n'allez pas travailler moi je veux que tu travailles je veux que vous travaillez tous les deux ** je t'écoute Louis ###
	Louis	*** Harry
18 :23	PA/F	et puis il me manque qui est-ce qui n'y est pas ?
	un élève	Constance
	PA/F	Constance je t'écoute ma biche

Cet extrait témoigne du principe d'un travail coopératif qui s'installe dans la classe. Il témoigne également du contrôle de l'enseignant sur l'organisation. Pendant plus de sept minutes ici il exprime ses attentes sur les modalités de travail. S'il utilise le vocable « proposer », il apparaît clairement par la suite que ce qu'il propose n'a pas vocation d'être discuté puisqu'il invitera les élèves à s'engager dans leurs tâches sans donner de temps pour la discussion. Il attend des élèves qu'ils s'inscrivent dans des groupes en fonction de leur envie de créer tel ou tel objets. On voit que si les activités à mettre en œuvre sont l'affaire des élèves entre eux, leur organisation restent sous le contrôle de l'enseignant : « ils me remplissent un planning », « il va m'écrire », etc. On note ici une contradiction entre la forme du discours et l'objectif d'autonomiser les apprenants. On note que la logistique de l'ensemble du travail dans le cadre du projet reste sous son autorité de régulation lors de ces séances de concertation. Ainsi Louis, qui n'a pas su se montrer sérieux dans son travail auparavant, doit être averti des attentes : « je ne te mettrais pas avec ton copain parce que vous êtes insupportables tous les deux vous n'allez pas travailler moi je veux que tu travailles ». Constance, qui éprouve beaucoup de difficultés pour l'ensemble des apprentissages malgré beaucoup d'efforts, doit être encouragée, d'où l'adresse affectueuse : « je t'écoute, ma biche ».

Cet autre épisode, enregistré lors d'une concertation après avoir visionné des vidéos envoyées par les partenaires anglais, permet encore de comprendre comment PA/F prend la main sur certaines propositions et par là influe dans une certaine mesure sur les choix.

Extrait captation vidéo- classe A/F - 6 janvier – concertation		
	Mathyas	On aimerait savoir c'est quoi qu'ils aiment leur personnalité
	CH	Vous êtes d'accord là-dessus ? ça vous intéresse de savoir un petit peu ce qu'ils aiment ce qu'ils font ?
0 :49	Elona	leur demander ce qu'on a pas compris et leur dire ce qu'on a compris sur les vidéos et que eux si on fait encore des vidéos et bien qu'ils nous demandent ce qu'ils n'ont pas compris
#####		
	PA/F	Vous avez parlé de les aider aussi alors là on est bien dans l'aide aussi du coup on est dans ce qu'on a pas compris dans ce qu'on fait bien dans ce qu'on fait moins bien dans ce qu'ils peuvent nous aider dans ce qu'on peut les aider comment on pourrait les aider alors ? parce que ça vous l'avez dit on a envie de les aider et qu'ils nous aident aussi + alors si on a envie de les aider comment on peut les aider ?

Dans un souci de mener les apprenants vers les buts qu'ils s'étaient fixés au préalable, et afin qu'ils ne s'éparpillent pas, l'action régulatrice de l'enseignant apparaît dans son discours. Elle pousse le groupe à ne pas rester en surface des propositions. Ici Mathyas fait une nouvelle suggestion qui est certes pertinente mais pas en lien avec l'activité en cours. La classe vient de visionner des vidéos qui ont fait réagir les élèves : problème de compréhension, principalement. Aussi, PA/F conduit le débat en le contraignant quelque peu. L'idée est de rebondir sur les vidéos et de faire un travail en lien avec le projet d'entraide à l'apprentissage.

En résumé, s'il y a un premier palier de participation collective à l'élaboration des tâches, on constate qu'il peut être dépendant de la régulation de l'enseignant. Auprès d'un jeune public, celui-ci doit veiller en particulier à ce que la réalisation des tâches soit la visée essentielle, que l'on ne s'éparpille pas, ainsi il garde un contrôle lors des débats. Son action est régulatrice.

Nous voyons maintenant que le travail organisé dans ces groupes ne répond pas aux mêmes règles et que l'autonomie des apprenants est mise en avant par un principe d'autorégulation.

L'autorégulation des groupes dans la classe A/F

Lors des activités de groupe dans la classe A/F, les interventions de l'enseignant sont dirigées pour venir en aide à des difficultés de méthode (comment anticiper les difficultés techniques pour réaliser des vidéos, répéter face à la *webcam* ou se diriger vers des sites d'information en ligne, par exemple). Elles servent également à encourager par des appréciations positives sur le travail effectué, etc. (annexe ④4). Nous relevons que PA/F intervient très peu pour gérer des problèmes de discipline (trop de bruit, conflit entre les élèves, etc.). Nous serions tentée de dire que les élèves sont absorbés par leur activité. D'autre part, nous témoignons du fait que les élèves s'acquittent tous de la tâche qu'ils se sont attribuées avec beaucoup d'engagement et de persévérance. Nous abordons ce point en H2 concernant l'effort investi pour apprendre la LE. Le nombre d'essais multiples pour parvenir à créer des objets qu'ils jugent « dignes » d'être présentés aux partenaires étrangers l'atteste. À deux ou plus, ils vont se filmer, se critiquer et alors recommencer leur tournage, s'efforçant dans le temps imparti de parvenir à un résultat satisfaisant. En novembre, les élèves demanderont plusieurs séances d'entraînement pour mettre au point des vidéos les mettant en scène pour se présenter. Mathyas et Louis feront pas moins de

vingt-huit enregistrements (cf. extraits - annexes Ⓞ 51). Ces documents témoignent également de l'entraide dans les groupes. Si l'un tient la caméra et commente la prestation, on perçoit distinctement les personnes présentes qui soufflent des amorces, des formulations, ou font des suggestions annexes Ⓞ 52).

Voici la transcription d'un épisode qui réunit six élèves de la classe A/F ayant pour tâche de réaliser en français une vidéo sur le thème : le réveil de Harry, la mascotte anglaise en séjour parmi les élèves français.

Il a été décidé d'envoyer aux Anglais des vidéos retraçant la journée de la mascotte en France. Dans cet extrait, les élèves sont dans le couloir, un tien la caméra, un autre manipule la mascotte et lui donne sa voix, les autres ont des rôles d'assistants.

Extrait captation vidéo dans la classe A/F -reveil_harry - annexe Ⓞ 53		
00 :00	« Harry » (joué par un élève)	{camera gros plan sur la face de la mascotte} Ah enfin l'heure de se réveiller + j'y vais ++ oh et + merde + faut prendre ça avec {dans le déplacement de Harry, l'élève a oublié de prendre une couverture qui entrait dans le scénario}
	des élèves	{rires francs}
	Lila	bon Rahyan
	« Harry »	[fait boire la mascotte dans un mug] glou glou glou glou glou ah
	élève caméraman	ho on voit le gros visage
	« Harry »	c'était bon
	Lila	[en chuchotant] je vais aller mettre mon sac d'école
	« Harry D	je vais aller mettre mon sac d'école
00 :40	élève caméraman	[en chuchotant] le sac le sac vite vite ++ {Harry est déplacé dans le couloir} il vole il vole {Djamel suit le travelling de la mascotte et vient heurter Lila}
	Aloïs	mais tais-toi
	élève A	mais tu es fou {la caméra a saisi la scène et reste sur les élèves}
	Aloïs	[rire]
	« Harry »	arrêtez
	élève caméraman	on recommence tout [la camera se déplace dans tous les sens] quelqu'un peut filmer ? #####
	élève A	non stop on refait tout depuis le début tout le monde + Lila et Djamel par là vous faites rien
	Aloïs	Moi je l'attends dans l'armoire {en parlant d'Harry}
	élève A	pas dans celle-là on voit à travers #####
01 :26	Lila	baissez le volume

On note que le scénario a été travaillé et qu'il doit être respecté. L'oubli d'une action commenté par son acteur en plein tournage provoque le rire et pourtant le film se poursuit. Des élèves tentent de réguler la dissipation, un autre cherche à poursuivre en soufflant le texte. Le caméraman fait des commentaires sur sa prise ; oubliant que sa voix

est aussi enregistrée, il fait rire ses pairs. Malgré la succession d'évènements parasites, on cherche à mener à bien le travail. Toutefois, lorsque Djamel provoque un troisième élément perturbateur qui détourne la caméra de son objet, il devient davantage question de s'entendre pour retrouver le calme et mieux organiser l'action (que font les participants ?, quels accessoires s'imposent à cette étape ?, etc.). Il est à noter que le caméraman ayant échoué dans son contrôle du champ, entend laisser la responsabilité à quelqu'un d'autre.

Cet extrait illustre l'autocontrôle qu'exercent les pairs entre eux et sur eux-mêmes. Il est à noter également que PA/F n'intervient à ce niveau ni sur l'aspect organisationnel, ni sur l'aspect technique. Lors de la précédente consultation collective, le principe de montrer Harry sur une journée et chronologiquement avait été arrêté. Ici les apprenants sont en totale autonomie. Ils travaillent dans le couloir, éloignés de l'enseignant. Ils savent qu'ils peuvent le consulter au besoin.

Autre illustration d'interactions dans un groupe : lors de la préparation de la première visioconférence, deux élèves se sont chargées de chanter « Alouette ». Ne connaissant pas l'intégralité des paroles, elles ont recours à Internet. Une suggère l'idée d'écouter la chanson sur *YouTube* et de mettre sur pause à chaque phrase pour transcrire à mesure. La deuxième indique qu'il existe un site, *parolesmania.com*, qui leur permet de trouver le script de la chanson. Elles optent donc pour la dernière idée. En résumé, s'inscrivant dans un paradigme socioconstructiviste en écho à la théorie de l'apprentissage vicariant, une apprenante mobilise une stratégie pour accéder à une information, ce qui permet à sa partenaire d'employer la même, plus économique et plus sûre que la sienne (gain de temps et évitement d'une activité aléatoire en compréhension orale)⁷⁴.

En bref, ces illustrations témoignent du rôle dont les élèves s'investissent pour mener à bien les tâches qui doivent participer à l'action du groupe classe à destination des partenaires anglais. On note qu'ils adoptent des relations positives et sont centrés sur l'activité. Dans le premier cas on constate qu'une autorégulation des difficultés se produit au service du et par le groupe pour l'action du groupe. Dans le deuxième cas, on observe également un rapport d'influence, les connaissances de l'un sont apportées à l'autre au bénéfice de la réalisation la plus optimale de la tâche. Les interactions dans les groupes

⁷⁴ Il nous a « amusée » toutefois de les observer recopier avec beaucoup de soin les paroles sur l'écran sans qu'elles pensent à les imprimer.

sont de l'ordre de la coopération (et non de la compétition ou de l'individualisme). Le travail de groupe sur lequel reposent les actions individuelles trouve ici sa pertinence. Ce constat rejoint celui de Lehraus et Buchs (2008) qui, dans une étude sur les interactions entre pairs, observent que lors du travail en équipe autonome « la quasi-totalité du temps de travail en équipe dans des échanges centrés sur la réalisation de la tâche mérite d'être relevé » (*ibid.* 169). Les résultats de leur recherche dévoilent que les jeunes apprenants habitués à travailler dans des situations de type ludique en début d'apprentissage à l'école, lorsqu'ils ont à travailler en équipe autonome ne profitent pas de l'absence de supervision pour se détourner de la tâche (*ibid.* 168-172). On peut alors conclure que la présence d'un esprit coopératif constitue un élément qui confirmerait notre hypothèse H1.2.

À l'issue du PEaD, nous avons demandé aux apprenants des deux classes si échanger avec les partenaires distants était une tâche qui leur demandait de travailler plus avec les autres élèves de leur classe. Le oui représente près de 89% des réponses et dans des proportions égales dans les deux classes, ce qui nous laisse penser que PA/GB a adopté une pédagogie analogue à PA/F.

Réponses au questionnaire de fin - Q7 :- annexe 8			total
	PA/F	PA/GB	
oui	21	19	40
non	1	0	1
sans avis	3	2	5

Ces chiffres font apparaître clairement un engagement pour coopérer dans les groupes et une organisation différente du travail. C'est pourquoi, nous sommes étonnée de la contradiction sur ce point de vue des enseignants exprimée en fin de projet. Concernant l'organisation en groupe, tous deux s'entendent à dire qu'elle n'est pas différente des autres enseignements ou apprentissages : « Non parce que dans la classe, les enfants sont organisés en groupes qui évoluent selon les matières, les besoins, les projets » (PA/F, questionnaire de fin) ; « *I already use a mixture of ability / mixed ability and friendship groups so this was no different* » (PA/GB, annexe 10). Il est donc difficile d'interpréter ces réponses, sauf dans la mesure où elles permettent de mesurer quelque chose de l'ordre du ressenti parmi les élèves. Nécessitant un engagement dans des tâches complexes d'un caractère nouveau, il fut perçu plus intensément que pour les autres activités généralement conduites dans la classe. Peut-on penser que les élèves étaient plus impliqués et stimulés pour qu'ils ressentent un tel écart avec leur pratique habituelle ?

Nous pensons, comme le confirme PA/F que les élèves se sentent investis d'une responsabilité à deux niveaux, celle du groupe de travail auquel ils ont choisi de participer et celle de la classe qui doit produire des objets en direction des partenaires. Ces variables participent de la dynamique coopérative observée. D'autre part, l'objet à construire est un objet tangible relativement complexe qui est le reflet de leur travail et donc d'eux-mêmes et qui est destiné à être montré hors la classe. Ils s'engagent dans des tâches difficiles qui jouent sur les affects comme envoyer des vidéos à des inconnus, chanter à cinq en ouverture d'une première visioconférence en étant écouté à la fois par les élèves de sa classe et par une classe que l'on rencontre pour la première fois, se mettre en posture d'enseigner la langue à ses partenaires, etc.

Le souci de bien faire, d'être à la hauteur se ressent. Les apprenants comprennent qu'ils ont une tâche qui les engage. Le lien social qui est créé impose des devoirs qu'ils appréhendent et nécessite des stratégies collaboratives.

Pour étayer cette synthèse, nous consignons en annexe 1 un tableau récapitulatif des principaux objets construits du côté français du PEaD A. Il a pour vocation de témoigner de l'engagement des apprenants, du travail fourni et de la diversité des tâches qu'ils ont réalisées, grâce à leur travail collaboratif. Les objets échangés sont présentés de manière chronologique en lien avec leur fonction ou l'intention perçue. Le regroupement des élèves (leur nombre ou leur alternance) est un aspect que nous soulignons pour montrer que les activités de groupe engagent pleinement l'ensemble des acteurs comme nous l'avons précédemment souligné. La dernière colonne du tableau présente de manière succincte les étapes successives des activités, conduites pour la création des objets. Nous reviendrons sur l'ensemble de ceux qui se construisent et leur fonction en prenant en compte l'ensemble des PEaD observés dans un paragraphe plus bas. Nous utilisons ce tableau pour aborder la relation entre les deux groupes distants et analyser le lien social qui s'établit à mesure des rencontres et des échanges d'objets.

Les relations entre pairs distants

Pour analyser les relations sociales entre pairs distants, nous nous référons aux discours des apprenants, à leurs actions et aux objets présentés dans le tableau présenté en annexe 1.

La première caractéristique de ce PEaD que nous relevons est qu'il fonctionne exclusivement sur des activités d'échanges, réalisées soit par des groupes d'intérêt pour

agir ensemble autour de telle ou telle activité soit par la classe dans son intégralité. Le destinataire, le récepteur ou la cible est toujours l'ensemble de la classe partenaire. Les projets s'élaborent en collectif et il n'y a pas d'appariement. Aussi, les apprenants n'ont-ils pas d'interlocuteurs privilégiés, de partenaires tandem privilégiés.

La question des tandems

L'idée de permettre un agir ensemble dans un cadre informel fut toutefois exprimée par PA/F dans sa conception initiale du projet :

Extrait entretien semi-dirigé - PA/F – annexe ①		
	CH	les échanges + là plus sur les outils comment tu les envisages ? tu as dit sous forme de visio
	PA/F	de mail parce que ça y est c'est débloqué apparemment hein j'avais demandé à Francis je lui avais dit il faut absolument que tu nous débloques les ordis parce qu'on n'arrive pas à recevoir les mails
	CH	donc tu imagines que les enfants pourraient envoyer des mails
	PA/F	bien oui ça serait génial parce que du coup ça serait même sans moi
	CH	sans toi
	PA/F	enfin si je suis là mais ça peut se faire dans des moments d'école où
	CH	c'est ce que tu vises
	PA/F	bien oui puisque le but c'est de les rendre autonomes
	CH	à l'école ou en dehors de l'école ?
	PA/F	et bien ils n'ont pas tous internet chez eux donc ça peut être en dehors de l'école et ça peut être à l'intérieur de l'école
	CH	mais ça c'est un objectif que tu aimerais bien atteindre
	PA/F	ça serait super quoi qui en ait un qui me dise en début de la récré maitresse euh j'veux envoyer mon mail à mon copain d'anglais et bien ouais ça serait super ##### créer un besoin ouais et euh et l'idée c'est que ça dépasse le cadre scolaire donc ça c'est à voir avec les familles mais si ils arrivaient chez eux pour poursuivre les correspondances qu'on fait en classe ça serait
	CH	c'est ça que tu viserais
11.21	PA/F	bien je me dis que là que ça sorte du cadre scolaire et bien ça créerait une motivation supplémentaire et c'est ce qui les ferait progresser en anglais finalement hein s'ils arrivent à avoir un ou deux correspondants comme ça et à échanger alors sous forme de correspondance ou <i>webcam</i> après il faut que les parents soient d'accord hein après il y a plein pleins de choses derrière tout ça mais si ils arrivaient à échanger comme ça en direct avec les correspondants ça serait super à la limite ne plus avoir besoin de l'école pour faire de l'anglais ça serait super

L'objectif au démarrage du projet est de permettre aux apprenants de se lier plus individuellement à un pair distant et de communiquer avec lui dans un cadre plus informel, qui puisse se distancer du cadre scolaire. Le projet est alors perçu en deux temps, un premier dans un cadre scolaire qui donne appétence à communiquer suivi ou complété par une prise en charge individuelle et autonome des apprenants en dehors du cadre scolaire. Sans nous prononcer sur la pertinence de ce principe, nous voyons qu'un idéal visant

l'autonomisation des apprenants en les plaçant dans un contexte socioconstructiviste et interactionniste est visé.

Toutefois, dans les faits, l'agir ensemble se conçoit principalement sur le collectif classe préalablement existant. Néanmoins, à l'issue de la dernière visioconférence, des élèves exprimeront leur regret de ne pas avoir échangé des adresses électroniques pour poursuivre une correspondance individuelle dans un contexte privé. Ces propos seront repris par PA/F dans un message adressé à PA/GB l'été suivant : « *My children were sad they forget to take some e-mails to your pupils to continue their link. We have to think of it next time!* » (PA/F => PA/GB, courriel 4 août 2012, annexe 106). Il confirme ce sentiment en fin de projet : « Je pense que les enfants (pour en avoir eu des propositions à la fin du partenariat) apprécieraient d'être associés en binôme avec un copain anglais » (PA/F questionnaire de fin).

Cette demande révèle que le lien social a fonctionné durant le projet. À l'issue du projet onze sur vingt-trois élèves de la classe A/F déclarent qu'ils auraient aimé avoir une relation privilégiée avec un pair de la classe A/GB. Nous n'avons hélas pas soumis la même question aux Anglais, ce qui ne permet pas de nous prononcer sur leur ressenti sur la question. PA/GB ne s'exprimera pas non plus sur le sujet dans ses conversations par courriel avec PA/F. Le seul indice sur l'organisation des groupes que nous pouvons extraire de notre corpus est l'opinion de PA/GB sur les outils utilisés :

PA/GB - questionnaire de fin- Q7 – annexe 10

*post (slower than I thought but the children LOVED receiving parcels!)
e-mail (the most effective for communicating with [PA/F])
Skype (the children enjoyed this the most – some requested that another time they would like to do it in one-to-one or small groups, although this would be even more complicated to organise but maybe more beneficial???)*

L'idée de se rencontrer en groupes plus restreints indique que le lien sur un plus long terme nécessiterait d'être envisagé à deux niveaux : un niveau collectif et un niveau plus personnel. Nous revenons sur cette question plus avant dans la synthèse interprétative (Partie 4).

Le lien perçu en rapport aux objets échangés

En H1.1, nous montrons que les intentions initiales exprimées par les apprenants se rassemblent autour de trois objectifs :

- communiquer pour montrer/découvrir l'Autre, son pays ;

- s'apprendre la LE mutuellement ;
- jouer ensemble.

Comme dans toute situation de communication (et en particulier si la notion de distance est prégnante) il s'agit tout d'abord de lier un premier contact. Concernant le PEaD A, il s'agit de vidéo et d'enregistrements sonores où les apprenants se présentent. Certains optent pour une production en LE, d'autres en LS ou les deux pour répondre à leur projet mixte de :

- 1) communiquer pour donner des informations factuelles (on pratique dans la langue cible pour se faire comprendre et pour montrer ses acquis) ;
- 2) donner de l'*input* en LE à traiter.

Le script d'une de des vidéo tournées entre deux amies témoigne à la fois de la difficulté de se s'exposer et de l'affect qui intervient dès la première rencontre, même si celle-ci ne s'effectue pas sur le mode synchrone.

Script -vidéo envoyée à la classe A/GB - nov -Lucille lila premier envoi - annexe © 61		
1	Lucille (A/F) 0 :00 – 0 :27	my name is lucille I'm a girl { <i>Accompagne sa parole d'un salut de la main droite et d'un large sourire. Fixe la caméra</i> } + j'ai neuf ans j'habite à Maxéville je suis super contente de vous rencontrer + { <i>détourne son regard vers l'extérieur gauche</i> } ma meilleure amie c'est lila { <i>se tournant vers Lila et la pointant du doigt affichant un large sourire ; Lila baisse la tête et cligne des yeux</i> } on s'éclate trop à l'école c'est SUPER
2	Lila (A/F) 0 :29 – 0 :41	hello my name is Lila I'm nine { <i>les mains derrière le dos elle oscille son corps contre le mur dernière elle. Son regard alterne vers la caméra et l'extérieur droit</i> } ma couleur préférée c'est le bleu ma copine ma meilleure copine est Lucille { <i>pointe son index droit sur Lucille</i> }
3	Lucille (A/F)	bye { <i>fait un salut de la main</i> }
4	Lila (A/F)	{ <i>fait un salut de la main</i> }

Nous avons été témoin des nombreuses répétitions que se sont imposées Lucille et Lila pour préparer leur discours faisant état de leur implication pour la tâche. Leurs enregistrements préparatoires comprennent les informations factuelles suivantes : nom, lieu d'habitation, etc. => Hello my name is Lucille ; I live in Saint Max. I'm a girl... On peut penser qu'au moment de la réalisation finale de leur vidéo, elles cherchent à réciter leur texte. Le script de la vidéo présente des traces d'une activité adressée qui émerge spontanément à la suite d'un silence Lucille : « je suis super contente de vous rencontrer ». Ses mots de fin qu'elle n'avait pas anticipés dans son scénario initial « On s'éclate trop à l'école c'est super » sont exprimés spontanément. Pour passer son message, elle en oublie

le code qu'elle s'était imposé : parler en anglais. Dans l'action, Lila la rejoint et exprime le lien d'amitié qui la rapproche de Lucille.

On ne peut douter que les élèves cherchent à présenter une image d'eux en prenant conscience des personnes auxquelles ils s'adressent. Cette autre transcription d'une vidéo où deux jeunes anglaises se présentent le montre encore :

Script d'une vidéo envoyée par la classe A/GB – nov - annexe © 56		
1	Ellie Melly	{deux élèves toutes deux habillées de rose et blanc se rejoignent et se passant les bras dans le dos, sourire vers la caméra} nous sommes amies [phono : sans liaisons]
2	Ellie	{se séparent et se regardent l'une l'autre} même classe et
3	Ellie Melly	****
4	Ellie	Je m'appelle Ellie
5	Melly	Je m'appelle Melly
6	Ellie	{regarde la caméra} j'ai neuf ans
7	Melly	{regarde la caméra} j'ai neuf ans

Ellie et Mellie partagent les mêmes goûts, elles ont choisi de le montrer en venant vêtues des mêmes couleurs. Elles ont ôté leur uniforme pour l'occasion et montrent qu'elles s'aiment. On peut penser que l'image qu'elles présentent d'elles dépend de leur libre arbitre, même si on peut supposer qu'elle est inspirée par les images que les Français ont envoyées. Elles veulent passer un message.

Le script suivant fait état du contrôle et des efforts que certains ont à fournir pour produire leur message :

N° TP Vidéo – classe A/GB – 1 ^{er} envoi – annexe © 57		
1	Matthew (A/GB)	{les trois élèves se tiennent assis sur un banc} bonjour my name bonjour je m'appelle [pron : mə'pel] Matthew {remue les mains dans les poches de son pantalon, se soulève du banc, le regard part vers le sol} j'ai huit ans ma couleur ma couleur + pré- + rouge
2	Myriam (A/GB)	bonjour {sourire vers la caméra} je m'appelle Myriam {lève les yeux au ciel puis grimace en levant les yeux au ciel} j'ai huit ans j'ai huit ans ma couleur préfère [pron : 'pɹefɛr] préférée est blanc
3	Colin (A/GB)	{fixe la caméra} hello I'm Colin I'm eight years old and my favourite colour is orange
4	Colin Myriam Matthew	au revoir {large sourire des trois}

Les mouvements du visage et du corps de Matthew et Myriam témoignent de la difficulté de produire un tel message. Leur sourire commun peut traduire un soulagement à

être parvenu à le produire ou est-il un message adressé aux partenaires ? Dans les deux cas, l'effort est patent et s'inscrit à l'adresse des Français pour lesquels l'objet a été construit.

Nous avons demandé aux élèves de la classe française d'exprimer leur sentiment individuellement à la réception des premiers colis qui comprenaient ces vidéos. Sur vingt-trois réponses seuls deux élèves ne se sont pas exprimés. Nous recensons les ressentis en six catégories.

1) Huit élèves voient une complaisance de leurs partenaires, se déclarant « content » (6 occurrences), « J'ai beaucoup aimé leur gentillesse » (Rahyan), « j'ai trouvé que c'était très sympa » (Lucio).

2) Cinq élèves disent ressentir de la joie, du plaisir, dont Aïcha qui ne peut se restreindre à un mot : « la joie le bonheur l'amour l'amitié » (Aïcha).

3) Un sentiment d'amitié est cité par deux élèves : « Je sens que l'on peut avoir de l'amitié avec nos chers correspondants » (Maxime).

4) Un autre parle d'intimité : « J'ai ressenti de l'intimité » (point sur lequel nous revenons ci-dessous).

5) Deux élèves expriment du soulagement car le courrier a tardé à arriver : « j'ai ressenti un enfin ! Les lettres sont arrivées » (Octave).

6) Trois élèves se montrent critiques du travail effectué et apprécient l'effort fourni, « Je comprenais pas trop ce qu'ils disaient, mais c'est déjà bien qu'ils ont parlé français au lieu d'anglais » (Emma). À noter qu'un d'entre eux compare l'effort fourni et note que les partenaires se situent à égalité : « Je suis contente qu'ils se sont donné du mal comme nous pour nous répondre » (Nina).

Autre illustration provenant de témoignages de la classe anglaise : cette fois, il s'agit de données collectées par PA/GB à l'issue de la première visioconférence (annexe 6, mail du 5 juin) : les vingt-et-un élèves déclarent à l'humanité apprécier le contact : *I enjoyed the skype*, *I love linking with you*, certains sont très enthousiastes : *I thought that it was a brilliant idea to do skype (Ellie)*, *I thought the skype was a fabulous idea (Meriam)*, etc. Mais peu s'expriment en détail. Le regard de deux élèves se porte sur leur propre production: *I loved the singing, my best was the national anthem from Zoe louise (Oakley)*, *I enjoy singing incy wincy spider and national anthen (Emily)*. Le chant qui a été la principale activité de cet échange synchrone est plébiscité par onze élèves dont certains

prennent en compte la performance de leurs partenaires français : *I thought you were very good at singing (Jazzmin), I like YOUR singing (Ellie)*. Enfin, parmi ces témoignages tous positifs, certains expriment le besoin ou l'envie de pouvoir se voir et d'agir de concert pour mieux se connaître. Ils mentionnent l'outil (point sur lequel nous revenons en H1.4) : *I have really loved doing the french link with you and talking face to face with each other (Jack), I love skype because you get to talk to people (Spencer), I enjoyed getting to know all of you, I enjoyed meeting you and doing the skype (Luke)*.

Un lien social constructif s'établit à mesure des rencontres et des échanges d'objets.

Les états affectifs exprimés sont principalement de l'ordre du plaisir, propres à influencer les comportements positifs envers les partenaires et jouer sur l'engagement dans les activités qui les concernent.

La réciprocité et l'entraide

Dès le premier contact initié par les Français, on identifie un principe de réciprocité sur lequel s'appuient les échanges.

- Les Anglais produisent des vidéos sur le même modèle que les Français.
- Ils s'enseignent mutuellement du lexique. Ils rendent compte de la portée de ces apprentissages à l'occasion de leurs rencontres successives en VC. Lors de la dernière séance, par exemple, les Français organiseront un jeu pour tester les connaissances lexicales qu'ils avaient enseignées à leurs partenaires (cf. jeu de bingo, VC du 5 juillet, annexe 20).
- Un groupe chante une chanson en LS, l'autre groupe s'applique à l'apprendre pour la chanter ultérieurement.
- Respectant les codes culturels de leur pays, des cartes de vœux ou des confiseries sont envoyées lors de célébrations comme Noël ou Pâques.
- Parmi d'autres objets échangés, les deux groupes produiront sur l'année des comptes-rendus sur les activités des mascottes qu'ils ont échangées pour servir d'ambassadeur de leur pays (cf. H1.4 § CMO vs objet tangible : la mascotte). Au-delà d'un potentiel de développement de compétences générale, transversale et linguistique, la mascotte est un objet symbolique qui permet un regard intime sur l'environnement de chacun.
- La dimension affective liée à la tâche se perçoit : on prend le destinataire en compte et on ose lui révéler ce qu'on ne dévoile même pas à ses pairs dans la classe : sa famille, sa chambre, ses préférences, etc.

La réciprocité, si elle peut être perçue comme une force sociale élémentaire qui naît spontanément dès le premier échange, amène à considérer les acteurs du PEaD comme une

communauté d'intérêt où les partenaires distants sont reconnus socialement et agissent sur le principe suivant : je te vois, je te considère et te prête le même regard que celui que je porte sur moi-même.

« C'était super cool on a rigolé et on les a rencontrés, vu et même parler, c'était vraiment bien on a chanté, ils ont chanté, on a parlé, ils ont parlé ils ont lu dans nos pensées ils ont fait tout pareille que nous » écrit un élève à l'issue de la première VC. Un sentiment d'être en parfaite est formulé avec force.

Le principe de réciprocité n'est pas le seul sur lequel se construit la communauté. L'entraide est présente. Nous distinguons deux principes concernant l'agir ensemble dans ce PEaD. Le principe de réciprocité relève davantage d'une obligation de rendre l'aide (cf. *Essai sur le don*, Mauss 1923-4), et s'observe dans les propos plus haut. Cette obligation correspond à un contrat didactique implicite alors que « [...] le retour de l'entraide n'est pas obligatoire en termes contractuels ou dans l'absolu : il est attendu en termes de sociabilité et d'humanité. C'est l'une des différences entre l'échange et le principe de réciprocité » énonce le socio-anthropologue, Sabourin (2007, 202). Les apprenants agissent aussi en référence à ce principe.

Le degré d'investissement des parties est souvent jaugé comme en atteste ces commentaires à l'issue d'une VC :

« On en a fait plus qu'eux » ; « c'était bof je trouve qu'ils se sont ennuyés quand on a chanté » ; « j'étais content mais les correspondant n'ont pas tout répéter pour la famille » ; « on ne comprenait pas leur nom car ils parlaient trop vite » ; « j'ai adoré la visioconférence ! Ce que les correspondants avait fait était très rigolo » ; « quand les Anglais nous ont chanté leurs chansons c'était super ! J'espère qu'ils ont aimé les nôtres » ; « je voulais qu'il disent la phrase pour la famille ».

Les élèves expriment leurs attentes et peuvent se montrer critiques de l'investissement de l'autre partie, soit de la nature de l'objet créé, ou de l'effet produit.

On remarque aussi qu'ils critiquent leur propre prestation. Le dernier élève cités juge qu'ils ne sont pas parvenus à faire comprendre leur objectif qui consistait à faire répéter des phrases entières pour présenter le lexique de la famille. Leur ingénierie qui consistait à présenter ce lexique dans des formulations variées, comme « je te présente mon père, *repeat* » a échoué car les Anglais n'ont répété que le mot « père » et les Français

n'ont pas su réagir sur le moment pour faire comprendre leur attente. Le débat sur cet « accident » permettra un réajustement lors de la prochaine VC où les élèves s'approprièrent une nouvelle consigne : « *repeat all the sentence* ». Ces regards critiques attestent de l'intérêt, de l'engagement personnel que suscite la confrontation des deux groupes et qui peut s'exprimer lors de moments rétrospectifs que l'enseignante sait accorder. Une analyse plus fine des incidences sur l'apprentissage de la langue sera conduite ultérieurement en H2.

L'extrait suivant rejoint les propos précédents sur l'entraide. Il témoigne d'une attente que les Français expriment au moment de visionner un support vidéo envoyé par la classe A/GB. Les Français avaient précédemment envoyé une vidéo présentant la mascotte Harry dans l'école. Lucio, un élève, avait prêté sa voix.

Extrait captation vidéo – classe A/F – 1 ^{er} mars - attente de <i>feedback</i> correctif - annexe 48		
16	PA/F	alors à votre avis qu'est-ce que va contenir le
17	Nina	ben les mêmes choses que nous
18	CH	qu'est-ce que tu t'imagines ça veut dire quoi les mêmes choses ?
19	Nina	ben qu'ils nous présentent leur école
20	PA/F	c'est ce que vous attendiez vous aviez envie de cela qu'est-ce que vous avez envie de voir ?
21	Lila	leur école
22	Lucille	leur école et qu'ils nous corrigent
23	PA/F	qu'ils nous corrigent aussi
24	Mathyas	leur organisation
25	Carla	leur emploi du temps
		#####
32	CH	et si vous dites qu'ils puissent vous corriger mais à partir de quoi ? parce que qu'est-ce que vous leur avez donné ? s'ils devaient vous corriger qu'est-ce qu'ils ont pour vous corriger ? parce que vous vous les avez corrigés par rapport à ce qu'ils vous avaient envoyé vous vous souvenez les petits dialogues ? Donc ils ont quelque chose pour vous corriger ?
33	Octave	et bien ils ont Lucio qu'ils ont entendu parler #####
35	PA/F	Lucio cela te ferait plaisir qu'ils te corrigent ?
36	Lucio	ben oui parce que oui je ne sais pas très bien parler anglais
37	CH	plus que par la maîtresse ?
38	Lucio 02 : 35	ben euh + j'aimerais bien être corrigé par les Anglais parce qu'ils savent bien

Selon le principe d'aide aux apprentissages qu'ils s'étaient fixés, les Français avaient envoyé un *feedback* correctif à partir d'éléments perçus dans les premières vidéos de présentation réalisées par les Anglais (cf. H2.2). Sur le principe de réciprocité évoqué précédemment, les élèves en attendent un. Or celui-ci ne viendra pas provoquant interrogation, étonnement, voire déception.

classe A/F - captation vidéo -1 mars - annexe 49		
00 :15	PA/F	alors qu'est-ce que vous en pensez ? + Est-ce que c'était ce c'était est que vous vous y attendiez à cela ?
	Des élèves	non
	PA/F	est-ce que c'était comme vous vous l'étiez imaginé
	Des élèves	non
	PA/F	pas du tout ###
	PA/F	et par rapport à qu'ils vous ont envoyé c'est à ça que vous attendiez ?
	Des élèves	{murmures}
	PA/F	vous vouliez qu'ils vous montrent leur école ils vous l'ont montré vous avez vu tout ce que vous vouliez voir ?
00 :35	Carla	peut-être qu'ils nous ont pas corrigé parce qu'on a pas fait de fautes.
	PA/F	{rire} voilà on va dire ça comme ça faudrait peut-être leur demander {en riant}
	un élève	maîtresse pour l'instant on va dire qu'on n'a pas fait de fautes mais après peut-être qu'ils nous en enverrons

Ainsi, à l'issue de la séance, lorsque PA/F demande à ses élèves de lister leurs nouvelles attentes, la demande pour une symétrie des activités persistera : « qui nous corrige nos fotes si ont en na » (impossible de résister à citer *sic* !).

Précédemment des élèves avaient exprimé l'envie de voir les productions soumises à des retours critiques, à davantage d'exploitation.

Extrait captation vidéo – classe A/F – 1 ^{er} mars - attente d'un <i>feedback</i> correctif - annexe 48		
	Mathyas	On aimerait savoir c'est quoi qu'ils aiment leur personnalité
	CH	Vous êtes d'accord là-dessus ça vous intéresse de savoir un petit peu ce qu'ils aiment ce qu'ils font ?
0 :49	Elona	leur demander ce qu'on n'a pas compris et leur dire ce qu'on a compris sur les vidéos et que si on fait encore des vidéos et bien qu'ils nous demandent ce qu'ils n'ont pas compris

Ce besoin sera exprimé tout au long du PEaD mais la classe anglaise ne produira pas de rétroaction corrective. *A posteriori*, il nous semble intéressant de noter que les deux classes ne communiqueront pas sur la question. Alors qu'il a été interpellé par ses élèves pour le solliciter, PA/F ne fait pas le relai de la demande. De notre côté, à la fin du projet, nous avons questionné PA/GB sur le fait qu'il n'y ait pas eu de réciprocité pour cette activité. Il l'explique comme suit :

Extrait d'un courriel de PA/GB adressé à la chercheuse - 17 oct. 2012	
<i>The children did not refer back them during the year as a way of checking/learning or suggest that they should do the same at all in further conferences. I think they were too excited just to see the other class, do their presentations and for many of them, just to get to speak the language in a meaningful way!</i>	

L'ensemble des activités choisies dans le cadre de ce projet s'inscrit dans une relation d'aide à l'apprentissage. Nous questionnons les raisons de ce déséquilibre : se corriger ne répond pas à un principe d'entraide du côté britannique ? La culture

d'apprentissage des Britanniques l'explique-t-elle ? Le statut de la norme et donc de l'erreur est-il plus prégnant dans la culture française ? Ces questions sont traitées en H2, mais à ce stade de l'analyse, il nous semble important de pointer que la réciprocité n'est pas l'unique moteur qui participe des activités mais que l'agir ensemble reste un objectif prégnant qui, dans les deux groupes, persiste jusqu'à la fin du projet.

Que ce soit dans la classe française ou la classe anglaise, nous constatons une même appétence à coopérer. Les tableaux des objets échangés, des interactions entre les deux groupes (annexe ②) sont éloquentes sur la question et confortent notre hypothèse que le projet induit bien un engagement et une participation active de l'ensemble des acteurs.

Nous abordons maintenant la description et l'analyse des autres PEaD pour sonder l'organisation, la relation dans les « groupes classe » constitués et entre les classes distantes. Nous utilisons les mêmes filtres. Toutefois, pour éviter les redondances nous développeront succinctement l'analyse lorsque celle-ci est semblable à celle du PEaD A.

1.2.2.2. Étude du PEaD B

La concertation

Nous avons rendons compte plus haut comment PB/F éprouve des tensions entre sa pratique effective et ses représentations d'un PEaD (et de l'apprentissage de l'anglais). Lors de notre premier entretien, questionné sur l'organisation de son projet il s'exprime en ces termes :

Extrait entretien semi-directif - PB/F – annexe ③		
21 :57	PB/F	et bien en fait on voit avec les schtroumpfs ce qu'ils ont envie d'échanger avec leur correspondants et à partir de là on part de sur un travail lexical essentiellement sur un travail de structure de phrase et puis euh moi je suis quand même partisane de leur apporter du du vocabulaire et de la structure qu'ils peuvent réutiliser par la suite. Eux apporte l'idée en français on leur apporte la traduction entre guillemet oui c'est presque de la traduction et euh l'aspect structure de la phrase en anglais et après ils le réutilisent comme ils ont envie
	CH	tu réponds à leur besoin et ils les expriment au niveau lexical et structure
	PB/F	ah oui ça ils les expriment
	CH	on a envie de dire ça et toi
	PB/F	oui envie de dire ça et d'autres choses oui et il y a un truc ici aussi qui me chagrine c'est que quand on leur donne les outils linguistiques de façon directe comme ça c'est pas c'est amener sauvagement quoi si c'est de la traduction et ça c'est gênant quelque part parce comme ils sont encore très pauvres en structure et en aspect vocabulaire lexical ils ne peuvent pas encore réutiliser des choses qu'ils connaissent transférer euh donc on est

		obligé de leur donner de la traduction pure et dure
21 :16	CH	mais ce n'est pas ce que tu faisais avant ?
	PB/F	si mais j'avais pas le même regard avant + donc c'est différent quand tu apportes quelque chose qui ne va pas servir finalement réellement concrètement et quand tu portes quelque chose qui doit servir concrètement réellement c'est plus du tout pareil après tu te dis que dans la mesure où ils vont s'en servir concrètement ils doivent l'intégrer et ils doivent l'utiliser dans d'autres situations.

Le contexte nouveau qui nécessite d'agir « pour de vrai » provoque un questionnement sur la validité de sa pratique. Précédemment, les apprenants n'avaient pas la possibilité d'intervenir sur le contenu de leur apprentissage. Le choix dépendait exclusivement de l'arbitraire de l'enseignant. Pour les raisons évoquées plus haut, B/F ne peut poursuivre dans cette direction dans le cadre du PEaD. Sa pratique nouvelle en atteste :

PB/F - extrait d'un mail adressé à la chercheuse - 5 nov.	
pendant cette semaine je vais faire un forcing sur l'histoire puis la semaine suivante je compte commencer à bosser sur la présentation en anglais on verra ce qu'ils ont envie de raconter à leurs futurs correspondants mais j'aimerais qu'ils le fassent déjà à l'oral entre eux quand ils seront prêts, je leur proposerai de les filmer et d'envoyer	

Ouvrir le champ des possibles pour que chacun puisse se raconter, se présenter selon ses désirs nécessiterait de s'intéresser aux envies des apprenants prises individuellement. PB/F avance une solution qui consisterait à traduire dans la langue cible des propos formulés en français. Ceci lui pose, on peut le comprendre, des questions didactiques et pédagogiques tant sur la validité d'une telle pratique que sur son exécution. Par la suite (aspect analysé en H2) PB/F trouvera réponse à cette question en proposant de travailler à la construction d'objets centrés sur des apprentissages collectifs sur une même thématique/fonction/notion choisie en commun, et pour laquelle le lexique sera personnalisé.

PB/F s'efforce tout au long du projet de fonctionner en concertation avec ses élèves tout en gardant la main sur les modalités de travail.

Dans l'extrait ci-dessous, on perçoit plus dans le détail, que la régulation de l'enseignant oscille en particulier entre le maintien d'une participation effective de tous et d'un espace de liberté individuel. À l'issue d'une séance de débriefing faisant suite à une VC collective, des élèves ont émis l'envie de communiquer sur leur sport. Les idées restent vaguement exprimées en fin de séance et tous ne se sont pas exprimés, aussi PAB/F donne-t-il ces consignes :

Vous réfléchissez pour avoir une petite idée pour demain. Vous mettez ça sur un tout petit bout de papier puis vous le donnez à la maîtresse. Votre prénom, sur quoi vous aller parler. Ceux qui veulent parler sur le sport : de quel sport vous voulez parler ? qu'est-ce que vous voulez dire ? des petites phrases toutes simples qu'on pourrait essayer de vous traduire puis ceux qui veulent parler sur autre chose pareil.

Née de la situation, l'action de l'enseignant poursuit l'objectif d'une implication et une mobilisation de tous les élèves.

Les activités autour des objets échangés

Dès lors qu'ils savent qu'ils auront à interagir avec des pairs locuteurs de la langue cible, les apprenants expriment l'intention de coopérer à l'apprentissage de la LE des Écossais.

Les préoccupations concernant les objets à produire sont semblables à celles exprimées par la classe A/F (mêmes questions sur les attentes des pairs distants, sur la langue à employer, etc.) Le même principe de réciprocité opère de manière spontanée. Les apprenants « rebondissent » sur les initiatives de l'autre groupe. On reçoit, on donne. Pour illustration, si les Écossais prennent l'initiative d'envoyer des maisons réalisées dans le détail pour montrer leur environnement hors l'école, les Français produiront des objets semblables. Ainsi, la plupart des objets échangés seront des réalisations émanant d'une concertation collective pour examiner l'échange précédant en s'inspirant du modèle.

Dans la phase initiale du projet, PB/F anticipait que « les deux classes se rejoignent en groupe ou en individuel via la visioconférence » (PB/F, projet déposé sur *eTwinning*). Les rencontres individuelles ayant quasiment toutes échouées pour des raisons techniques, nous ne pouvons présumer de la dynamique sociale qu'elles auraient occasionnée. Ce que l'on observe toutefois, c'est une forte implication, un travail soutenu pour se préparer à la rencontre, même si celle-ci revêtait un caractère aléatoire : préoccupation de sa bonne prononciation, de sa capacité à produire un message conforme à la norme, application à produire des images de qualité, etc. PB/F nous dira, par exemple, que ses élèves ont davantage sollicité leurs familles pour les faire répéter des discours préparés, les aider à traduire leurs productions individuelles, etc. Nullement familiarisés avec la situation (méconnaissances des pairs distants, expression en LE, technologie nouvelles, etc.), les apprenants font naturellement part de la même appréhension que les élèves de la classe A/F ; « j'ai une boule dans le ventre » (Elsa, B/F)

Les objets échangés ont principalement pour thème l'identité des élèves et leur environnement immédiat. Des deux côtés, leurs envies de se dire, de se montrer se font en référence à l'école : on vous montre ce que l'on apprend à l'école, on vous montre notre école, on parle de nos loisirs, de notre ville.

Les sketches de fin d'année seront les seuls objets qui émaneront de leur imagination dans des contextes de fiction : sketches dans un snack bar, à la plage, etc.

L'organisation des groupes

Contrairement au PEaD A, à l'initiative de PB/GB, chaque apprenant s'est vu attribué un partenaire, arbitrairement. Ce choix effectué par PB/GB ne satisfera pas nombre d'entre eux. La raison principale exprimée est celle du sexe. Que ce soit une fille ou un garçon, il apparaît gênant de devoir interagir avec un partenaire du sexe opposé.

La psychologie du développement psychosocial apporte une explication à ce sentiment : entre 8 et 10 ans, l'enfant se détache progressivement de sa famille. Il trouve de nouvelles références auprès de ses amis et de ses pairs à l'école. À cet âge, les relations principalement basées sur les jeux révèlent une ségrégation entre les filles et les garçons. On observe aussi une identité de genre répondant à une conformité à des référents culturels s'accompagnant d'une ségrégation sexuelle. Être associé à un pair du sexe opposé peut alors être perçu comme une entrave à un lien social qui nécessite d'échanger sur soi et de se comparer, pour mieux se rencontrer (Florin, 2003, 80-81). Dans les échanges concernant leurs loisirs, garçons et filles ont distingué les goûts de leurs pairs distants et se sont identifiés sur le critère du genre. Pour entretenir un lien social, on comprend que les personnes cherchent ce qui les rapproche, ce qu'elles peuvent réaliser ensemble.

L'organisation du travail dans la classe B/F est semblable sur le principe à celle de la classe A/F. Les groupes se constituent en fonction des objets à construire et de l'intérêt que les élèves leur portent. Chaque apprenant doit s'engager dans une activité.

Ainsi sur la question de savoir si les regroupements étaient différents des autres apprentissages, PB/F répond :

PB/F - questionnaire de fin – Q10 – annexe 10
--

Oui, car les groupements dans d'autres matières pouvaient être imposés par des raisons de besoins (groupes de besoins homogènes ou hétérogènes), par des raisons pratiques (on travaille avec son entourage proche).
--

En anglais, la motivation étant prioritaire, les enfants devaient pouvoir faire des choix pour mener
--

leurs projets à terme sans être parasités par des ‘conflits d’individus’. Ce qui nous a amenés d’ailleurs à investir différents lieux de l’école, pour que chaque groupe puisse travailler dans le calme et/ou répéter sans témoin [...]

Dans la classe, composition des groupes de travail en fonction des affinités entre les enfants ou des affinités sur un thème. D’où les quelques problèmes d’enfants isolés à résoudre → les résolutions de ces problèmes ne se sont pas toujours faites sans grincements (pas facile à cet âge de dépasser ses antipathies !!!) mais les enfants en ont pris conscience et ont fait des efforts

La mention de parasitage fait ici référence à l’organisation spatiale de la classe. Pour pouvoir s’investir dans des activités différentes, les apprenants ont besoin d’espace et de calme. Nous avons été témoins de difficultés pour certains de se concentrer sur leur tâche, et intervenant trop arbitrairement dans les groupes alentour, provoquant des commentaires débordant du cadre. Très vite pour résoudre cette difficulté, des espaces ont été aménagés pour permettre à chaque groupe de s’autoréguler. Par ailleurs, ce commentaire montre la satisfaction de l’enseignant sur la méthode de regroupement qui a permis aux quelques élèves en retrait de trouver raison de s’associer.

L’autorégulation dans les groupes

Comme pour le PEaD A, les apprenants de la classe B/F se saisissent des opportunités d’agir ensemble à la construction d’un programme d’apprentissage et/ou à réalisation de tâches qu’ils sont dans chaque classe invités à suggérer. À l’intérieur des groupes constitués, ils agissent ensemble pour mener à bien les activités.

Ici Aline et Loanne s’entraînent avant une VC. Loanne prend le rôle d’un pair écossais pour simuler la conversation :

captation audio- classe B/F – déc. -. Aline Loanne entraînement avant VC – annexe © 69		
1	Aline	hello my name is Aline what’s your name?
2	Loanne	hello my name is Loanne heu how old are you?
3	Aline	{ en chuchotant } c’est quoi ?
4	Loanne	{ en chuchotant } quel âge as-tu ?
5	Aline	{ en chuchotant } c’est quoi ?
6	Loanne	{ en chuchotant } quel âge as-tu ?
7	Aline	ah oui heu * [naɪ]
8	Loanne	{ en chuchotant } nine [naɪ]
9	Aline	heu
10	Loanne	non attend
11	Aline	how old are you ?
12	Loanne	heu attend + dépêche toi
13	Aline	*..[hɪ] live in ? ++ * [hɪ] live in ?
14	Loanne	* I live in champigneulles
15	Aline	bye bye
16	Loanne	bye bye

Loanne intervient pour résoudre un problème de compréhension. Elle signifie à Aline par deux fois que ses réponses ne sont pas correctes en reformulant la forme erronée (*recast* en anglais). Une rétroaction correctrice qui habituellement s'observe dans les interactions enseignant-élève s'observe ici dans des interactions élève-élève choisies comme mode opératoire pour se préparer aux tâches communicatives. (cf. : H2.3).

Cet autre exemple montre l'effet du regroupement. Il s'agit d'un temps où Marion et Elsa prépare une vidéo dans laquelle elles présentent leurs loisirs.

Extrait captation vidéo – classe B/F - 30 mars – Elsa et Marion - entraînement pour vidéo sur le sport – annexe 71		
TP	{Elsa vient de filmer Marion – elles sont en train de visionner l'enregistrement ...}	
04 :45	Elsa	{rires} en plus il va falloir que tu la recommences parce que là {lève les yeux au ciel} every Wednesday
	Marion	ben toi tu parles nettement moins fort
04 :53	Elsa	{fait face à Marion} non mais tu vas te rentrer dans la tête que c'est pas Wednesday [pron : 'wenəzdeɪ] mais c'est Wednesday [pron : 'wenzdeɪ]
	Marion	Wednesday [pron : 'wenzdeɪ]Wednesday [pron : 'wenzdeɪ]
	Elsa	ca fait every Wednesday [pron : 'wenəzdeɪ, avec une pose entre les deux éléments] {hoche la tête et se redresse} every Wednesday [pron : 'wenəzdeɪ, avec une pose entre les deux éléments] every Wednesday [pron : 'wenəzdeɪ - avec une pose entre les deux éléments]
	Marion	every Wednesday [pron : 'wenəzdeɪ, avec une pose entre les deux éléments]
	Elsa	pourquoi tu t'arrêtes ? c'est every Wednesday [sans pose entre les deux éléments]
	Marion	every Wednesday [evəɪ WENəzdeɪ - forte insistance sur la première syllabe]
	Elsa	parce que toi tu fais every Wednesday [pron : 'wenəzdeɪ - avec une pose entre les deux éléments]

Ce singulier épisode témoigne du même effet. Comme l'épisode précédent, sur le principe socioconstructiviste et du modèle compétent (Bandura, 1986), un élève plus avancé permet un transfert de connaissance. Nous attribuons ce mode opératoire à l'autonomie dans laquelle les élèves sont placés et au fait qu'ils soient responsabilisés et engagés dans une tâche qu'ils ont librement choisie, qui fait sens et les expose.

Ce dernier extrait témoigne encore de l'investissement dans la tâche. Romane et Loanne ont préparé un sketch simulant une conversation dans un *snack bar*. Elles veulent

l'envoyer sous forme de vidéo. Elles viennent d'écrire leur texte et le répètent pour la première fois :

Extrait captation vidéo – classe B/F - 18 mai – annexe 70		
TP : 1	Romane	good morning give a soda please + here you are
2	Loanne	ben t'as dit here you are
3	Romane	{rires}
4	Loanne	mais pourquoi mon texte il est comme ça regarde {tend son texte} + c'est pas le bon hein ?
5	Romane	{lit à voix basse le texte de Loanne} give me a soda please here you are anything else ben si il y est
6	voix off	Romane
7	Romane	an apple pie oui c'est bon
8	Loanne	mais non regarde il y a
9	Romane	an apple pie please après an + orange juice
10	Loanne	ah oui c'est bon c'est bon

Ensemble, elles comprennent que leur texte comprend l'intégralité du dialogue et qu'elles n'ont pas matérialisé les différentes répliques. Ensemble, elles le réécriront en se mettant d'accord sur leur rôle respectif. L'interdépendance entre les apprenants opère pour favoriser un transfert de connaissances (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001, 17, cf. cadre théorique).

À l'issue du projet, le taux des apprenants dans les deux classes partenaires qui disent avoir davantage collaboré au sein de leur classe pour concrétiser leur PEaD est de 87 %. Il confirme que le dispositif repose sur l'entraide dans chaque classe.

Réponses au questionnaire de fin - Q7 : Echanger avec les partenaires est une activité qui te demande de travailler plus avec les autres élèves de la classe – annexe 10			
	PB/F	PB/GB	total
oui	17	12	29
non	1	0	1
sans avis	0	3	3

La relation entre les groupes distants

Pour terminer, regardons le lien social qui se noue entre les deux groupes distants.

Premièrement la même gêne que celle observée dans le PEaD A s'exprime lorsqu'il s'agit de se montrer plus particulièrement en VC « Je me réjouis de ce rendez-vous ! Les enfants aussi, bien qu'ils soient déjà morts de trouille », écrit PB/F à PB/GB avant la première VC. Keny, un élève de la classe, le confirme :

Extrait captation audio – classe B/F – janv. – entretien post VC avec CH – annexe 75		
00 :03	Enzo	le son il était un peu coupé
	CH	tu trouvais que le son + il y avait un écho mais

	Enzo	le son il était coupé des fois
	CH	vous n'avez pas eu le temps de dire + vous passerez la prochaine fois ?
	Enzo	oui
	CH	vous aurez envie de refaire la prochaine fois ?
	Enzo	oui
	CH	ça vous a qu'est-ce que ça vous a fait ?
	Keny	J'avais peur
	CH	tu avais peur
	Enzo	moi c'est seulement ma deuxième fois + la première c'était pas très bien
	CH	ça te fait peur donc tu n'oses pas parler c'est ça que tu dis ?
	Keny	non ce n'est pas ça mais j'avais j'ai les jambes qui tremblaient
	CH	tu referas quand même ? tu auras envie ?
00 :33	Keny	oui

Ici Keny fait part de son sentiment hors de la classe et osera le réitérer face à ses pairs lorsque ceux-ci l'interrogeront au moment du débriefing : « j'ai eu le trac ». Peu d'élèves osent exprimer verbalement et en public de tel sentiment. Mais il est palpable que les rencontres en synchronie représentent pour beaucoup de réelles épreuves pour les raisons évoquées plus haut (cf. PEaD A) : situation inédite, enjeu jugé important au regard des Écossais, au regard de ses pairs français, prise de parole dans une autre langue, etc. Toutefois, cette peur semble saine et non inhibante puisque tous les élèves (quatre excepté) se déclarent volontaires pour poursuivre les échanges en VC. Il nous semble que cette peur, parmi d'autres variables déjà exposées, les stimule. Elle les incite à s'engager dans une préparation rigoureuse et soutenue pour pouvoir communiquer. Comme pour le PEaD A, nous disposons des enregistrements successifs de leurs activités qui attestent de leur mobilisation et persévérance pour parvenir à réaliser la tâche. PB/F nous dira qu'un soir, ils ont même émis l'envie de rester après la classe pour terminer un travail, chose inédite d'après l'enseignant. De même, ils sollicitent leurs parents pour les aider dans les activités de répétition, ce qui témoigne également de l'enjeu que représente la rencontre. « Ils essaient de s'enregistrer pour corriger leur accent et font beaucoup de jeux pour mémoriser les questions et les réponses ils veulent réussir cet échange !!! » écrit encore PB/F à PB/GB (annexe 6, 28 nov.).

Pour rendre compte de l'intérêt porté aux partenaires distants, nous rendons compte des envies que les apprenants expriment. L'épisode suivant est éloquent. Il se situe lors du débriefing mentionné plus haut. PB/F demande à ses élèves ce qu'ils aimeraient dire ou demander lors des prochaines sessions (respect du principe de concertation).

Extrait capitacion vidéo – classe B/F – 30 janv. - annexe © 73		
01 :05	PB/F	est-ce que vous auriez une idée des questions que vous auriez envie de leur poser pour la prochaine fois ? + autre chose que comment tu t'appelles euh quel est ton animal préféré il faut penser à d'autres questions maintenant
	élève A	comment ****et comment ils s'habillent
	PB/F	comment ils s'habillent {PB/F note à mesure au tableau}
	élève B	comment elle s'appelle sa maman
	PB/F	comment s'appelle ta maman
	élève C	comment est l'école ?
	PB/F	comment est ton école
	élève C	**** la cantine
	PB/F	la cantine
	élève D	comment est ta vie ?
	PB/F	ta vie
	élève E	comment elle s'appelle ton école
	PB/F	comme s'appelle l'école
		#####
01 :50	élève F	qu'est-ce que tu fais le weekend

Cette liste se poursuit. L'envie de faire découvrir son monde et d'avoir accès à celui des pairs distants s'exprime. Comme les élèves du PEaD A, ceux du PEaD B veulent montrer leur sphère personnelle : ils veulent se donner à voir en action dans la classe, décrire leur maison, présenter leur tenue de sport lors de VC ou en dessin, autant de projets qui seront retenus. La pédagogie de l'échange à distance incite à des activités, des messages adressés qui impliquent chacun. Romane, une élève de la classe B/F, nous dira en fin d'année que le projet est une très bonne idée parce qu'il permet de « se voir pour s'entendre et pour se connaître ». Que penser encore de cet autre élève qui suggère d'écrire *welcome* sur les maisons de papier qu'ils confectionnent à l'attention des Écossais ?

Comme ceux de la classe A/F, les apprenants de la classe B/F sont attachés au principe de réciprocité, qui apparaît comme une règle implicite. Ils mesurent les efforts consentis par les deux parties les objets échangés ont une forte valeur symbolique. Nous l'avons perçu notamment lorsqu'à l'ouverture d'un colis envoyé par les Écossais, l'ensemble de la classe adresse des recommandations à l'élève qui en est chargé : « C'est trop précieux », « Ne le déchire pas » « C'est très précieux », « Oui il ne faut pas l'abimer ».

À un autre moment, PB/F amorce un débriefing à l'issue d'une VC réalisée en collectif. Il demande aux élèves ce qu'ils ont aimé. Les élèves lui répondront qu'ils ont surtout apprécié l'effort que les Écossais avaient fait pour chanter une chanson en langue française : « ben oui quand ils ont chanté ça a dû leur demander quand même beaucoup de

travail pour savoir déjà dire tous les jours » (Manon), « pour nous c'est facile mais pour eux c'est difficile » (Loanne).

On comprend que les élèves sont sensibles aux efforts fournis, et se montrent capables d'observer les processus d'apprentissage à travers les autres et de s'identifier dans ceux-ci.

« *My pupils were very impressed, and they asked me time to answer immediately!* » dira, par exemple, PB/F à PB/GB lors de la réception d'un colis, témoignant là à la fois du regard sur le travail fourni à leur adresse et sur la volonté de produire pour mesurer leur propre capacité à donner.

Une forme de réciprocité des situations d'apprentissage permet une mise en regard sur soi, une sorte d'effet miroir sur l'acte d'apprendre une langue, sur l'acte de communiquer dans cette langue. Nous reviendrons sur ce point en H2, mais l'acte social apparaît bien conditionnel dans ce processus d'intercompréhension.

Des témoignages recueillis lors du questionnaire de fin (annexe 8) auprès de la classe partenaire, laissent entrevoir qu'il en est de même pour les Écossais. Au-delà du fait qu'il est « amusant » de découvrir les Français comme l'indique Alistair « *It's fun because you get to see what French people are like* » (questionnaire de fin B/GB), la rencontre permet effectivement un effet miroir et stimule les apprentissages : « *We can see how much the other school is ahead or behind and catch up* ». (Lewis), « *I think it's a good idea because giving our work to the French school is very good and is nice to see theres [theirs]* » (Amy). Des regrets sont alors formulés. Tommy, par exemple, est déçu de n'avoir pas pu fonctionner sur le principe de réciprocité en fin d'année et produire lui aussi une vidéo sur la thématique du *snack bar* : « *I would have liked to film a café scene and sent it to them* ». Ou encore, on exprime d'autres souhaits générés par l'envoi des partenaires : « *I would like to make a stall with French food* », comme le formule Lewis, qui aurait aimé entrer davantage dans la culture française.

Cet autre extrait du côté français reprend justement l'ensemble de ces propos. Il s'agit d'un entretien entre deux élèves et la chercheuse au sujet de vidéos qu'ils sont en train d'élaborer.

Extrait captation vidéo – classe B/F - 30 mars - Théo et Killian - (fichier corrompu – accessible en format d'origine sur demande de la chercheuse).		
21 :02	CH	vous aviez beaucoup travaillé ?
	Théo	oui

	Killian	pas pendant la classe
	Théo	si un peu dans la classe et chez nous
	CH	qu'est-ce que ça veut dire pas dans la classe ?
	Théo	il y a un peu trop de bruit dans la classe et
	Killian	un peu chez nous plus chez nous
	CH	toi aussi ?
	Killian	c'est plus facile chez nous c'est plus calme
	CH	c'était important de faire ça bien < parce que ?
	Killian	ouais>
	CH	c'est parce qu'il y a les correspondants ?
	Théo	c'est parce qu'il y a les correspondants et parce que c'est rigolo quand on se filme
	Killian	parce qu'après on voit comment c'est et puis après on peut faire mieux
21 :45	CH	c'est mieux que la visio ?
	Théo	après on peut voir si on a juste parce que devant tout le monde on aura le trac on aura peur

De nouveau apparaît le besoin de bien se préparer à la fois pour remplir le contrat qui les lie aux autres membres de leur classe et aux pairs distants. Ils s'imposent de se montrer performants aux yeux de ceux-ci.

À ce stade de l'analyse, on perçoit que les apprenants sont engagés pleinement dans une relation qui, sans les mettre en danger, les stimule, leur permet de prendre de la distance sur l'acte d'apprendre et sur l'acte de coopérer. Vu l'intensité des efforts fournis et du niveau d'autonomie conséquent pour des enfants de cet âge, nous allons désormais préférer le terme collaborer (cf. cadre théorique), un terme alors révélateur de l'impact de la pédagogie adoptée.

1.2.2.3. Étude du PEaD C

La concertation

Le manque de protocole consensuel entre PC/F et PC/GB ainsi qu'une dévolution trop limitée du point de vue du premier ont été précédemment évoqués. Toutefois, nous ne nous arrêtons pas sur le discours exclusif des enseignants pour nous prononcer sur le rôle effectif des élèves. Pour ce faire, il est nécessaire d'observer comment les activités ou les objets sont proposés et de comprendre les intentions des acteurs, les fonctions révélées par leur nature (annexe 4).

Les premiers contacts se sont effectués avec des productions sur papier permettant (de notre point de vue) une exposition limitée des apprenants, pour ne pas les mettre en danger. L'initiative revient aux Anglais qui ont produit une fiche d'identité sommaire en

anglais, comprenant une photo et des dessins. Sur le principe de la réciprocité, après concertation collective dans la classe, les Français enverront les mêmes objets. Ensuite, les activités dans la classe seront centrées sur un contact synchrone que PC/F, en décembre, espère proche.

PC/F – entretien 1 – annexe ④		
13 :00	PC/F	bien moi j'aimerais trouver assez rapidement un sujet d'échange avec l'école anglaise et faire en sorte que très rapidement on arrive à échanger sous forme de visioconférence.
	CH	sur une thématique, c'est ça que tu veux dire ?
	PC/F	ouais sur une thématique parce qu'il faut qu'il ait un contenu parce que c'est vrai que si on échange pour échanger il faut qu'il y ait un contenu que le l'élève ait une motivation ait envie d'échanger de communiquer donc euh
	CH	et comment tu conçois le choix du thème ?
	PC/F	bien ça il faut que j'en discute avec eux + on en a déjà discuté avec eux
	CH	avec les élèves
	PC/F	donc ils ont plein d'idées les idées sont diverses et variées mais ce que j'ai perçu c'est vraiment l'envie de découvrir l'autre quoi.

Les propos de PC/F correspondent aux intentions initiales de ses élèves exposées en H1.1 (cf. p. 253). Elles étaient essentiellement axées sur l'envie de communiquer pour découvrir l'Autre, son pays. Il insiste sur le fait que le projet ne peut se concevoir sans concertation avec la classe et que le contenu doit être défini pour donner corps au projet. Toutefois, les deux premières VC menées en collectif n'auront lieu que trois mois après pour des raisons administratives et de calendrier (annexe ⑥, courriel de janvier à mars). Les apprenants s'exposeront progressivement : lors de la première VC, ils alterneront face à l'ensemble de la classe distante (pas de face à face élève-élève) pour se présenter sommairement en LS ; lors de la seconde, ils s'exprimeront en langue cible. À l'issue de la seconde VC, PC/F résumera comme suit leurs attentes. La formulation témoigne d'une prise en compte des envies de ses élèves émanant de leur concertation :

PC/F => PC/GB - courriel 4 avril - annexe ⑥
<p><i>I would like a lot us to continue these exchanges by skype. I think it's a good way to improve both your and my pupils and also to motivate them.</i></p> <p><i>Of course these meetings musn't take too much time.</i></p> <p><i>Perhaps we could chat by skype twice a month with small groups or in pairs. My pupils would like talk about activities out à school, life at school, food...</i></p> <p><i>What do you think about that ?</i></p> <p><i>By the way, my pupils had an idea : they want to take pictures of their school and perhaps a small video with annotations and comments in English.</i></p>

Le projet de vidéo sera retenu mais modifié sur l'objet thématique. La classe optera pour un dispositif plus facile techniquement : des photos de leur environnement (l'école et le village) seront déposées sur le tableau de bord *eTwinning*. Les Anglais se serviront des supports visuels pour questionner leurs partenaires lors de trois VC.

PC/F => PC/GB - courriel 1 mai – annexe 6

We could talk about these pictures in French or in English, with for both our schools two pupils per group with a regular changing of pupils in the group. Yours could question mines, about the pictures, these latters would answer. My purpose is that both English and French children would be able to have a small chat with each other (even if the two languages are mixed).

Pour illustration de leurs échanges : « À quoi ça sert ? » demande Benjamin (classe C/F) en montrant une photographie => « *That's where we play at break time* » lui répond un élève anglais ; « À quoi sert le *polly tunnel* ? » => « *That's where we grow vegetables* ». Le procédé sera analysé plus en détail en H2, mais le principe, s'il s'éloigne un peu des pratiques des PEaD A et B, reste basé sur la concertation, un travail collectif dans la classe et l'objectif de participer à l'apprentissage des pairs distants en donnant à voir leur monde, en partageant des connaissances sur celui-ci. La prise en compte des personnes est patente.

Organisation des groupes de travail

Le PEaD C diffère aussi des A et B du fait que l'organisation des groupes de travail ne diffère pas de celle des autres apprentissages. Les deux niveaux, CM1 et CM2, ne se mélangent pas et à l'intérieur de chaque groupe les élèves se rassemblent par affinité. Les apprenants s'inscrivant dans des activités identiques, PC/F ne provoque aucune discussion sur le sujet du regroupement.

Les VC convoquent la participation de tous individuellement pour celles organisées en classe complète ou par groupe de deux ou trois pour les suivantes. Il apparaît que pour les interactions en lien avec le PEaD, PC/GB ait exceptionnellement adopté un pareil regroupement : « *We tend to skype in friendship groups – in other subjects they are grouped by ability* » (questionnaire de fin), ce qui peut s'interpréter de différentes façons. Par affinité pour permettre aux apprenants de se sentir soutenus car la situation est anxiogène ? Pour travailler dans un climat moins formel et permettre une communication moins contrainte ? Parce que la situation cherche à s'appuyer sur des liens d'amitié ? Parce que la discipline n'a pas caractère « obligatoire » en Angleterre ? Que l'évaluation n'est pas formelle, comme le rappelle PC/GB ? La liste des questions n'est pas exhaustive. Il

apparaît toutefois que les Anglais ont profité de ce regroupement. Lors du questionnaire de fin, la totalité des répondants britanniques (17) nous disent avoir davantage travaillé avec leurs camarades dans la classe pour le projet que pour les autres apprentissages. En revanche, il n'est pas surprenant que les Français disent majoritairement ne pas voir de différence. Ce dernier groupe sera le seul de l'ensemble des PEaD à n'avoir pas modifié ses modalités de regroupement et de collaboration.

Réponses questionnaire de fin - Q7 : Echanger avec les partenaires est une activité qui te demande de travailler plus avec les autres élèves de la classe – annexe 8			total
	PC/F	PC/GB	
			38
oui	2	17	19
non	10	0	10
sans avis	5	4	9

Autorégulation dans les groupes

Les premiers travaux de groupes ont eu lieu pour se préparer aux deux premières VC. Même si les élèves avaient choisi de s'exprimer dans la LS pour un premier contact, ils ont montré la volonté de s'exprimer dans la langue cible pour les entraînements. Pour répondre aux craintes des élèves concernant la difficulté de s'exprimer correctement en anglais avec des outils nouveaux⁷⁵, PC/F a suggéré de simuler des communications en plaçant deux postes dans chacune des pièces de l'école. À tour de rôle, en autonomie, des groupes se sont succédé pour échanger à «très courte » distance sur *skype*. Et si les élèves indiquent que le mode de fonctionnement des groupes ne diffère pas de leurs habitudes, nous constatons que l'entraide prévaut en leur sein. La captation vidéo (annexe 82) montre des élèves qui soufflent des formulations, qui encouragent la production de leurs camarades.

On voit Marceau, un élève très timide qui éprouve des difficultés à produire en anglais entouré de trois camarades. Il communique en VC avec un autre camarade situé dans la pièce voisine :

⁷⁵ Les peurs sont les mêmes que celles exposées pour les autres PEaD

Captation vidéo – classe C/F - entraînement simulation entraide – annexe 82		
0 :16	Marceau	I live in Agincourt euh
	Alice	{murmure} I've got
	Marceau	I've got one sister
	Alice	two sisters
	Marceau	{lève les yeux} euh oui two sister
	Alice	I like
	Marceau	euh I like euh
	Felix	spinach

S'ils disent ne pas avoir changé leur habitude de collaboration dans la classe, nous constatons que l'entraide est opérante. Et PC/F confirme son action dans ce sens : « J'ai favorisé les situations de regroupement lors des échanges oraux et écrits pour que chacun puisse bénéficier des remarques et de l'aide des autres camarades (visio et correspondances écrites » (PC/F, questionnaire de fin).

L'entraide est tangible également pendant des VC. Lors du débriefing de la seconde VC, PC/F s'amuse à faire remarquer à ses élèves que certains le devançant pour fournir de l'aide à ceux qui s'expriment individuellement. Certains en particulier jouaient les prompteurs pour pallier les difficultés de leurs camarades.

En questionnaire de fin, PC/F réitérera son propos : « J'ai pu observer un phénomène d'entraide entre les élèves lors des différentes visio (traduction) », signifiant que les élèves s'aidaient à traduire les propos de leurs partenaires anglais. Ce rôle plaît aux élèves qui témoignent de leur intérêt pour les activités de préparation où l'entraide et la collaboration effectivement prévalent. Interrogée sur son rôle de prompteur, par exemple, Alice nous répondra : « on apprend tout en s'amusant c'est trop bien c'est ma matière préférée l'anglais cette année ».

Lien entre les deux groupes

Si nous n'avons pas été présente lors de l'arrivée du premier courrier adressé par les Anglais, PC/F nous rapporte son impression. Ce courrier a stimulé les envies de communiquer. Il parle de leur « soif » de découvrir le monde des partenaires :

PC/F - entretien 1 – annexe 4
Bien je l'ai vue, je l'ai vraiment touchée du doigt quand on a reçu les lettres. [...] j'ai vu que là c'était concret quoi. Il y avait les photos les lettres. Bon ce n'était pas du vocabulaire très compliqué donc ils ont compris ce qui était dans les lettres les hobbies etcetera donc là je me suis dit j'ai bien vu à travers leur réflexion ah oui tiens ils sont habillé comme ça lui il aime le cheval moi aussi j'ai vu qu'ils avaient envie d'aller plus loin quoi dans ce qu'on leur donnait ils se sentaient déjà proches.

L'impression de proximité envers les partenaires reprend le principe de se comparer, de se regarder à travers l'Autre comme nous l'avons déjà mentionné. On se trouve des points communs, ce qui rassure, et on se compare pour garantir un échange fructueux. Le témoignage de Benjamin et de Maxime à l'issue d'une VC conduite en face à face par paires indique que les apprenants sont sensibles à cette question : « J'ai juste pile parlé avec celui que je voulais il est comme moi sur les photos (Benjamin), « Il avait un chat et un chien comme moi et il jouait aussi au tennis » (Maxime).

Le désir de rencontre est patent. PC/GB dira à l'issue du projet : « *The link has made the French children seem far less foreign to my class, which has to be good !* » (PC/GB, questionnaire de fin) ce que confirmera PC/F :

PC/F- questionnaire de fin – Q1 - annexe 10

Avant le début du partenariat, l'apprentissage de l'anglais apparaissait comme une nécessité pour beaucoup d'élèves : « c'est au programme de l'école » ; « c'est important pour mon métier plus tard » ; « mes parents disent que c'est important »...
Les motivations chez les élèves semblent avoir évolué en cours de partenariat ; elles sont devenues moins conventionnelles, plus personnelles : désir d'échanger pour connaître les activités, les goûts, les coutumes des partenaires anglais.

Les rencontres et les objets échangés même s'ils sont peu nombreux génèrent une motivation intégrative, un sentiment qui témoigne encore une fois du lien social qui se crée.

Pour dernière illustration, nous prenons l'exemple de Marion, une élève souffrant de trouble autistique. À la question de savoir si les élèves avaient un correspondant attiré, elle écrira « Si j'en aurai un j'aimerais bien car j'aurais moins le trac. Je ne sais pas si je voudrais une fille ou un garçon ». Plus loin dans le questionnaire de fin, elle exprime sa satisfaction de participer au projet indiquant qu'il lui permet de rencontrer d'autres personnes (annexe 8). Ce seul témoignage d'une élève que nous avons vu faire des efforts manifestes (attestés par son aide à la vie scolaire) pour participer aux VC, ou s'y préparer nous conforte dans notre analyse que la pédagogie de l'échange contribue à créer une dynamique sociale qui participe de l'apprentissage. Cet exemple montre qu'elle participe à la construction identitaire des personnes à travers la rencontre.

Question de créer des tandems

Tout comme les autres enseignants de nos cohortes, l'objectif « idéal » de PC/F était que ses élèves puissent poursuivre leur échanges en dehors du cadre scolaire (« c'est que ça dépasse le cadre scolaire donc ça c'est à voir avec les familles mais si ils arrivaient

chez eux pour poursuivre les correspondances qu'on fait en classe ça serait + » (premier entretien). Il n'a cependant pas saisi l'occasion de proposer des appariements même s'il nous dit que pendant le projet : « [L]es élèves ont été très sensibles au dessins et aux petits mots qu'ils ont reçu de leurs partenaires anglais : ils les ont commentés longuement et certains m'ont même demandé s'ils pourraient avoir les coordonnées personnelles de l'auteur du dessin pour communiquer directement avec lui. ». Par ailleurs, les échanges s'arrêteront sans qu'il y ait un contact organisé en collectif ou un message individuel pour se dire au revoir. Nous imputons ce fait à l'organisation empirique de cette première année d'échanges, aux diverses activités extrascolaires et la désorganisation calendaire des derniers mois (jours fériés, sorties scolaires, *Jubilee*, etc.). Il est de notre point de vue également lié au fait que les enseignants craignent que, sans leur étayage, l'indigence des propos et le manque de moyens linguistiques nuisent au maintien d'un lien durable (cf. référence au propos de Freinet au cadre théorique et H1.4). Il sera question en H2, de l'autonomie accordée aux apprenants durant leurs interactions en synchronie et de la place de l'enseignant.

Aussi, la posture de PC/F et ses représentations influent. En novembre de l'année suivante, il poursuivra son analyse réflexive :

<p>Extrait captation audio - PC/F – nov 2012 - entretien post projet- annexe ©5 - 03 :50</p> <p>Bien je pense qu'il y aurait plus de participation qu'ils seraient plus euh volontaires plus euh plus créatifs si on leur laisse un peu la main tu vois la main ils sont un peu bridés j'ai conscience c'est peut-être un a priori l'échange est difficile ils ont quand même pris conscience qui il avait la barrière de la langue ils étaient bloqués et je voyais bien qu'ils avaient envie il y avait plein de curiosité et on voyait à travers la vision + frustré quoi [...] La frustration c'est dangereux si on me rien dernière si on ne donne pas suite [...] l'an dernier je crois que je me suis trop focaliser sur il faut qu'ils arrivent à communiquer c'est trop ambitieux [...]</p>
--

En bref, on preçoit ici la complexité à laquelle s'exposent les PEaD : il est nécessaire de donner la main aux apprenants (principe de dévolution), tout en gardant un contrôle sur l'exposition qu'ils sollicitent. Si les élèves s'impliquent dans les tâches pour lesquelles ils ont délibérément opté, l'enseignant doit alors mesurer le degré d'exposition pour ne pas les mettre en danger. La situation est stimulante, motivante tant qu'elle permet à chacun de trouver sa place. Manoeuvrer dans l'incertitude offre certes des aspects positifs mais génère des doutes et des craintes. Il appartient à l'enseignant de situer les risques. En particulier s'il place ses élèves hors de frontières reconnues. En effet, comme le soulignent

Cuq et Gruca (2005) « [...] l'enseignement est une tentative de médiation organisée entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant. C'est cette médiation qui peut être appelée guidage. On appellera donc situation guidée la médiation organisée dans la relation de classe. Dans cette relation, l'enseignant est la partie guidante et l'apprenant, la partie guidée. En revanche, l'appropriation linguistique hors de la relation de la classe sera réputée non guidée » (*ibid*, 123). On comprend que les difficultés rencontrées provoquent la nécessité de rechercher et de trouver les ajustements qui les dépassent pour se situer entre guidance et non guidance, apprentissage formel et non formel. La pédagogie entrevue reposerait alors sur le postulat que les élèves sont rendus capables, par la situation installée, de prendre les risques nécessaires pour apprendre, et de s'engager. Nous aborderons en H2, son impact sur l'apprentissage de la LE.

Toutefois, du point de vue de PC/F, l'expérience est positive et nous retenons ses propos en guise de synthèse provisoire sur ce PEaD. Questionné sur les conseils qu'il donnerait à des enseignants tentés par un projet, voici les cinq points qu'il privilégie :

PC/F - questionnaire de fin – Q15 – annexe 10

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Prenez le temps de bien définir les objectifs recherchés et les modalités des échanges envisagés (convergences et divergences avec l'enseignant partenaire), - Prenez le temps d'écouter les élèves tout au long du partenariat (craintes, difficultés, souhaits ...) et laissez leur des initiatives, - Prenez le temps de bien communiquer en amont et pendant le projet avec les parents (attention aux autorisations), - Testez le matériel avant le jour J si vous programmez une visio, - Rien ne remplace la mise en situation réelle (motivation, investissement, bénéfices multiples pour les élèves). |
|---|

À la même question, PC/GB résumera son expérience positive en répondant : « *Have a go* » (Tentez l'expérience !).

1.2.2.4. Etude du PEaD D

La concertation et le programme d'échanges

Concernant le PEaD, le tableau récapitulatif des échanges (annexe 5) révèle son dysfonctionnement et le peu d'objets, d'interactions entre les deux classes. Nous avons précédemment évoqué les difficultés techniques qui ont provoqué frustration et mésentente entre les deux enseignants.

Toutefois, les propos initiaux de PD/F et de ses élèves présentés en H1.1 associés à ceux des enseignants des autres PEaD laissent entendre que les mêmes variables auraient

pu se retrouver dans leur projet. Elles s'expriment dans une volonté affirmée de collaborer aux apprentissages de la langue cible dans une relation croisée (cf. H1.1), l'entraide durant les préparations et les échanges, la négociation des contenus, etc. Le peu de données que nous avons recueillies oriente vers ce constat. Elles sont présentées succinctement ci-dessous.

Pour organiser la première VC, PD/F demandera à ces élèves ce qu'ils désirent présenter, dire ou faire. Ils opteront pour une présentation alternée en langue cible et seuls les élèves volontaires pour une première exposition en collectif, capables de surmonter leur peur (point commun aux autres classes déjà indiqué), s'engageront pour une VC. Tirant leçon de l'expérience d'un premier contact synchrone, PD/F proposera par la suite des moyens moins anxiogènes pour que chacun puisse dire son mot en fonction de son degré d'anxiété (envoi d'un DVD contenant des présentations sur un support vidéo ou réalisées avec le traitement de texte, *Word*). Concernant la dernière VC, le projet de présenter une actualité marquante, l'élection de François Hollande, est le fruit d'une concertation dans la classe entre les élèves pour informer leurs partenaires d'un évènement de leur univers dans un contexte temporel. Un travail collectif sera réalisé pour s'y préparer mais la VC n'aura pas lieu.

Du côté de la classe écossaise, les élèves seront également consultés. Ils proposeront des activités qui débordent du contexte de l'apprentissage des langues-cultures. Sur la thématique des jeux olympiques devant se tenir à Londres l'été suivant, ils émettent l'idée pour chaque groupe d'élaborer des questions sous forme d'un quizz pour tester les connaissances de l'autre groupe sur les JO. Puis, ils proposeront de se mesurer à la course et de comparer leurs performances (annexe 6, PD/GB => PD/F, courriel du 13 fév.). Le principe d'un agir ensemble est bien présent dans cette proposition qui émane d'une concertation dans la classe.

Ce projet n'a pu se concrétiser. Toutefois, il permet de penser quels types d'activités en lien avec l'apprentissage de la LE sont envisageables ; autre point que nous reprendrons en H2.

Relation des apprenants dans la classe

En ce qui concerne l'entraide dans la classe stimulée par l'enjeu du projet (déjà évoqué), nous avons été le témoin lors de la seule VC d'une initiative originale de la part d'une élève qui a essaimé dans la classe. Pour encourager son amie hésitante avant son passage devant la *webcam*, elle agite devant elle un message qu'elle vient de rédiger sur son ardoise : « si tu vas après Eva je te donne ce que tu veux ». Au sein du groupe, on se rend compte de la difficulté de l'activité et ici, chacun joue un rôle facilitateur, qui incite les autres à se dépasser. Implicitement les autres élèves approuvent la démarche, ils vont alors utiliser le même outil pour adresser des messages d'encouragements, d'apaisement comme « tu n'as pas à t'inquiéter », ou encore des smiley souriants. (annexe ©85). PD/F témoignera du ressenti de ses élèves : « Les autres ont été très admiratifs du fait qu'ils se soient lancés les premiers ».

PD/F rend compte également d'un autre épisode d'entraide lors de notre entretien de fin :

Extrait captation audio - PD/F – nov. 2012 - entretien post projet- annexe © 7 – 25:35

Je ne sais pas si tu souviens de Kenza la pre ado déjà mal dans ses baskets euh elle euh comment elle a été impliquée pas forcément devant la caméra devant la visio mais elle a aidé les uns et les autres à construire les textes.

Les apprenants devant faire face à une situation inédite et exigeante, le caractère non factice des activités nécessite de leur part un engagement envers les autres, propre à la situation créée. Cet aspect est ressenti par plus de la moitié des élèves comme le montrent les données suivantes :

Réponses au questionnaire de fin - Q7 : Echanger avec les partenaires est une activité qui te demande de travailler plus avec les autres élèves de la classe – annexe 8

	PD/F	PD/GB
oui	12	pas renseigné
non	6	pas renseigné
sans avis	3	pas renseigné

PD/F témoigne d'un engagement individuel et collectif inédit. « Ça m'a boosté la classe il y a une dynamique : nous on joue beaucoup en anglais avec eux, là on est dans une + il y a un projet avec une finalité ». Il fait alors état du passage d'une pédagogie par le jeu dans le contexte fermé de la classe dans des simulations, du « faire comme si », à une relation sociale à construire. Celle-ci implique des personnes extérieures à la classe avec

des enjeux multiples : psychologiques, sociaux, cognitifs, techniques, etc. Et PD/F de justifier ses dires :

Extrait captation audio - PD/F – nov 2012 - entretien post projet- annexe ☉ 7 - 28 :30		
il y a un vrai challenge comme dans une rencontre tu sais moi je m'en rend compte je me souviens des petites filles les premières que tu as vues qui s'étaient bien habillées pour le jour-là euh qui se sont recoiffées et euh tu vois il y a eu comme une VRAIE rencontre l'envie de faire une bonne impression donc si si il y a du défi aussi quelque part que tu n'as pas dans la situation de classe ordinaire c'est pas le même genre de défi		

Relations entre les groupes distants

Les intentions initiales présentées en H1.1, indiquent que les apprenants visent une communauté d'intérêt partagé à partir de leur projection, de leurs représentations. Les éléments qui montrent une prise en compte de leurs relations effectives sont peu nombreux mais instructifs et viennent confirmer les variables déjà recensées pour les autres PEaD.

Lors des premiers échanges en synchronie, les peurs, les craintes se sont exprimées (cf. plus haut) et on peut noter que la prise en compte de leur propres émotions rejaillit sur le jugement des apprenants à l'égard de leur pairs distants. Lors du débriefing de la VC, les Français ont été sensibles aux efforts mobilisés pour surmonter leurs appréhensions : « Moi j'ai bien aimé parce que les voir comme ça à se débrouiller et y aller et bien moi ça m'a plu » (Eva).

La discussion tourne sur la difficulté de vaincre sa timidité, et les effets de ses peurs sur la qualité de la production. Un élève fait remarquer que son interlocutrice écossaise était difficilement audible. PD/F relève les conditions d'exercice pour expliquer la sous-performance (à laquelle bien entendu s'ajoutent les conditions techniques peu propices).

Extrait captation audio – classe D/F - 12 mars - debriefing post-VC – annexe ☉ 86		
02 :04	Eva	le garçon qui m'a parlé c'est bien je l'entendais bien
	Luc	bien ma correspondante je sais même pas ce qu'elle m'a dit
	PD/F	Oui je sais
	Dounia	Il faut s'entendre pour savoir ce que l'autre a dit
	PD/F	elle était très très intimidée et à mon avis elle a fait un très très gros effort pour venir devant la caméra elle devait être vraiment très mal à l'aise elle devait avoir une toute petite voix alors ça n'a pas aidé mais quand Katharine reprenait les propos des élèves on l'entendait plutôt bien enfin plutôt bien plutôt mieux

Toutefois, lors des derniers entretiens, très amers sur leurs relations manquées, les apprenants français se montreront critiques de l'inégalité des efforts concernant la performance linguistique de cette VC, un trait que nous avons observé parmi les autres

cohortes. Ils compareront le travail investi. Les Écossais se sont exprimés en LS. Il n'y avait pas eu d'entente, ni d'instruction pour décider de la langue ou des langues d'échange pour cette première rencontre. Sans même prendre en compte l'inégalité des niveaux d'apprentissage des deux groupes, la critique se focalise uniquement sur ce déséquilibre. L'entretien suivant réunit les apprenants qui avaient interagi lors de la VC :

extrait captation audio – classe D/F - juin – entretien fin élèves – annexe © 87		
02 :46	Anna	ben je me souviens plus trop mais j'avais bien aimé mais le son et l'image, la qualité en gros c'était pas très bien. On entendait pas trop et je suis pas sûre que eux ils nous entendaient beaucoup.
	Lena	eux ils nous parlaient en Anglais alors que nous on leur parlait en anglais. On voulait qu'ils parlent en français mais ils n'arrivaient pas alors que nous on avait fait l'effort de parler en anglais. Normalement ils devaient parler un peu en français mais ils ont parlé en anglais.
	CH	ça te gênait ?
	Lena	bien...
	Anna	bien nous on avait travaillé c'est comme si...
	Lena	ouais, ça fait comme si ils avaient pas trop travaillé alors que nous...
	Eva	ils nous ont parlé un petit peu mais plus en anglais en fait ?
	CH	donc vous pensez qu'ils ont fait moins d'efforts que vous
	Eva	je vous avais dit la dernière fois j'aurais bien aimé qu'ils parlent un peu dans les deux langues mais voir comment ils parlent en français pour pouvoir se corriger entre nous.
	CH	vous aviez envie de vous corriger entre vous ? C'est-à-dire que dans l'échange, dites-moi si je formule bien, vous aviez envie de leur apprendre le français et qu'ils vous apprennent l'anglais c'est ça l'idée ?
	Eva	en quelque sorte oui.
	Luc	qu'ils nous apprennent de nouveaux mots en parlant.
	CH	et vous avez l'impression qu'ils ne vous ont rien appris ?
	Elèves	oui
	Luc	bien il nous ont dit bonjour, euh j'ai une sœur, leur âge.
	Lena	ils nous ont pas dit plus que ça, je sais pas moi j'ai trouvé que c'était un peu court. Et on en a fait qu'une alors j'aimerais qu'on en aurait fait plus + ça aurait été mieux quand même.
04 :09	Anna	après le reste c'était juste des « bah » et des « euh », ils parlaient pas franchement français en fait
	CH	mm, donc vous vous auriez voulu les entendre parler français ?
	élèves	oui
	Lena	mais ils ont écrit quand même dans leur texte ils avaient écrit en français mais des fois il y avait des fautes parce que
	CH	quel sentiment toi tu aurais eu tu penses si tu avais écrit en français ?
	Lena	ben je sais pas j'aurais eu l'impression de pas avoir fait beaucoup d'effort alors que eux ils m'auraient écrit le texte enfin dit le texte en français et moi je leur aurais dit le texte en français s'aurait pas fait bien
	CH	donc toi tu aurais voulu qu'il y ait un petit peu d'égalité sur les efforts qui ont été fournis + parce que tu en as fait beaucoup toi des efforts ?
	Lena	ben quand même
	CH	oui
	Lena	j'ai appris le texte et après je l'ai dit devant eux
	CH	et c'était difficile ?

	Lena	non
	CH	non ?
	Anna	avec un peu de stress quand même.
	CH	un petit peu de stress
	élèves	oui
5 :00	CH	Et le stress est dû à quoi ?
	Lena	ben on avait peur
	Anna	qu'on ait un buggage, un gros trou comme ça là qui arrive et qu'ils nous regardent bizarrement
	Lena	qu'on ait un trou de mémoire, qu'on nous regarde mal et qu'on parle mal et que la maitresse elle nous corrige et tout
	CH	t'avais peur peut être que la maitresse doivent te corriger, c'est ça que tu dis ?
	Lena	nan mais on avait peur euh++
	Anna	d'être déçu parce qu'on a pas su dire ci...
	CH	donc vous vous mettez la pression vous-même, c'est ça ?
	Elèves	oui
	CH	vous aviez une exigence, il fallait que ce soit parfait ?
	Anna	on parle devant des gens qu'on connaît pas donc c'est sûr que c'est pas très +

Au-delà de l'inquiétude de décevoir les attentes des partenaires distants, on sent ici davantage une peur de ne pas être à la hauteur de ses ambitions. Les apprenants français voient dans les interactions un révélateur de leurs propres performances et de leur envies. Ne retrouve-t-on pas là les stéréotypes des Français qui placent l'excellence de la forme en avant les privant de considérer d'autres objectifs pour ces échanges ? La forme primerait-elle sur le fond ? Nous nous hasardons à penser que cela se justifie par le fait que, comme le note Anna, les premiers échanges se font entre des inconnus. Il faut du temps pour qu'une relation sociale d'amitié, de confiance, centrée sur des intérêts partagés se forge. Les apprenants restent centrés sur leurs représentations initiales qui les situent comme des apprenants d'une langue et dont l'objectif est centré principalement sur elle : il faut qu'ils nous apprennent la langue cible, il faut que nous leur montrions ce qu'on sait faire dans celle-ci, nous sommes jugés par les personnes qui assistent à nos échanges, etc. Ce trait est particulièrement marqué dans ce PEaD qui n'a pas pu bénéficier d'une dynamique basée sur l'entraide et la réciprocité des échanges comme pour les autres projets observés et n'a pas pu relativiser les « dysfonctionnements » inhérents à une organisation complexe : phénomènes inhérents à la distance, à la différence culturelle, nécessité de communiquer sur les intentions, les objectifs, les modalités, etc. Toutefois, la part de « non programmé » participe de l'intérêt des interactions « réelles », « vrais » comme l'attendaient les

enseignants en particulier et donc de la pertinence de la pédagogie de l’agir ensemble à distance.

Synthèse

Les différents volets présentés dans ce chapitre viennent alimenter notre hypothèse concernant la pédagogie active que nous supposons induite par un PEaD. Notre démarche ne peut recenser exhaustivement l’ensemble des paramètres à prendre en compte dans un tel environnement complexe et propre à chacun des projets. Toutefois, les quatre PEaD se construisent sur des objets, des démarches, des intentions et un agir ensemble guidés par des orientations que l’on retrouve dans ce type de pédagogie. On relève qu’un même modèle pédagogique émerge. Nous le présentons sous la forme de ce schéma :

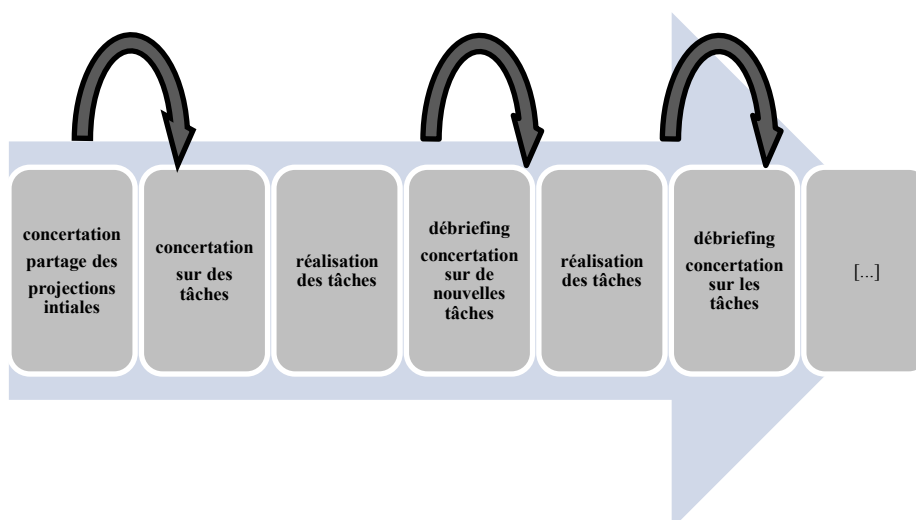


Figure 36 : Cycle basé sur la pédagogie des PEaD observés

Pour tous les PEaD, la concertation s’impose comme le mode d’élaboration des activités (projets ou tâches⁷⁶). L’ensemble des acteurs d’une classe prend des décisions qui concernent le groupe classe dans son intégralité même si les activités peuvent être conduites par des sous-groupes d’apprenants. Toutefois, la concertation ne domine pas dans les échanges entre les deux classes distantes. Elle apparaît à des degrés variables en fonction des PEaD (influence matérialisée par des flèches sur la figure). Dans chaque

⁷⁶ A ce stade de l’argumentation nous ne faisons pas encore la distinction entre activité, projet et tâche. Elle se fera en lien avec l’analyse didactique des apprentissages de la langue développée en H2.

classe la concertation aboutit à une négociation dont l'objectif est que chacun trouve une place dans le projet. Peut-on même laisser entendre que s'il s'agit de « sa » place plutôt qu' « une » place, l'apprenant s'engagera plus intensément ? Concertation et négociation permettent en particulier de créer un climat moins anxiogène lié à un certain nombre de variables parmi lesquelles l'incertitude, la nouveauté ou l'image de soi. En étant associé aux décisions, l'apprenant a une vision plus large des objectifs d'apprentissage et se situe davantage dans le processus. Il s'inscrit librement dans des groupes de travail pour des activités qu'il a choisies. Être concerté et accompagné, éclairé par des pairs et des personnes reconnues qualifiées comme les enseignants ou les LN; ces trois préalables ne font-ils pas référence à la théorie du filtre affectif développé par Krashen (1982) ou le sentiment d'auto-efficacité du sujet observé par Bandura (1986, 1997) qui permettent de s'investir dans l'activité ? (cf. cadre théorique). La guidance observée chez les enseignants semble s'inscrire d'après ces théories.

La figure ci-dessus indique que les activités sont généralement suivies d'un *feedback* collectif qui permet un retour sur expérience, la prise en compte de l'apport des partenaires pour rebondir sur d'autres activités (ceci à différents niveaux que nous analyserons en H2). « J'envisage le projet comme un ruban qui se déroule » déclare PA/F. En effet, la dynamique des échanges dans et entre les classes constitue bien ce ruban présenté plus haut. Les propositions prennent généralement en compte les demandes des pairs distants transmises par les enseignants le cas échéant, et sont basées sur un principe de réciprocité. Ce principe témoigne de la prise en compte de l'Autre et permet un regard sur soi, comme nous l'avons illustré dans ce chapitre.

Les communautés d'intérêt qui se créent donnent au terme « échange » dans l'appellation PEaD une coloration humaniste correspondant à notre hypothèse sur la relation sociale et les interactions présumées axées sur la réciprocité, l'entraide ou le partage.

Ce chapitre témoigne du rôle dont les élèves s'investissent pour mener à bien les tâches qui doivent participer à l'action du groupe classe à destination des pairs distants. À la quasi majorité, ils adoptent des relations positives et sont centrés sur l'activité. On assiste à une autorégulation des difficultés se produisant au service du et par le groupe. On observe des rapports d'influence, les connaissances de l'un sont apportées à l'autre au bénéfice de la réalisation la plus optimale de la tâche. Les interactions dans les groupes

sont de l'ordre de la collaboration. L'activité est singulièrement régulée de l'intérieur par les membres eux-mêmes. Le rapport d'autorité de l'enseignant est mesuré. Le travail de groupe sur lequel repose les actions individuelles trouve ici sa pertinence.

Se préoccuper de sa bonne prononciation, de parler suffisamment fort pour se faire comprendre, d'écrire en attaché ou en script pour faciliter la lecture de son pair distant, de la manière de s'habiller pour se montrer, s'entraîner avec persévérance, s'associer à des pairs dans la classe pour trouver des ressources, pour construire des objets sont autant d'éléments témoignant du lien social qui se construit. Nous percevons que celui-ci participe d'une pédagogie active mais aussi intégrative, qui, comme le préconise Roegiers (2004, 146), est basée sur le principe qu'il faut donner à l'apprenant la possibilité d'intégrer un ensemble large de ses acquis dans des situations dont il perçoit le sens. Dans cette perspective, le savoir-être prend davantage d'importance que dans une configuration de travail traditionnelle. Les apprenants s'engagent et évoluent dans une relation d'écoute, de partage et d'échange.

De plus, les objectifs que l'on peut extraire de l'analyse des tâches, fait apparaître un contrat didactique qui dépasse les intentions initiales des enseignants. Les échanges reposent essentiellement, voire exclusivement, sur des principes d'apprentissage qui ne correspondent plus à ceux d'une communication à distance pour participer de la consolidation d'acquis amenés par l'enseignant. Ils vont au-delà de l'objectif de placer les apprenants dans une situation relativement simple pour qu'ils fassent preuve de leur capacité de communication fonctionnelle en LE. Les apprenants français (côté observé) s'attribuent un rôle inédit. Celui de s'apprendre mutuellement la langue et de participer de la découverte d'un monde nouveau en produisant des objets, des discours et interagissant à distance dans une démarche conscientisée.

Une telle configuration pose un certain nombre de questions du point de vue didactique, parmi lesquelles celle de la place des apprentissages en langue cible, l'exploitation de l'*input* produit, et la consolidation des acquis dans une progression maîtrisée. Si nous n'avons pas retenu de discuter ce point dans ce chapitre, nous constatons toutefois que la concertation et le *feedback* ne portent peut-être pas suffisamment sur les objectifs en termes d'apprentissage et concernent davantage les activités en termes d'organisation. Point abordé en H2.

Quoi qu'il en soit, ce qui apparaît ici au niveau des relations entre les différents acteurs augure de modalités originales d'entrée dans la langue répondant à des tendances fortes en didactique, à savoir : placer l'apprenant dans des situations d'interaction réelle, lui permettre de se situer dans un groupe socioculturel constitué tout en visant son autonomisation. En référence aux propos liminaires de ce chapitre, il apparaît que cette pédagogie est loin d'être inadaptée à des enfants de cette tranche d'âge. Ils se montrent actifs tant dans le débat d'idée sur les tâches à accomplir que sur l'organisation du travail. Nous avons montré également l'influence du partenariat qui inscrit l'intégrativité comme une notion à prendre en compte pour mesurer l'implication des apprenants dans la dynamique de leur apprentissage de la LE. Ces derniers expriment leur volonté d'interagir et de se doter les moyens de le faire. Pour cela, ils entrent dans l'apprentissage en se positionnant sur deux niveaux de participation collective : au niveau des pairs de la classe (se concerter sur les tâches et travailler ensemble pour les mener à bien) et au niveau de la classe distante (donner du sens à l'action).

1.3. Hypothèse H1.3

H1.3 : Nous supposons que le contact avec des locuteurs natifs soumet la relation didactique « classique » à des variations. Il modifie les relations entretenues entre les trois actants du système didactique ; en particulier en ce qui concerne le processus « former » : axe enseignant-élèves, locuteur(s) natif(s) (LN)-locuteur(s) non natif(s) (LNN)⁷⁷, et le processus « apprendre » : axe élèves-savoir. Les apprenants devant interagir avec des LN, on peut entrevoir que la situation remettrait également en question le rôle ou la posture des enseignants, non spécialiste de la discipline et modifierait leur relation sociale.

La didactique, rappelle Germain (2000) consiste en une discipline des relations et des interrelations entre l'enseignement, l'apprentissage et le contenu de l'enseignement/apprentissage » (*ibid*, 25). La centration sur certains aspects de la pédagogie active en lien avec la pédagogie de l'échange à distance en H1.2 questionne le rôle de l'enseignant en tant que médiateur entre le savoir et les élèves. Elle interroge aussi le rôle des élèves et leur double posture : apprenants d'une LE et locuteurs aisés de cette LE que nous appellerons respectivement locuteurs non natifs, LNN, et locuteurs natifs, LN, en ayant conscience que le terme n'est pas adéquat mais usuel. Les locuteurs sont des enfants en cours d'apprentissage de la LS (employée dans l'école qu'ils fréquentent).

L'hypothèse H1.3 vient en lien avec les hypothèses précédentes et complète nos suppositions sur les rôles dévolus à chacun des acteurs d'un PEaD.

1.3.1. La relation didactique complexifiée

Les hypothèses qui constituent le squelette de cette thèse ont été formulées avant la collecte de données et de leur analyse. Nous n'anticipons pas traiter les hypothèses H1.1 et H1.2 en mettant essentiellement en avant l'aspect socio-psychologique qu'impacte particulièrement le processus pédagogique. Nous pressentons que l'enseignant, en proposant une situation inédite, attendait que l'enfant exerce son intelligence en lui laissant une plage de liberté plus importante que d'ordinaire.

⁷⁷ Dans ce chapitre où la référence aux groupes de locuteurs de la langue cible et de non locuteurs doit être à maintes reprises mentionnée, nous optons pour les abréviations LN et LNN. Ceci n'implique pas que les apprenants sont natifs de la langue ni qu'ils ont une maîtrise parfaite de celle-ci (ce sont des enfants entre 8 et 11 ans).

Les premières hypothèses ont permis d'illustrer comment le savoir est envisagé se construire avec l'ensemble des acteurs du projet, en fonction de certaines de leurs représentations, leurs positionnements et leurs implications pour les activités en lien avec certains de leurs affects. Par ailleurs, le travail sur ces hypothèses révèle que les jeunes apprenants perçoivent le savoir dans sa complexité, sous ses différents aspects. La LE est à la fois le moyen pour communiquer et l'objet traité pour son appropriation par les LNN. Dans le cadre d'un PEaD, tel que ceux que nous présentons, les apprenants investissent ces deux rôles en se positionnant notamment dans une relation croisée d'échanges. Il n'est pas seulement question d'interagir pour s'entraîner en langue. La complexité est donc inhérente au projet et conscientisée par les apprenants qui questionnent sa nature et leurs rôles.

Alternativement, il l'a été indiqué plus avant, ils cherchent à adopter une posture d'enseignant (PEaD A) et/ou d'aide à l'apprentissage (autres PEaD). Ils créent des « leçons » de langue. Ils interrogent les pans didactique et pédagogique, se questionnent sur la langue qu'ils doivent employer en fonction des objectifs dont ils débattent. Pour finir, ils sont eux-mêmes impliqués dans un processus d'apprentissage de la LE et produisent dans celle-ci. Ainsi la relation didactique dans sa configuration courante est bouleversée et fortement complexifiée.

Les enseignants des cohortes étudiées cherchent à offrir à leurs élèves un nouvel environnement et des opportunités d'action, comme il l'a été précisé plus haut. On sent une forte croyance en une dynamique dépendante des circonstances sociales, qui se créeraient dans les interactions liées aux PeAD. Ainsi, de manière intuitive, ils s'inscriraient dans les principes de l'action située Desbiens (2009) présentés au chapitre « cadre théorique » : accomplissement effectif de pratiques dans des contextes sociaux signifiants, interaction avec d'autres personnes plus expérimentées, responsabilité et place au sein d'une communauté de pratique donnée (Lave et Wenger, 1999). La conséquence de cette façon de voir l'action (à laquelle on peut inclure la cognition) est que les apprenants ne sont pas des récepteurs passifs de connaissances. Au vu de ce qui est présenté en H1.2, nous ajoutons que l'apprenant est partie prenante des choix didactiques. Le discours de PC/F en est l'illustration. Il s'agit là d'un entretien mené quelques mois après le projet.

Extrait captation audio - PC/F – nov 2012 - entretien post projet- annexe © 5		
03:43	PC/F	je leur ai laissé un certain nombre de euh de critères à respecter bon

		sur qui je suis quel âge j'ai etc. comment je m'appelle le nombre de frère et sœur et à la fin je leur laisse quand même un peu de liberté pour s'ils ont envie de dire quelque chose comme ça en off bien en off je veux dire pas de manière cadrée sur ce qui par rapport à l'échange donc j'aimerais bien qu'ils disent ce qu'ils attendent de l'échange qu'ils leur disent à eux à leur camarades anglais ce qu'ils espèrent à travers cet échange donc ça je leur laisse carte blanche
05 :36	PC/F	je vais essayer de plus les écouter que ce que j'avais fait l'an dernier euh je vais essayer de partir de qu'est-ce que vous avez envie de faire ? euh
	CH	pourquoi tu dis ça ?
	PC/F	bien parce que l'an dernier j'ai eu l'impression que euh c'était un peu directif c'est euh Alison et moi qui décidions et puis les élèves qui suivaient tu vois
	CH	tu sentais qu'il y avait besoin d'autre chose
5 :44	PC/F	bien je pense qu'il y aurait plus de participation qu'ils seraient plus euh volontaires plus euh plus créatifs si on leur laisse un peu la main tu vois la main ils sont un peu bridés j'ai conscience c'est peut-être un a priori l'échange est difficile

Cet extrait fait apparaître plusieurs aspects à prendre en compte pour étudier la relation didactique. PC/F insiste bien sur la nécessité de donner la main aux apprenants. S'il dit ne pas l'avoir suffisamment fait l'année passée, il exprime là un ressenti qui lui est personnel. S'agit-il d'un jugement par rapport à ses propres critères qu'il avait élaboré préalablement au projet ? Est-ce l'expérience durant l'année qui lui donne matière à en juger ? Est-ce que les apprenants ont exprimé des critiques ou ont revendiqué plus de liberté ? Lorsqu'il parle de plus de « participation », quel degré vise-t-il ? Sans chercher ici à apporter de réponse à ces questions, nous les formulons pour faire apparaître un des éléments qui complexifie la relation didactique. « L'échange est difficile » dit PC/B d'une manière générique. Cela commence dans la classe.

Il apparaît que c'est bien l'environnement des apprenants qui leur permet de s'insérer dans une communauté d'intérêts partagés et leur permet de s'exprimer sur leurs choix. Ainsi en pareil contexte où ils se rencontrent et communiquent ensemble le travail sur les compétences ou l'appropriation du savoir s'effectue dans la situation où ils sont utilisés. En d'autres termes, l'action est dépendante de l'environnement dans lequel elle s'opère. Ainsi l'action, le rôle de l'apprenant ou l'enseignant sont à étudier en forte dépendance ou influence de celui-ci. La modélisation d'une pratique ne pourrait alors s'envisager, chaque pratique étant singulière puisque en lien avec un environnement lui-même singulier. Toutefois, nous choisissons de nous intéresser aux relations entre les différents éléments au niveau micro que représente la classe. Pour permettre une analyse au

niveau de la classe, nous nous référons aux six pôles répertoriés par Jonnaert et Vander Borgh (2008) pour observer « les conditions d'apprentissage en contexte scolaire ». Elles sont référencées dans le schéma ci-dessous.

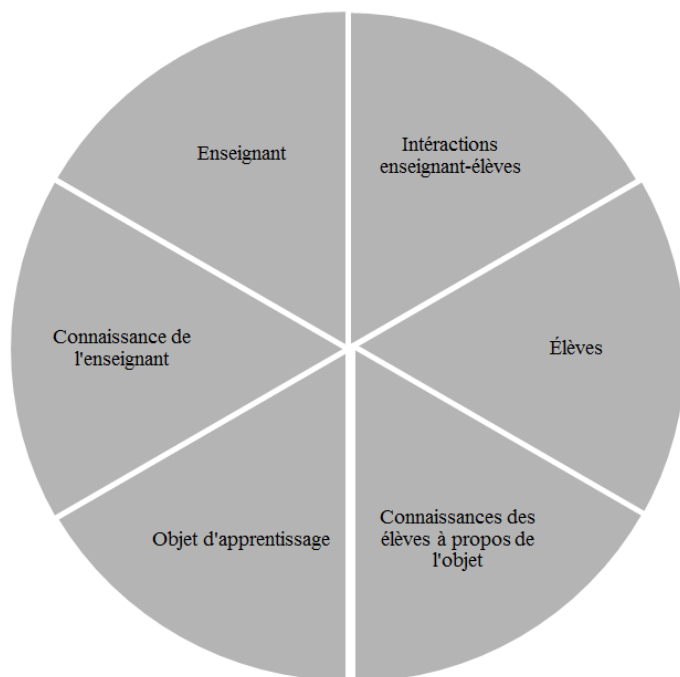


Figure 37 : Pôles de la relation didactique (adapté de Jonnaert et Vander Borgh, 2008)

En référence à l'hypothèse présentée plus haut, l'analyse explore les six facettes utilisées pour rendre compte de la relation didactique. Elle cherche à montrer qu'elles ne suffiraient pas pour nos cohortes et que les pôles sont nécessairement élargis à d'autres éléments à prendre en compte et ce qui ajoute de la complexité au dispositif.

1.3.1.1. Le pôle élève

Le pôle élèves rend habituellement compte du nombre d'élèves impliqués dans les activités. Dans le cadre d'un PEaD, au-delà du nombre qui certes influe, nous constatons que le statut de l'élève doit être différencié en référence à celui-ci : LN ou LNN ? Qui agit ? Agit-on ensemble ou alternativement lorsqu'il s'agit des échanges à distance ? Ces questions ont été abordées en H1.2, et il a aussi été question de l'équilibre entre les groupes : Certains agissent-ils plus que d'autres ? Les activités menées par les uns bénéficient-elles à eux seuls ou bénéficient-elles à l'ensemble du groupe classe ou aux

deux classes réunies ? Quel effet cela produit-il sur la dynamique des échanges ? Pour finir, en H1.2, il a été noté que les apprenants sont sensibles à l'équité dans l'effort, par exemple, et que la dynamique naît du principe de réciprocité entre les groupes distants. En conséquence, il apparaîtrait aussi important de pouvoir observer les équilibres qui montreraient que ce principe fonctionne. Identifier qui est à l'origine des activités ? Qui les conduit ? Quel équilibre dans le groupe classe ? Entre les groupes ? etc. Autant de questions qui émergent de notre réflexion à mesure de l'analyse et qui rendent compte de l'intérêt d'un PEaD pour mettre en action le plus grand nombre.

En lien avec la théorie sur l'apprentissage social comme l'énonce Lecomte (2003), nous retenons que « pour évaluer ses capacités l'individu tire aussi des conclusions de l'observation des actions réalisées par d'autres personnes. Ce sont les sujets dont les caractéristiques (âge, sexe, etc.) sont les plus proches qui sont les plus susceptibles d'être source d'information. Par exemple, des enfants tirent un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé s'ils observent d'autres enfants talentueux que s'ils voient des adultes maîtriser les mêmes aptitudes cognitives » (*ibid*, 62). L'expérience vicariante est centrale dans ce contexte où les acteurs ont à tour de rôle un statut d'expert.

1.3.1.2. Le pôle objet d'apprentissage

L'objet d'apprentissage en contexte « ordinaire » est généralement unique nous dit Jonnaert, (2008, 339), comme par exemple le calcul de différences en mathématiques ou l'apprentissage d'une fonction de communication pour une langue. Or, l'appropriation d'une LE se fait par le moyen de la communication, rappelons-le. En situation de communication exolingue dans une classe, comme l'examine Bange (1992), on distingue les activités de communication et celles de soutien à l'apprentissage, conférant respectivement différents rôles aux participants : rôles de LNN et de LN et rôles d'apprenant (*ibid*, 8). Si cette bifocalisation est présente pour l'apprentissage d'une seule langue ciblée par un seul groupe, comment considérer deux groupes visant respectivement l'apprentissage de la langue de l'Autre ? Ne faut-il pas observer un autre niveau de focalisation sur deux objets : la LS et la LE. L'apprentissage de la LE servirait alors l'apprentissage de la LS, et vice et versa. Le cas échéant, dans quelle proportion et à quel moment cela s'envisage-t-il ?

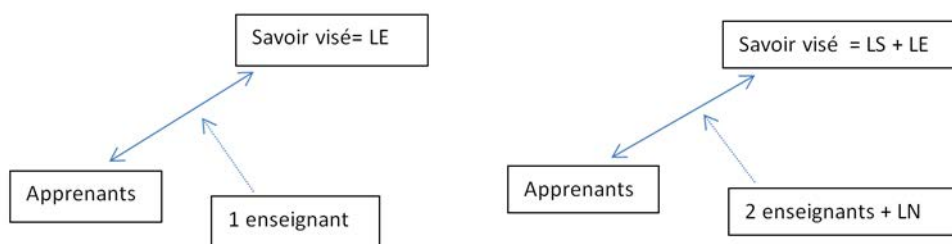


Figure 38 : Contexte « ordinaire » vs contexte d'un PEaD

Prenons le cas des élèves du PEaD A qui sont fortement impliqués dans des activités en LS au profit de leurs partenaires (annexe 2). Leur désir de collaborer à leur apprentissage dépasse les objectifs entrevus par PA/F qui, dans le cadre de la transversalité des apprentissages, se saisit de cette opportunité. Pour répondre à la demande concernant l'échange de mascottes, par exemple, elle modifiera sa programmation en français, pour intégrer l'étude du journal intime. Une période sera consacrée à ce genre d'écriture dans la littérature française. Plus encore, la production en LS constituera un des objectifs du dernier envoi sur clé USB. « Maintenant, nous réfléchissons aussi sur les moyens de créer des outils qui permettront d'entraîner les enfants en compréhension orale dans chacune des langues » explique PA/F (questionnaire de fin). Ainsi, l'ensemble de la classe A/F s'inscrit dans une logique de participer à l'apprentissage des partenaires en proposant de l'*input* en LS à traiter. À deux ou trois, les élèves produiront des dialogues dans différentes situations et lieux : au café, au restaurant, chez le boulanger, etc. (annexe 67). Pour ce faire, il est évident que le travail conduit en amont pour produire de telles ressources nécessite un regard sur ses propres pratiques en LS (cf. H2.2). Il s'agit aussi de produire dans sa propre langue. Et ceci s'examine dans les deux classes. PA/GB nous dira que cet aspect a également concerné ses élèves : « ma classe aime beaucoup et je crois qu'ils ont appris plusieurs choses plus que le français! Nous avons discuté comment on apprend, le besoin de répétition, la clarté quand on parle etc. ». Ceci concerne les productions dans l'une ou autre langue. PA/GB initiera un travail de production dans le cadre de l'apprentissage de l'anglais. Il s'agit d'écrire un rapport à l'adresse de personnes extérieures au PEaD pour leur expliquer le projet. Le critère d'évaluation était l'organisation des idées.

PA/F attestera à sa suite de cette bifocalisation de l'objet d'apprentissage induite par le contexte créé : « les enfants se sont même mis à réfléchir sur leur propre langue pour essayer de faciliter l'apprentissage des autres enfants, la comparaison des placement des

adjectifs, la conjugaison etc. » (PA/F, questionnaire de fin). La question du métacognitif apparaît ici et sera évoqué dans un autre chapitre.

Ses questions, si elles sont davantage explicites pour le PEaD A que pour les autres PEaD, ne sont cependant pas absentes des autres projets. D'autres illustrations de situations, qui implicitement ou plus explicitement font réfléchir les apprenants sur la LS (le français pour la classe française), seront présentées dans les chapitres suivants. Il peut s'agir par exemple de s'interroger sur son registre de langue en employant le terme « patins » au lieu de « chaussons » (pour parler d'usages dans la classe, PEaD C) ou en débattant du terme le plus adapté pour saluer ses partenaires distants lors de rencontres synchrones : « on leur dit hello ou hi ? » « En français on dit quoi on dit salut ? » « C'est vulgaire on a un code de la politesse » (PB/F et des élèves avant une VC en groupe restreint).

Sans rentrer dans les détails sur cet aspect que nous développons en H2 (en particulier sur le métacognitif), il apparaît clairement que la bifocalisation concerne deux objets d'apprentissage dans une relation mêlée. Cela va au-delà de la question du pont entre la LS et la LE lors d'un apprentissage focalisé sur la seule LE puisque les LN sont parfois amenés à produire en LS. Un PEaD permettrait une didactique intégrative où les apprentissages de la LS et de la LE pourraient être conjointement examinés.

1.3.1.3. Le pôle connaissances de l'enseignant

La rencontre génère des envies, des besoins, des obligations, qui développent l'esprit créatif des apprenants et leur ouvrent des perspectives différentes de celles d'un contexte fermé traditionnel où la communication ne s'exerce qu'entre l'enseignant et les élèves et entre les élèves de la classe en fonction de choix tant didactiques que pédagogiques ne dépendant généralement que du premier.

Pour illustration, avant la concrétisation du PEaD A, nous avons assisté à des « leçons » d'anglais dans la classe F/A. Elles visaient l'aptitude à donner des informations factuelles sur soi, à savoir se présenter. Les activités répondaient au schéma « traditionnel » de l'approche communicative : écoute d'un modèle, exercices systématiques de changement d'identité à seule finalité d'apprentissage, répétitions de *patterns* du type : *I'm (26) years old. I live in (Belfast) in (Northern Ireland)*. Ces apprentissages n'étaient basés ni sur de la fiction à caractère ludique ni sur de la pratique de la langue mobilisant l'apprenant dans son identité propre. Aussi, la question de l'intérêt

pour l'appropriation du savoir questionnait-elle, de même que la représentation qu'ont les apprenants de ce savoir. Sur le plan linguistique, au côté d'aides matérielles et donc désincarnées, comme, un support audio provenant d'un manuel, l'enseignant représente la seule référence au savoir en LE dans la classe.

Pour les quatre partenariats la pédagogie active adoptée permet à l'apprenant de mesurer l'écart entre pratique d'apprentissage et pratique communicative pragmatique. L'enseignant adopte la posture du facilitateur à l'accès au savoir, et celui-ci n'est plus tant reconnu comme expert sur le plan linguistique et culturel. Lorsque des objectifs de communication sont programmés, celui-ci va endosser le rôle d'enseignant pour permettre aux apprenants de communiquer avec leurs partenaires : appropriation de fonction/notion nouvelles comme passer une commande dans un snack bar (PEaD B) ou exprimer ses goûts (PEaD A et C). Mais ce rôle peut aussi être dévolu aux partenaires : apprentissage lexical lors des VC du PEaD A, productions d'images et de textes pour donner à voir son environnement (PEaD A, B et C). De plus, l'évaluation revient aux LN, qui valideront implicitement ou explicitement les compétences communicatives en confirmant leur compréhension lors d'activités communicatives avec leurs partenaires, en réagissant à leurs productions par des rires, des applaudissements, et rarement de production de *feedback* correctif (H2.2). Le *feedback* dans son acception large est alors davantage lié au principe de réciprocité. On rebondit sur les activités de l'autre groupe, témoignant ainsi de l'intérêt porté à la production. Le *feedback*, dans d'autre cas passe par les appréciations que s'échangent les enseignants et qu'ils transmettent à leurs élèves.

Ceci s'accompagne aussi de la douloureuse question du niveau de maîtrise linguistique et culturel en LE de l'enseignant. Généralement, non natif, et ne justifiant pas d'un niveau C1 ou C2 (niveaux optimaux en référence au *CECRL*), il est justifié de se questionner sur ce modèle⁷⁸ si, dans une classe « traditionnelle », les connaissances de l'enseignant dominent les activités. L'enquête exploratoire à cette thèse et la réalité de la situation actuelle au niveau de la formation linguistique des enseignants indiquent qu'en

⁷⁸ Mais par rapport à quel modèle peut-on s'ériger en tant qu'expert ? D'autant plus qu'ici la langue cible est l'anglais, lingua franca dont la majorité de ce qui est produit ne l'est pas de natifs. Et quand bien même il l'est, la notion de modèle ne peut être définie, tant sa variété est grande. Cependant, il semble que l'authenticité peut être perçue dans ce contexte, si la variété des modèles peut être abordée (accès à différents accents, différentes situations de communication, par exemple).

général ils ne se jugent pas majoritairement compétents pour mener l'apprentissage⁷⁹, leur niveau linguistique étant une de leurs principales préoccupations (cf. enquête exploratoire)

Nous observons que le contact avec les LN modifie le regard des élèves sur les connaissances de l'enseignant. En contexte de PEaD, l'enseignant semble se distancier du savoir et endosse davantage un « rôle de guide méthodologico-didactique » (formulation empruntée à Palotti, 2002) en s'axant sur l'ingénierie du projet, intégrant la valeur ajoutée que constituent les LN par rapport à ses propres compétences linguistiques. Aussi, nous avons-nous été très sensible à la situation inédite que l'ensemble des enseignants, tous locuteurs non natifs, ont offert à l'appréciation de leur élèves en interagissant devant eux en LE avec la classe distante. Pour chacune des visioconférences, l'enseignant est le premier à interagir et se pose en tant qu'interface entre LN et LNN. Si nous avons précédemment évoqué les craintes des apprenants dans pareilles situations (H1.2), il apparaît clairement qu'ils sont en situation de pouvoir apprécier l'effort, la difficulté que la situation impose également aux enseignants. Implicitement, ils mesurent l'écart de maîtrise. Certains élèves souligneront cette différence, comme Lucio qui exprime à demi-mots la comparaison qu'il effectue.

Extrait captation vidéo – classe A/F – 1 ^{er} mars – annexe 48		
01 :38	CH	Lucio cela te ferait plaisir qu'ils te corrigent ?
	Lucio	ben oui parce que oui je ne sais pas très bien parler anglais
	CH	plus que par la maîtresse ?
	Lucio	ben euh + j'aimerais bien être corrigé par les Anglais parce qu'ils savent bien

De même, lors du questionnaire de fin, les apprenants se sont exprimés sur leur participation à un PEaD. Des apprenants justifient la pertinence du projet en focalisant justement sur cette question :

Classe A/F - questionnaire de fin – Q1 et Q2 - annexe 8
[c'est mieux d'avoir un partenariat] parce qu'ils [les LN] connaissent mieux l'anglais que la maîtresse (Bilal).
Ils peuvent nous apprendre des mots d'anglais que même la maîtresse ne connaît pas (Ancelin).
Parce que ce sont de vrai anglais donc on apprend mieux qu'avec la maîtresse. (Juliette)
Parce que parler avec des Anglais qui savent correctement parler la langue est essentiel pour l'apprentissage (Nina).
Parce qu'on travaille directement avec des vrais anglais. Et eux pareil (ils travaillent directement avec des vrais français) (Elona).

⁷⁹ Constat confirmé par le rapport de l'IGEN de juin 2013 sur la mise en œuvre des programmes de 2008 pour l'école primaire

Au-delà des échanges qui gagnent en authenticité⁸⁰ et en qualité, la comparaison entre l'enseignant et les LN s'impose.

En ce qui concerne le PEaD B, la communication synchrone étant aléatoire, les apprenants ont choisi de produire des saynètes pour se montrer en action dans un environnement donné. Sensibilisés à la question de la correction phonologique en contraste avec les productions de leur partenaires, ils se sont donné comme objectif premier de travailler cette compétence. L'enseignant ne s'érigeant pas en tant que modèle phonologique, ils trouveront une ressource non pas chez les partenaires (qui auront servi de révélateurs) mais sur internet en utilisant la fonction *text-to-speech*⁸¹ du site voki.com (cf. H1.4).

L'enseignant ne fait plus référence unique. L'ouverture de l'environnement d'apprentissage permet de se référer à des ressources plus variées. La centration sur l'enseignant s'estompe.

Pour certains PEaD (A et B), les objectifs fixés sont ambitieux et nécessitent une préparation soutenue. En outre, les apprenants veulent pouvoir s'exprimer dans la LE dans des délais imposés par des contraintes multiples (obligations dans les deux pays pour des raisons très diverses : impératifs des horaires, des périodes scolaires, du matériel, etc.). En conséquence, ils ont besoin d'une aide extérieure qu'ils sollicitent pour certains dans leur famille. Que ce soit pour une aide à la traduction, ou pour un entraînement à la répétition, il apparaît que les familles sont davantage consultées pour s'assurer de la validité des prestations communicatives programmées⁸². Celles-ci témoignent : « Nina a souhaité écrire des textes en anglais et avait besoin d'aide pour la traduction (questionnaire parents PEaD A) ; « j'ai aidé Martin à préparer et répéter ses phrases pour décrire ce qu'il aime faire, ses week-ends » (questionnaire parents PEaD B). À la question de savoir si de nouveaux outils pour l'apprentissage hors la communication entre les deux groupes avait été intégré au projet, PA/F répondra : « Oui : dictionnaire anglais-français ; dictaphones ; caméscopes ; appareils photo, parents et grands frères et sœurs » (PA/F, questionnaire de fin). Sur une

⁸⁰ Pour les qualifier d'authentiques, nous empruntons cette définition à Duda et Tyne (2010) : « [*W*]e set out from the idea that authenticity in materials is essentially about the conditions in which they are produced (i.e. by native speakers for nonpedagogical reasons) ». Toutefois, les activités sont parfois conduites pour des raisons pédagogiques, dans un cadre formel que créent les apprenants eux-mêmes.

⁸¹ Logiciel qui permet d'effectuer des synthèses vocales de relativement bonne qualité.

⁸² Le terme « famille » s'entend pour faire référence à des personnes de l'entourage proche de l'apprenant en dehors de l'école.

question du même questionnaire portant sur les contenus, PB/F dira : « Sur l'année écoulée, on a pu observer aussi un investissement particulier des familles (aide des aînés au collège, des parents, participation des parents dans des recherches internet ou activités préparatoires comme prise de photos) ».

Les données ci-dessous concernant la mise à contribution des familles sollicitée par leur enfant illustre cette tendance pour les PEaD A et B.

questionnaire aux parents – Q5 – annexe 12		
Mise à contribution des familles	oui	non
classe A/F	11	9
classe B/F	8	7
classe C/F	2	10
classe D/F	1	9
total	22	35

Concernant le PEaD C, les parents ne témoignent pas avoir davantage aidé leurs enfants. Les répétitions multiples se sont effectuées en classe pour produire des énoncés déjà acquis (se présenter succinctement lors d'une visioconférence en collectif). Toutefois, nous sommes surpris par ces réponses car les élèves nous avait dit avant les visioconférences s'être beaucoup entraînés en sollicitant leurs familles. PC/F d'ailleurs le confirme en fin de projet :

PC/F – questionnaire de fin – Q5 – Annexe 10
L'échange en ligne (visioconférence) crée une certaine motivation chez les élèves et donc un investissement conséquent : -préparation de la visio (à l'école, à la maison avec les parents ou les frères et sœurs...) -envie de bien faire pendant la visio (comprendre son partenaire et donner une bonne image de soi)

Le cas du PEaD D a déjà été évoqué et les données ne sont pas surprenantes puisqu'il y a eu peu de projection dans l'activité et donc de mobilisation.

Aussi, les LNN attribuent-ils un statut d'experts aux LN en se référant à la qualité de l'*input* produit, de l'authenticité et de la pertinence des données langagières, culturelles, sociales, etc. (pertinentes car « situées », conscience du contexte dans lequel les interactions ont lieu). Les LN font figure de caution en langue-culture et peuvent mieux juger de la production de LNN (que l'enseignant ou les pairs). Dans une certaine mesure, la pédagogie de l'échange à distance mobilise les apprenants et leur permet de se tourner vers des pôles d'expertise et/ou d'aide en dehors de l'école. Le savoir devient davantage une représentation vivante et évolutive de connaissances qui se construisent avec l'ensemble des acteurs du PEaD. L'agir ensemble se situe alors dans un processus d'évolution des représentations qui nous semble favorable à l'apprentissage d'une LE, ou

l'agir s'entendrait dans un processus de création au moyen d'autrui et non exclusivement de l'enseignant, dont les connaissances ne dominent pas les activités.

En conclusion, au-delà des compétences didactique et pédagogique de l'enseignant qui participe bien entendu à sa conduite, un PEaD ouvre l'espace des compétences d'intervention à d'autres personnes qu'il est nécessaire de prendre en compte : les LN et les familles. La référence aux outils qui seraient susceptibles d'être pris en compte dans le pôle connaissance de l'enseignant révisé comme le recours au Web, en particulier, sera traité au chapitre suivant, H1.4.

1.3.1.4. Le pôle enseignant

Le pôle enseignant se réfère au niveau de dévolution que l'enseignant accorde dans le dispositif mis en place, le dispositif étant l'environnement qu'il crée artificiellement pour favoriser l'apprentissage.

Nous ne reviendrons pas ici sur les intentions initiales déjà présentées que partagent la majorité des enseignants des cohortes étudiées. Nous constatons que les échanges, même s'ils sont motivés par une volonté de sortir d'un cadre formel et de déborder de l'espace de la classe, restent fortement sous la guidance des enseignants. Les rencontres, comme il l'a été signalé en H1.2 ne sont pas sorties d'un cadre institutionnalisé en dehors du contrôle des enseignants. Pour les quatre partenariats, si l'idéal visé fut d'établir une correspondance individuelle en dehors du temps et de l'espace scolaire, force et de constater que ce pan du projet n'a pas abouti (cf. H1.2 et H1.4). Nous reprendrons alors un constat énoncés par Palotti (2002) à propos de l'apprentissage guidé :

« Je crois qu'on peut dire que tout apprentissage en classe est un apprentissage guidé : il y a toujours quelqu'un, l'enseignant, qui exerce en tout état de cause un rôle de guide. Même dans les classes les plus communicatives, où l'enseignant cherche le plus possible à se comporter comme un partenaire communicationnel des apprenants, un facilitateur, une ressource à leur disposition, et même là où l'enseignant renonce à sélectionner et organiser les contenus du syllabus, et laisse ce soin à une négociation et une décision prise avec les apprenants (le syllabus dit processuel, Breen 1984), il s'agit de toute manière et dans tous les cas de décisions prises au préalable par l'enseignant lui-même, qui propose aux apprenants de telles modalités pour l'organisation du cours et des leçons parce qu'il est persuadé de leur validité et de leur utilité pour un apprentissage linguistique ». (*ibid*, 8 du pdf).

Sur cet aspect, le pôle enseignant s'inscrit dans un schéma propre à l'apprentissage guidé, où toutefois la dévolution se joue comme principe premier, principalement dans l'intention. Dans les faits, PB/F et PC/F auront des difficultés à suivre cette règle.

Exprimant des regrets lors du bilan sur leur projet, ils mentionneront leur volonté de faire mieux pour les suivants (cf. PC/F, plus haut).

1.3.1.5. Le pôle connaissances des apprenants

Le pôle connaissances des apprenants concerne leur prise en considération dans la relation didactique. Sont-elles au cœur de la démarche, partiellement ou peu intégrée à celle-ci ?

En ce qui concerne le PEaD A, la relation est complexifiée du fait que les connaissances participent de l'apprentissage conjoint pour lequel les apprenants ont opté. Ainsi, les LN mobilisent leurs connaissances pour « enseigner » des éléments linguistiques aux LNN dans une relation croisée.

Quant aux productions en LE, elles correspondent soit à la mise en pratique d'acquis (comme l'appellent les répondants à l'enquête exploratoire), les apprenants mobilisent leurs savoirs pour proposer des activités (le choix de l'activité est fonction des éléments mobilisables), soit interviennent à la suite d'un apprentissage conduit dans la classe, motivé par une intention exprimée par les apprenants. Les apprenants de la classe B/F, par exemple, ayant besoin d'un apprentissage pour pouvoir communiquer à leurs partenaires leurs goûts en matière de loisirs, solliciteront leur enseignant. Celui-ci conduira une séquence sur un modèle de type communicatif dans la classe. Il s'appuiera sur un apprentissage de patterns du type *Every Wednesday/Saturday/..., I usually play soccer/basketball...*, présentation des fonctions/notions suivie d'exercices d'appropriation. Ensuite, il répondra à des besoins spécifiques des élèves en leur apportant le lexique dont ils ont besoin individuellement : *I go horse riding* puis un entraînement plus spécifique pour se préparer à l'interaction avec les LN suivra. En contraste, pour décrire leur maison, ils se serviront des réalisations des LN pour trouver réponses à leurs besoins linguistiques (annexes 2 à 5).

En H2, nous reviendrons sur les connaissances mobilisées pour interagir distance, mais il apparaît que la pédagogie active adoptée prend davantage l'apprenant en considération dans la relation didactique. Ayant sa place pour exprimer ses choix communicationnels, nous avons déjà pointé qu'il pouvait également s'exprimer sur les moyens d'accéder à des savoirs : choix de l'objet à créer, choix des outils, du groupe auquel il collabore, etc.

1.3.1.6. Le pôle interactions

Pour finir sur cet inventaire des éléments constitutifs de la relation didactique, nous abordons maintenant le recensement des différents acteurs qui interagissent.

Comme présenté plus haut, dans le cadre d'un PEaD, on observe des activités entre les constituants de la classe dans sa configuration ordinaire : enseignant/apprenants et apprenants entre eux.

Pour se préparer au mieux (puisque le niveau d'exigence que s'imposent les apprenants est plus élevé) l'aide des familles est sollicitée. Les quatre enseignants français incitent les apprenants à trouver dans leur famille des aides voire des compléments d'apprentissage, en leur attribuant la fonction de répétiteur, de traducteurs, d'accessoiristes (réalisations de photos). On peut dire qu'ils encouragent le recours aux parents comme des instruments du partenariat. Si cela n'est pas institutionnalisé et commun à tous les apprenants, il apparaît toutefois que leur rôle participe de la dynamique des PEaD. En conséquence, leur rôle doit être pris en compte dans la relation didactique. Nous citerons l'exemple de Marion, une élève souffrant de troubles autistiques, dont un des parents utilise un jeu de miroirs et une caméra pour lui permettre de vaincre sa peur pour s'exprimer lors des visioconférences (PEaD B). Bérangère (PEaD A) est guidée par ses parents pour rechercher des paroles d'une chanson chantée par les partenaires. Un autre élève sera assisté pour rechercher des documents à montrer aux correspondants. Les parents de Nina indiqueront qu'elle « avait envie d'écrire des textes en anglais et avait besoin d'aide pour la traduction » (annexe XX réponses parents). Il apparaît donc nécessaire de considérer ces interactions comme additionnelles de la relation pédagogique dans ce premier contexte qui se complexifie. Il est alors nécessaire de pouvoir mesurer l'activité des élèves entre eux, et de pouvoir distinguer celles qui s'opèrent dans la classe et celles qui s'opèrent entre les deux classes : influence des apprenants entre eux dans la classe, influence de l'enseignant dans sa classe, influence des enseignants entre eux, influence des deux classes entre elles, etc.

Synthèse

Dire que les relations dans lesquelles les différents acteurs interagissent et leur impact sur les apprentissages créent un contexte plus complexe qu'un contexte de classe ordinaire est une lapalissade. Il n'en demeure pas moins vrai qu'elles représentent un

modèle d'apprentissage où toutes ces variables sont à minima à prendre en compte pour sa compréhension et la validation de sa pertinence.

Nous pensons que le modèle emprunté à Jonnaert et Vander Borgh (2008), s'il avait pour vocation de permettre de comparer le fonctionnement de la relation didactique dans une classe « ordinaire » et en contexte de PEaD, nécessite d'être amendé. En particulier, un pôle ressources éducatives, humaines et matérielles ne trouverait-il sa pertinence dans ce schéma ?

À ce niveau on observe principalement que l'apprenant est placé dans un environnement qui le fait davantage agir, interagir et diversifie les acteurs. La diversité des objets dont dépendent les interactions et la multiplicité des interactants complexifient la relation didactique.

Le dispositif apparaît comme une démultiplication de modèles qui ont tous leur cohérence mais interviennent à des temps différents ; un système complexe que nous appellerons « biodiversité didactique et pédagogique » en référence à Poisson (2003, 99). En effet, les dispositifs choisis par ces enseignants oscillent entre situation didactique et situation adidactique. La situation adidactique semble être celle que plébiscitent les enseignants qui ont répondu à l'enquête exploratoire. Sur le terrain, on observe que celle-ci reste sous leur contrôle. Il a été précédemment indiqué que « [l'importance de l'intérêt des apprenants pour l'activité est] le moteur du déclenchement de l'activité d'apprentissage et d'enseignement; le pouvoir d'action et de décision est l'élément-clé, au centre de cette motivation » comme le formule Crosnier (2008). Ouvrir la classe à une autre classe, c'est-à-dire introduire des LN dans la relation enseignant-apprenants modifie indiscutablement la relation des élèves au savoir, car il apparaît que la situation modifie le regard sur celui-ci, il devient un des moyen d'entretenir la relation sociale. Il appartient à la fois aux enseignants et aux apprenants de s'y adapter lors de la négociation des contenus d'apprentissage, des objets échangés, de l'organisation du travail, de la production de *feedback* sur l'activité ; autant d'éléments concernés par les quatre PEaD.

Pour finir, dans ce processus intervient alors la notion de milieu que le schéma de la relation didactique de Joannert (2008) présentée plus haut ne prend pas en compte. Selon un principe édicté par Chevallard en 1986, il est nécessaire que la mission de l'enseignant soit « de faire en sorte qu'ils [les apprenants] puissent apprendre. Il a pour tâche, non la prise en charge de l'apprentissage - ce qui demeure hors de son pouvoir - mais la prise en

charge de la création des conditions de possibilité de l'apprentissage ». Au-delà du principe de dévolution précédemment commenté, la référence au milieu s'impose dans le cadre des PEaD, objets de la présente étude. L'implicite dans le discours des enseignants apparaît alors : leur objectif est de faire évoluer les représentations sur la LE en lui attribuant un rôle d'outil de socialisation. Il vient d'être énoncé que les apprenants oscillaient entre des activités scolaires (qui correspondent à une pratique de la langue en milieu non naturel (référence à l'apprentissage guidé) et que le souhait des enseignants est de les placer dans des milieux plus « naturels ». On perçoit mieux le sens des adjectifs « réel », « vrai » et « authentique », abondamment employés par ceux-ci (cf. enquête exploratoire et H1.1).

Il est nécessaire d'observer le milieu pour identifier, justifier le changement de statut entre la langue discipline scolaire et la langue outil de socialisation, de percevoir les effets de l'alternance, de situer ces derniers dans leur milieu, et d'observer comment l'enseignant et les apprenants évoluent entre des situations didactiques et adidactiques.

1.4. Hypothèse H1.4

H1.4. Les outils numériques et en particulier ceux de la CMO, communication médiée par ordinateur, permettent d'interagir avec des LN créant lien social et favorisent l'apprentissage.

La visioconférence permet aux apprenants de prendre conscience de la présence sociale de l'Autre, davantage que d'autres outils

En contexte de PEaD, les outils du numérique sont utilisés pour permettre autant un regard sur les autres que sur soi.

Au chapitre « cadre théorique », nous nous appuyons sur un postulat considérant les outils numériques comme des aides à l'apprentissage. Leur usage ne s'envisage pas comme une finalité en soi mais leur rôle ne peut être minimisé.

Si les compétences linguistiques sont explicitement visées en recourant à des outils technologiques, nous supposons qu'elles sont à examiner associées aux compétences sociales que les PEaD permettent de développer. Le travail sur les hypothèses précédentes confirme la nécessité de consacrer une hypothèse au pôle ressources matérielles pour compléter l'étude des ressources éducatives et humaines que la présente thèse ambitionne d'étudier.

Ce chapitre se présente en plusieurs temps. Nous revenons premièrement sur les réponses à l'enquête exploratoire faisant état des réticences des enseignants à initier des PEaD. Les intentions des enseignants de nos cohortes concernant l'équipement à utiliser sont ensuite examinées et mises en perspective avec ce qui a effectivement été mis en œuvre. Puis, les activités menées sont décrites et analysées pour comprendre les activités auxquelles se prête chaque outil selon ses spécificités. La VC, objet central de notre hypothèse et outil cité par les huit enseignants dans la phase initiale de leur projet, fait l'objet d'une description particulière. Nous examinons notamment ses usages et le point de vue des acteurs la concernant dans tous les PEaD. L'emploi des autres outils est commenté plus globalement, en fonction de leur usage effectif.

1.4.1. PEaD : peu de participants en primaire

S'exprimant sur l'apprentissage des langues dans un contexte plurilingue, J-P Nancy-Combes déclare : « les TIC rendent caduques les classes qui ne seraient pas reliées

aux apprenants des autres parties du monde »⁸³. Ces propos confortent nos hypothèses concernant l'intérêt de développer des PEaD et attestent des possibilités actuelles en matière technologique.

Toutefois, si, comme nous l'avons déjà indiqué, la recherche et les institutions voient l'intérêt et encouragent les classes à développer des partenariats, force est de constater que les enseignants sont réticents à y avoir recours.

L'enquête exploratoire à notre travail (cf. Partie 3. 1.) fait état de l'intérêt modéré des enseignants de cycle 3 pour les projets d'échanges. Peu s'engagent :

1. par manque d'information (Q32-1) ;
2. par manque de formation (Q32-1) ;
3. par manque de matériel adapté à leurs besoins (besoins anticipés et non réellement confrontés à la pratique effective) (Q20) ;
4. par crainte d'une charge de travail excessive et chronophage (Q37) ;
5. parce qu'ils doutent de leur propre compétence en LE pour échanger avec leur partenaire (Q37).

Les critères technologiques n'apparaissent pas comme les principaux facteurs inhibiteurs.

On note que peu remettent en cause la pertinence d'un recours à un PEaD pour favoriser les apprentissages (Q36).

Concernant les moyens techniques mis à disposition, l'enquête révèle le sous-emploi des ressources, en particulier dans le domaine de l'apprentissage des LE (q23). Si les enseignants pointent, moins fréquemment que l'on peut s'y attendre, le manque de qualité du matériel et sa performance insuffisante, nous supposons que cela s'explique avant tout par le peu d'usage qu'ils en font. Par exemple, un enseignant déclarant avoir une bonne connexion Internet pour faire des recherches en histoire et un TBI qu'il utilise comme un vidéoprojecteur, peut n'avoir jamais testé une communication synchrone en visioconférence. Il peut aussi déclarer avoir les moyens d'envoyer des courriels mais n'aura jamais testé l'activité avec ses élèves. Cette variable rejoindrait les données de

⁸³ Narcy-Combes, J-P. (2012) En appel à la journée du 22 août organisée par le GFEN sur le thème : « du faire à l'activité intellectuelle ».

l'ETIC de 2010 (cf. site Éduscol⁸⁴). Si celle-ci recense un ordinateur pour dix élèves à l'école primaire, ce nombre est réduit à un pour vingt écoliers si on compte les postes de moins de cinq ans. Selon l'ETIC, seuls 66% des enseignants français auraient utilisé un ordinateur en classe dans les douze mois précédent l'inventaire. L'ETIC met en avant la vétusté du matériel et le manque de formation confirmés par une récente étude menée par la Commission européenne (2013). À l'échelle européenne, les enseignants voient dans le manque d'outils (principalement un tableau blanc interactif et un ordinateur portable) un véritable obstacle pour utiliser les TIC.

« No correlation was observed at EU level between the level of computer provision in schools and frequency of its use by students. Yet teachers and head teachers consider that insufficient ICT equipment (especially interactive whiteboards and laptops) is the major obstacle to ICT use in teaching and learning, particularly at lower grades, and more so than pedagogical concerns (e.g. pedagogical support and training) » (European Commission, 2013, 55).

Toutefois, cette étude - qui conforte les résultats de notre enquête - indique qu'en France le principal inhibiteur serait la pédagogie, avant le manque de matériel adapté (*ibid*, 7).

Concernant l'utilisation d'une plateforme ou d'un dispositif d'aide à établir des partenariats, on constate un nombre restreint d'utilisateurs. Sur son portail, à partir de données collectés avant sept 2013, *eTwinning* fait état en France pour tous types d'établissement confondus de :

- 11507 école(s) inscrite(s) (primaire, secondaire ou autres types de centre de formations)
- 20760 membres inscrits (enseignants, chefs d'établissement, personnels académiques, etc.)
- 886 projet(s) en cours
- 7017 projets clôturés

Si le nombre d'écoles inscrites semble non négligeable, seuls 886 projets sont en cours en ce début d'année. Pour extraire la proportion de projets concernant l'école

⁸⁴ Pôle national de compétence informatique de l'académie de Nancy-Metz (2010). « Enquête sur les technologies de l'information et de la communication (ETIC) ».

primaire, nous nous sommes livrée à un examen de ceux-ci dans trois académies. L'inventaire a été effectué le 24 sept. 2013 à partir de l'entrée « sujet d'école primaire » en lien avec une LE (pas exclusivement l'anglais) :

- Académie Nancy-Metz : 25 projets
- Académie de Strasbourg : 13 projets (concurrence de la plateforme Tele-Tandem® ?)
- Académie de Paris : 29 projets

Ces chiffres traduisent un faible taux de PEaD passant par les services de cette plateforme. Il confirme la tendance présumée. Pour rappel, vingt enseignants sur les cent vingt-et-un provenant des trois académies qui se sont intéressés à notre enquête en répondant de manière exhaustive à celle-ci sont engagés dans un projet d'échanges (cf. Q32) ; un taux relativement élevé en comparaison des données ci-dessus.

1.4.2. Quels outils pour interagir à distance

Concernant les PEaD, les répondants à notre enquête exploratoire voient l'intérêt d'interagir dans des contextes authentiques. Ils rejoindraient nos hypothèses sur le fait cela induit une pédagogie active, centrée sur l'apprenant c'est-à-dire sur des réalités tangibles qui le concernent directement, dans lesquelles il peut se montrer actif. Les apprenants auraient l'occasion de « dire leur monde » dans la LE, c'est ce qui prédomine dans les conceptions exprimées. Toutefois, les enseignants disent qu'ils privilégieraient davantage les interactions sur le mode de l'écrit, citant dans cet ordre les outils pour communiquer à distance (enquête : Q27, Q33) :

1. la messagerie électronique (69 occurrences)
2. Le courrier postal (39 occurrences)
3. la visioconférence (35 occurrences)

On retient donc que la communication asynchrone est davantage plébiscitée que la communication synchrone pour entretenir des échanges en ligne, comme le confirme Macaire (2005). Malgré l'introduction d'outils à fort potentiel permettant de varier le mode d'interaction et le type d'activités les enseignants restent fortement marqués par les pratiques identifiées comme caractéristiques de la correspondance scolaire (cf. cadre théorique et III.1). Les conceptions des enseignants se construiraient davantage sur le potentiel déjà éprouvé. Il est difficile de construire sur des perspectives pour lesquelles ils n'ont que trop peu de données concrètes. Par ailleurs, en accord avec Guichon (2012)

s'exprimant sur l'approche par tâche, il nous semble nécessaire d'agir sur les représentations de enseignants : une approche est « difficile à intégrer par les enseignants parce qu'ils ne l'ont pas –ou rarement rencontré en tant qu'apprenant » (*ibid*, 120). Il faut alors les « aider à voir le potentiel des outils et à réfléchir à leur compatibilité et mise en cohérence » (*ibid*).

Ce point de vue fait écho à celui de l'étude européenne mentionnée plus haut :

« According to the Survey findings, the need for specific policies and actions substantially to increase ICT use in T&L [teaching and learning] during lessons is clear. The basic condition required for this to happen is the availability of operational equipment at the right place and time, in the classroom, where students' learning mostly takes place. However, mere provision of equipment is not a sufficient condition for its use, as we have seen previously when reporting students' higher frequency of ICT use when taught by digitally confident and supportive teachers, even in low ICT access conditions, compared to students' ICT use when taught by teachers who are neither confident nor supportive but have high access to equipment. For infrastructure to be effectively used, digitally competent and supportive teachers are needed. In other words, policies and actions substantially to increase ICT use in T&L are intrinsically a matter of teachers' professional development as well as discussion with teaching staff at whole school level about the relevance and goals of ICT use for T&L » (European Commission, 2013, 18).

En bref, les études révèlent que les réticences seraient liées davantage à un manque de formation qu'à un manque de matériel. Dans les classes de nos cohortes, le matériel à disposition ne répond toutefois pas toujours aux attentes, et influe considérablement sur les projets, un point abordé plus loin.

Ce préambule met en avant trois variables:

1. l'indigence des propos des apprenants lorsqu'ils ont recours à l'écrit ;
2. l'indigence d'une pédagogie de l'agir ensemble plutôt balbutiante car non assurée par une formation professionnelle allant dans ce sens ;
3. une dotation en outil de la CMO perçue comme non conforme aux contextes envisagés.

Après un exposé des réticences et des raisons multiples qui expliqueraient l'usage restreint des échanges en lignes avec de jeunes apprenants, il est question de présenter maintenant la manière dont communiquent les apprenants à distance à partir des cohortes observées. Est-il question d'indigence des propos ou d'indigence des moyens ? Nous indiquons en H1.1 et H1.2 que l'indigence des propos n'est pas à considérer comme un frein. Les apprenants ont leur mot et leur monde à dire. Ils s'inscrivent dans un processus

de socialisation et ont besoin d'outils tant linguistiques et culturels que matériels pour le faire.

1.4.3. Quels outils, point de vue initial des apprenants

Avant de décrire ce qui a été fait et au moyen de quels outils, nous rappelons les intentions initiales des apprenants et des enseignants. Ce recensement détaillé figure au chapitre (H1.1 p. 248 et 253). Nous choisissons de résumer ici les activités entrevues à partir de trois directions principales, extraites des premiers entretiens semi-guidés auprès des apprenants (annexes 8 à 42) :

1. communiquer pour montrer/découvrir l'Autre, son pays ;
2. s'apprendre la LE mutuellement ;
3. jouer ensemble.

entretiens élèves 1 – extraits	
Dounia, D/F	Oui j'ai envie de voir ce qui est différent de chez nous parce qu'on le voit tous les jours voilà c'est normal la France c'est un beau pays avec une belle histoire mais je voudrais voir qu'est-ce qu'est l'Angleterre en fait.
Chloé N, C/F	J'aimerais savoir bien par exemple comment ils vivent je sais pas moi quel genre de maison ils ont si elles sont grandes et si elles sont petites et je sais pas s'ils vivent à la campagne s'ils vivent à la ville et puis aussi quel genre de matériel ils ont en classe
Jules, C/F	Comment ils vivent et comment se déroule une journée typique avec un Anglais partir une journée avec lui et puis il me raconte tout
Laura, C/F	Qu'est-ce qu'ils font à l'école c'est comment leur vie qu'est-ce qu'ils font de leur journée puis voilà qu'est-ce qu'elle aime bien faire et ce qu'elle veut faire
Charlotte, D/F	Bien déjà on va se présenter et puis ils vont je pense qu'ils vont essayer de nous faire parler un peu anglais et nous on va essayer de les faire parler un peu français on va chacun faire partager nos connaissances quoi
Rahyan, A/F	Leur montrer des jeux on pourrait leur montrer un peu tout ce qu'on fait qui font pas ça de la même manière et que aussi jouer avec eux

Quels modes de communication envisagés peuvent correspondre à ces projets ? Dounia (D/F) parle de « voir ». Se pose la question du comment : voir par la visioconférence, par des images fixes, animées avec son ou sans son ? À l'instar de Dounia, Chloé (C/F) veut avoir des éléments d'information sur ses pairs écossais, sans préciser comment elle souhaite les obtenir. Jules (C/F) veut qu'on lui « raconte tout ». Si on perçoit bien qu'il envisage une interaction avec un garçon comme interlocuteur privilégié pour des raisons psychosociales précédemment exposées, envisage-t-il d'autres modes de communication que la visioconférence évoquée par son professeur ? De même,

Laura (C/F) se montre curieuse vis-à-vis des partenaires. Son discours au départ globalisant dévie rapidement vers une seule personne, qu'elle imagine être une fille.

Si les possibilités techniques peuvent paraître multiples, rares sont celles qui sont précisées. Rahyan (A/F), comme six autres, pense pouvoir jouer. Il est difficile de percevoir quels outils ils envisagent d'utiliser. Pensent-ils à des jeux en ligne à pratiquer à deux ? À des jeux de groupe via la visioconférence comme le bingo mentionné une fois ? Ou à d'autres types de jeux associés à d'autres modes d'interactions ?

Concernant les classes C/F et D/F, on peut penser que la réponse est implicite. D'entrée pour les deux PEaD C et D, la communication synchrone (VC) et le courrier ont été annoncés par les enseignants comme les deux principaux modes de communication retenus. Ceci se confirme dans les propos de Marceau (C/F) : « On va s'écrire se regarder par la *webcam* », ou ceux de Choé N et Alice (C/F) exprimant leur satisfaction sur ce choix arrêté par l'enseignant.

Entretien 1- classe C/F - Alice T / Chloé N - annexe 31		
13 :30	CH	donc ça vous fait plaisir de participer à cet échange là
	Chloé N	oh oui
	Alice T	<beaucoup
	CH	vous ne l'avez> jamais fait
	Alice T	<non
	Chloé N	non>
	CH	et comment vous vous imaginez qu'on va communiquer ?
	Alice T	bien le maître il nous a un peu dit par <i>webcam</i> euh et par lettres
	Chloé N	surtout par lettres
	Alice T	ouais
	CH	mmh
	Chloé N	et puis pareil si il se met sur internet j'en sais rien
	CH	et si vous faites par la <i>webcam</i> ça vous vous
	Alice T	non moi <ça ne me déçoit pas
	CH	ça vous va> ? ça vous intéresse ?
13 :55	Chloé N	oui
	Alice T	ah oui
	CH	Qu'est-ce qui vous intéresse le courrier ou la <i>webcam</i> ?
	Alice T	Les deux mais la <i>webcam</i> c'est bien parce qu'on peut bien les voir euh
	Chloé N	oui voilà et on peut leur parler on peut s'exprimer devant eux ben oui voilà
	CH	parce que vous préférez parler ou écrire ?
	Alice T	les deux c'est bien
	Chloé N	c'est vrai que les deux c'est très bien #####

Si Alice et Chloé parlent de la VC comme un outil familier, elle ne l'est pas pour la majorité des apprenants comme pour la totalité des enseignants. L'extrait suivant en atteste. La question d'entrer en communication avec les pairs anglais vient d'être abordée :

Entretien 1- classe A/F - Luna / Aloïs - annexe 9		
10:55	Luna	moi je dirais déjà que + je sais pas + dire comment ils s'appellent
	CH	hum hum mais tu vas leur demander <comment ?
	Luna	what's your > name ?
	CH	qu'est-ce que tu vas utiliser pour les voir parce qu'ils sont en Angleterre et toi tu es en France ?
	Luna	ben { <i>petit rire</i> } essayer de parler anglais pour dire
	CH	mais comment tu vas les voir ? tu veux les voir, tu veux les entendre ? tu veux faire quoi ?
	Luna	ben les entendre et en même temps les voir
	CH	oui donc c'est quoi qu'on utilise pour faire ça ? + la visioconférence vous savez ce que c'est ?
	Luna	non { <i>Aloïs exprime un non d'un geste</i> }
	CH	avec une <i>webcam</i> une petite caméra sur l'ordinateur vous <avez
	Aloïs	sinon> au téléphone
	CH	{ <i>rire</i> }

Luna n'appréhende pas la question de la communication par l'aspect technologique. Aloïs et Luna n'ont pas connaissance des possibilités offertes par la VC. Aloïs fait alors une proposition d'un outil familier et qui peut sembler pertinent : le téléphone. Comment interpréter alors le rire de Luna ? La proposition lui paraît-elle irréaliste ou non conforme à sa propre conception ?

Concernant la question des outils lors des premiers entretiens avec les élèves, nos intentions auraient nécessité d'être davantage explicitées. La visioconférence étant l'outil ciblé par les objectifs initiaux des quatre PEaD, nous l'avons mentionné pour guider les questions, nous privant alors d'un inventaire des outils construits par les apprenants eux-mêmes. Ceci nous invite à nous interroger sur le questionnaire en lui-même et la difficulté à maintenir la rigueur de la conduite d'un long entretien avec de jeunes enfants. Les réponses viennent parfois dans un ordre non attendu et certaines questions sont alors omises. Si la question de l'outil était posée, elle restait très souvent sans réponse ; ce qui paraît révélateur de la difficulté pour les apprenants d'anticiper et de conceptualiser l'activité. Notons également le peu de temps accordé à la réflexion. Les entretiens se sont effectués juste à l'annonce du projet et les apprenants n'ont pas eu de temps pour échafauder une pensée.

Toutefois, les réponses permettent de relever que les actions envisagées sont toutes de l'ordre de l'agir ensemble, à des degrés divers d'interaction.

« Leur apprendre le français » nécessite-t-il des activités d'interactions synchrones, asynchrones, orales ou écrites, de véritables échanges où les élèves avec le statut d' « apprenants » sont sollicités pour interagir avec leur pairs « enseignants » ?

« Parler » requiert bien une oreille pour écouter, mais cette oreille doit-elle être présente au moment de la production du message ? Doit-elle être réactive ? Si oui, à quel moment ? « Voir » nécessite bien pour les partenaires de montrer ; mais montrer quoi et comment ? Comment peut-on montrer un peu de sa vie ? Quels moyens sont les plus adaptés pour le faire ? Qu'est-on en mesure de montrer ? Une question qui se pose à Aïcha (A/F) qui exprime l'idée de « montrer comment nous on fait à manger comment on s'habitué à jouer [...] leur montrer des trucs quand ils sont à côté de nous ». Questionnée alors sur ses intentions en décrivant l'activité de montrer comment cuisiner face à une caméra en communication synchrone, Aïcha confirme que c'est bien ce qu'elle projette.

Concernant les modes d'interactions pour communiquer dans le cadre du projet, seuls quelques élèves les ont explicitement cités. Dans la classe B/F, Martin s'inquiète de l'équipement des partenaires : « ils ont des ordinateurs au moins pour envoyer des messages ? ». Romane entend avoir recours à la visioconférence. Elle explique qu'elle utilise déjà le procédé pour communiquer en Angleterre avec ses beaux-frères et sa belle-mère. Dans la classe A/F, Octave justifie le choix de l'outil : « Moi c'est plutôt la vidéoconférence parce qu'on voit ».

Par ailleurs, rares sont les apprenants qui s'expriment avec réserve sur le fait d'avoir à utiliser un outil ou même de communiquer. Jules (D/F), par exemple se montre favorable à l'usage du courrier électronique alors qu'il n'est pas familier avec celui-ci lorsqu'on l'évoque parmi les possibles :

Entretien 1 – classe C/F - Jules Laura - annexe 36 - 09:56
--

je sais pas envoyer des mails et j'en fais jamais ça serait et ça serait super de faire des mails et puis en anglais moi je les ferai les mails pour apprendre et en plus pour parler avec nos correspondants

D'autres sont pragmatiques et se montrent favorables à l'expérience. Dans l'extrait suivant la question était axée sur la capacité à utiliser la messagerie électronique :

Entretien 1- classe A/F – Luna Aloïs - annexe ⑨		
	Aloïs	je suppose que oui mais pour l'instant on sait pas
	CH	vous ne l'avez jamais fait
	Luna	non
	CH	si il faut taper un texte vous savez faire ça ?
	Aloïs	ouais moi je l'ai déjà fait à cinq ans

La clairvoyance des apprenants sur leurs compétences présentes et sur les enjeux d'un PEaD est patente. Les réponses de Lila en sont une illustration.

Entretien 1- classe A/F – Octave Lila - annexe ⑩ 20	
Questions de la chercheuse	Extraits des réponses de Lila
Est-ce que vous êtes actif en classe d'anglais ?	non j'y arrive pas je ne sais pas si je vais bien prononcer le mot ou pas [...] la maitresse elle s'est trompé sur un mot et j'aimerais pas trop que cela m'arrive
Que voulez-vous dire sur ce projet ?	c'est nous qui allons-nous déplacer ou c'est eux ? [...] se parler les deux ben au téléphone ou la visioconférence [...] on est obligé de leur parler anglais sinon ils vont pas nous comprendre [...] on va leur dire bonjour et s'ils comprennent pas on va leur dire hello pour qu'ils comprennent [...] ce qui est bien c'est que là-bas les maitresses elles savent alors ça sera plus facile il y aura des maitresses ça sera plus facile [...] bien moi j'ai bien envie qu'ils m'apprennent l'anglais et que je leur apprenne mon français mais aussi qu'on puisse aussi les aider sur certaines choses peut être si on peut les aider et puis je trouve qu'ils ont un beau pays. [...]

Interrogée sur ces compétences en anglais, Lila exprime, comme d'autres, sa crainte de ne pas être à la hauteur pour s'inscrire dans un schéma de communication qu'elle anticipe. Elle comprend que les rencontres réelles dans l'espace réel concret ne sont pas envisageables et se focalise alors sur les rencontres réelles dans un espace virtuel. Après s'être figuré des modes de communication, elle se projette en détail dans l'acte de communiquer, anticipant certains de ses aspects.

Les deux principales réticences exprimées proviennent de deux élèves de la classe C/F regroupés pour l'entretien (cf. critique sur le questionnaire, chapitre méthodologie). S'ils n'ont pas eu de difficultés à faire part de leur attentes en termes d'objectifs sociaux, l'outil pose problème : « par lettre mais moi ça m'intéresse pas de communiquer » souligne Téotime qui trouve que l'informatique est « compliquée ». Marion (classe C/F) qui souffre de troubles autistiques, même si elle a auparavant énoncé ses attentes en termes positifs

(comme nous l'avons vu en H1.2), déclare alors que cela ne l'intéresse pas de communiquer. Il semble que l'outil fait peur car il est perçu comme une contrainte matérielle qui expose l'apprenant dans son identité. On peut comprendre qu'une personne introvertie se sente mise en danger.

Au-delà des envies et des réticences exprimées, les réponses obtenues permettent de recenser quatre outils consignés dans ce tableau avec une croix pour les mentions dans chaque classe concernée :

Outil ou mode de communication explicitement cité - questionnaires-élèves	PEaD A	PEaD B	PEaD C	PEaD D
courrier (voie postale)		x	x	x
visioconférence	x	x	x	x
téléphoner		x		
messagerie électronique		x	x	

La visioconférence est le seul mode indiqué dans chacune des classes françaises, ce qui tend à confirmer notre hypothèse sur le fait qu'elle soit le mode de communication le plus plébiscité. Avec l'envoi de courrier électronique, elle fait partie des deux modes de communication faisant appel à des technologies de la CMO. Le courrier par voie postale est mentionné dans trois classes. Le téléphone n'a été évoqué qu'une fois dans une classe, sans que l'on sache s'il s'agit d'un *smartphone* permettant de voir son interlocuteur ou un téléphone basique qui transmet la voix et/ou des messages écrits. À ce stade du projet, il semble que les réponses à la question sur des outils employés pour communiquer avec les futurs partenaires préoccupe moins que celle de savoir quoi faire, quoi dire, quoi demander, quoi montrer, etc. À l'instar des enseignants questionnés lors de l'enquête exploratoire, les élèves n'envisagent qu'un nombre réduit de modes de communication. Le potentiel technologique pour communiquer de la classe vers l'extérieur est restreint aux usages connus. L'usage des outils hors la classe nécessite alors d'être examiné pour identifier des influences entre les deux univers.

1.4.4. Usages des apprenants hors la classe

Pour finir sur cet inventaire, nous rapportons les réponses aux questions portant spécifiquement sur les usages et les compétences du numérique hors la classe.

De nos jours, il est en plus pressant de faire le pont entre ce qui s'apprend de manière formelle et ce qui s'apprend de manière informelle, en dehors du cadre scolaire

(cf. les travaux de Sockett, 2011) sur la question des ponts entre ces apprentissages). L'usage des outils numériques s'étend à toutes les populations, et notamment aux jeunes. La recherche en DDL questionne le potentiel que représente la porosité entre deux univers (Grosbois, 2012, 147-148).

Les entretiens avec les apprenants indiquent que d'une manière générale, ils sont très majoritairement équipés en dehors de l'école, pour des usages relativement divers. Situés dans des zones géographiques et issus de milieux sociaux variés, une grande majorité (97 %) indique disposer d'un équipement informatique à la maison (toutefois, PB/F exprime des doutes sur la véracité des propos d'un élève, ce qui nous amène à devoir considérer les données avec réserve). Les usagers font état d'utilisations concentrées sur trois types d'activités: jouer (44%), communiquer (34%) et s'informer (21 %).

Usages des outils numériques hors la classe	classe A/F	classe B/F	classe C/F	classe D/F	total
jouer	15	4	11	1	31
s'informer : recherche	6	3	4	2	15
communiquer en VC (<i>Skype</i> , etc.)	1		2	3	6
communiquer via MSN	1	2	2	7	12
communiquer par mail	2	1	2		5
communiquer via réseaux sociaux				1	1
écouter de la musique	4	1			5
regarder des films, vidéos		2			2
saisir du texte, présenter (PAO)	1	1		1	3
accès à un ordinateur à la maison	23	17	16	12	68
pas d'utilisation mais ordinateur à disposition	0	1	1		2
pas d'ordinateur à disposition	0	1	1		2
total des apprenants concernés	23	18	17	12	70

44 % des enfants utilisent des logiciels ou jouent en ligne. Si certains nous laissent entendre que leurs jeux peuvent être des supports éducatifs, comme des jeux mathématiques de la collection « Atout clic » pour Romane (B/F), ou relatifs à l'histoire de France (Elona, A/F), une grande majorité joue pour se divertir sans mentionner d'autres objectifs. 21 % disent utiliser Internet pour effectuer des recherches, soit en lien avec leur travail scolaire, soit pour répondre à un besoin ponctuel comme la recherche d'un mot sur un dictionnaire en ligne soit pour s'adonner à une passion. Par exemple, Aline (B/F) et Chloé N (C/F) rejoignent des sites comme *www.equideow.com* pour jouer et consultent des

sites encyclopédiques, des forums de discussions pour parfaire leur connaissance sur les chevaux. De même Félix (C/F), passionné de chats, consulte des pages web qui diffusent des informations sur les félins.

Le nombre d'élèves ayant un compte M.S.N Messenger (Microsoft Network) personnel et qui ont ainsi la possibilité de « chater », discuter par écrit en mode synchrone avec une ou plusieurs personnes en même temps nous surprend. Ceux qui sont équipés d'une *webcam* et d'un micro se voient et se parlent en synchronie.

Lors de nos entretiens, les élèves nous ont indiqué qu'ils utilisaient les réseaux sociaux, les messageries, pour poursuivre leur relations sociales hors la classe avec leurs camarades de classe ou communiquent avec de la famille éloignées. Pour certains la visioconférence apparaît alors comme un outil banal pour communiquer à distance.

En ce qui concerne l'apprentissage de l'anglais, seuls deux apprenants sur soixante-dix mentionnent des pratiques qui les mettent en contact avec la langue. Luna (A/F) consulte le web pour chanter en italien et en anglais et Benjamin (C/F) joue en ligne au sein de communautés avec lesquelles il lui arrive d'avoir à communiquer en anglais (annexe 33, 04:15).

On constate donc que les apprenants ont pour beaucoup une pratique d'outils dans un cadre informel qui pourrait interférer dans les pratiques liées aux PEaD.

1.4.5. Quels outils : point de vue initial des enseignants

Des tableaux faisant état des outils utilisés dans les PEaD sont consignés plus bas (p. 351-353). Ils permettent de visualiser les écarts entre leurs utilisations effectives et les intentions initiales des enseignants et des élèves. Mais une réserve d'interprétation s'impose en ce qui concerne les outils indiqués par les enseignants. Elles ont été extraites des entretiens et des projets tels qu'ils avaient été déposés sur la plateforme *eTwinning* et/ou à partir des courriels échangés en amont du projet. Cependant, leurs formulations ne peuvent permettre de dresser une liste exhaustive et détaillée des outils envisagés. Les intentions initiales des enseignants qui se montrent ouvert à une pédagogie active laissent les champs du possible ouverts en ce qui concerne aussi les moyens matériels de mener à bien leur projet. Ceci paraît inhérent à la pédagogie globale et complexe du PEaD dans leur propos présentés.

En ce qui concerne le PEaD A, les enseignants ont adhéré à une charte rédigée par PA/F dont voici un extrait (nous soulignons):

- *To list all we have at disposal to communicate (computer room, address to be used, what software you are allowed to use to conduct videoconferences, etc.)*
- *Write a rough project on what we plan, how we imagine the project, what are our main objectives (how we are going to communicate, how the children will be involved in it, if we have a specific theme to work on, etc.)*
- *Then we could tell each other how the children reacted. We could send each other a summary of their reactions, the proposals that emerged, etc.; We would use it to build a program for the first “meeting” (using the means of communication they think is the most relevant : mail, voice recording, video, videoconference, etc. according to what they want to do and the material we have ...)*

On observe ici la volonté de ne pas fermer les possibles. On remarque aussi que les apprenants sont associés aux prises de décisions et que la pertinence des outils et de leur utilisation doit faire l’objet d’une analyse réflexive.

Concernant le PEaD B, voici ce que PB/F avait déposé sur la plateforme *eTwinning* pour rechercher un partenaire. Le principe de la concertation apparaît et la liste des outils de la CMO n’est pas arrêtée.

« Notre objectif est de créer une dynamique qui permette aux élèves de collaborer et trouver du sens à leur apprentissage. Nous proposons **d’échanger en mode multiple (visioconférence, vidéo, enregistrement MP3, mail, etc.)** sur des thèmes abordés dans chaque classe (visite au musée, par exemple) et certains thèmes élaborés en commun » (PB/F, tableau de bord *eTwinning*, 2011).

PC/C indique également la place des TIC dans le projet sur la plateforme *eTwinning*. Elle apparaît centrale. PC/F propose à la fois des modes de communication et deux outils répondants à ces modes. Les deux outils peuvent être interprétés comme des exemples à privilégier, sans pour autant s’imposer de manière exclusive :

« [...] Le **principal axe est l'utilisation des nouvelles technologies de communication** au service de l'apprentissage des langues **dans toutes leurs dimensions**. Des échanges se feront sur la base des préoccupations liées aux programmes et aux projets de classes respectifs. Pour se faire, **nous échangerons des documents visuels, sonores et communiquerons par le biais d'e-mails et de visioconférences** » (PC/F, tableau de bord *eTwinning*, oct. 2011).

Le projet déposé PD/F est le seul qui restreint son choix à l’utilisation d’un outil. Il convient de souligner que c’est en considérant *a posteriori* ce choix exprimé de manière

exclusive que nous expliquons la déception et le frein au projet que le dysfonctionnement matériel de la VC a occasionné.

« Pour un premier partenariat, je souhaiterais échanger avec une classe de cycle 3 (10-11 ans) qui apprend l'anglais et qui **utiliserait régulièrement la visioconférence** (échanges culturels sur la vie quotidienne) » (PD/F, tableau de bord *eTwinning*, juin. 2011).

Pour conclure au sujet des données recueillies préalablement au démarrage des PEaD, nous soulignons la volonté réelle de communiquer à distance avec des pairs locuteurs de la langue cible. Les apprenants envisagent les interactions à la fois sur le mode synchrone et asynchrone, au moyen d'outils avec lesquels ils ne sont généralement pas familiers (visio et mail), mais ils se montrent en très grande majorité disposés à les utiliser. Familiarisés avec certains usages des technologies nouvelles hors la classe, ils ne font toutefois pas de propositions qui s'éloignent de celles des enseignants. Ils se réfèrent à des outils communément utilisés. Leurs préoccupations sont davantage centrées sur la communication que sur le moyen de communiquer. L'indigence des propos dans la langue première de jeunes de moins de douze ans relevée par Freinet il y a soixante ans semble remise en cause. Leur intention de communiquer relève d'objectifs sociaux tangibles et l'outil apparaît pour eux ni comme un frein ni comme un élément déterminant. Concernant les enseignants, trois sur quatre expriment sur le sujet les mêmes attentes que pour les objectifs communicationnels. Leurs choix ne sont pas prédéterminés, à l'exception d'un seul qui privilégie d'entrée la VC. Étudions à présent leurs actions à partir des outils qui seront effectivement utilisés.

1.4.6. Le choix des outils

Pour l'ensemble des acteurs des PEaD, la question des outils se pose de manière relativement identique. Lors des concertations dans chaque classe, les questions portent à la fois sur l'objet (quoi communiquer), sur l'outil (aide matérielle) et sur l'organisation (temps, espace, nombre de participants, etc.).

Si l'enseignant suggère pour un premier contact d'envoyer une lettre rédigée collectivement et une photo de groupe, celui laisse la main à ses élèves pour définir les autres tâches.

En groupe, les enfants discutent de leur choix et renseignent un tableau à trois colonnes avec les entrées suivantes : les documents que l'on veut joindre, ce qu'on veut écrire dans la lettre et ce dont on a besoin (annexe 18). Les discussions animées autour des outils à utiliser témoignent de leur capacité à s'écouter, s'auto-organiser et justifier leurs choix. Par exemple, après avoir tranché entre image fixe et image animée avec son, un groupe a argumenté sur le choix de l'appareil adapté à ses besoins. Un élève propose l'appareil photo pour enregistrer des vidéos. Une élève rétorque que celles prises avec un appareil photo ne sont pas de bonne qualité (03:16). Même si leur arguments sont révisables (la qualité d'une vidéo prise avec un appareil photo numérique dépend de la qualité de celui-ci et il existe différents produits sur le marché), nous notons que les

Maintenant (6/10) on a envie :

- de les voir par ordi et après en vrai.
- de leur renvoyer une lettre de bonne année
- d'envoyer un courrier électronique
- faire une vidéo ~~ensemble~~ tous ensemble ou tout seul (présentations?), par groupes
- de leur demander le nombre d'élèves, ce qu'ils aiment, ce qu'ils font, ce qu'on n'a pas compris et ~~leur dire qu'on est content~~ qu'eux n'ont pas compris
- de les aider en corrigeant leurs fautes en refaisant des vidéos avec des affiches, en faisant du théâtre en ayant du charisme. ~~Re~~ Reprendre leur erreur en anglais / français puis redonner le bon modèle anglais / français

apprenants sont placés dans des conditions favorables pour aborder des questions techniques qui influent sur leurs choix. Le PEaD participe alors de leur formation ouverte sur la polyvalence et la transversalité des apprentissages.

Les contraintes données par l'enseignant pour justifier leur choix permet aux apprenants de dépasser leur palier de conceptualisation en les contraignant à justifier leur choix. La référence à l'outil doit être intégrée à sa fonction. Durant ces activités PA/F circule régulièrement dans les groupes pour étayer la réflexion.

La photographie ci-contre présente un résumé réalisé collectivement à la suite des temps de concertation en groupe. Ils ont eu lieu après le visionnage de vidéos envoyées par les Anglais dans leur premier colis postal.

On s'aperçoit qu'objets, outils et organisation sont mêlés à la réflexion.

La première « envie » reprend notre hypothèse selon laquelle il est important de se rencontrer en visuel et de se parler en mode synchrone, c'est l'ordinateur qui le permet s'il est équipé d'un système de vidéo ou visioconférence. On peut observer que ce mode de communication (non encore éprouvé à ce moment) ne remplace pas la rencontre dans un même espace physique puisque le souhait de « les voir

en vrai » s'exprime toujours. Dans un même temps, d'autres modes de communication sont convoqués : le courrier électronique, le courrier par voie postale et la vidéo. En nous référant à nos observations dans la classe, nous comprenons qu'il s'agit de trouver des modes de communications qui permettent la variété pour le plus grand nombre. Le sentiment d'anxiété commenté en H1.2 conduit les apprenants à proposer des outils qui les exposent de manière contrôlée, et qui, comme la vidéo, leur permettent une communication asynchrone. Ainsi, l'idée d'une mise en scène élaborée d'après un scénario arrêté (« théâtre », cf. photo), pour envoyer un *feedback* correctif à leurs partenaires permet de contrôler leur production. L'outil est en correspondance avec l'objectif communicatif. Il est choisi pour limiter l'anxiété, la prise de risque et nous semble agir sur le sentiment d'efficacité personnelle en permettant une production de qualité contrôlée.

Les tableaux ci-dessous ont pour vocation de montrer les outils initialement entrevus par les apprenants côté français (colonne AP/F) et les enseignants français et britanniques. Les outils effectivement utilisés entre les groupes distants sont recensés dans une autre colonne. On perçoit alors que certains, comme la messagerie électronique n'ont pas été retenus, et que d'autres non entrevus, comme les vidéos, ont été convoqués dans la pratique. Pour finir nous avons pensé utile de faire apparaître ceux servant à la communication entre les enseignants, pour mettre en évidence une autre variété d'outils pour communiquer.

Outils de la CMO et autres dispositifs utilisés dans le cadre des échanges du PeAD A :

PEaD A	outils initialement entrevus			utilisations effectives entre classes	PA/F ↔ PA/GB entre enseignants
	AP/F	PA/F	PA/GB	A/F ↔ A/GB	
voie postale (cartes, lettres, etc.)		X	X	X	X
clé USB (par voie postale)				X	X
téléphone					X
messagerie électronique	X		X		X
visioconférence	X	X	X	X	X
vidéos (caméscope, numérique, etc.)				X	
logiciel présentation (<i>PowerPoint</i> ®, etc.)					
traitement de texte (Word, etc.)					
APN		X		X	
enregistreurs numériques (audio/video)				X	
blog					
plateforme (<i>eTwinning</i>)					
échange de mascottes		X		X	

Outils de la CMO et autres dispositifs utilisés dans le cadre des échanges du PeAD B :

PEaD B	outils initialement entrevus			utilisations effectives entre classes	PB/F ↔ PB/GB entre enseignants
	AP/F	PB/F	PB/GB	B/F ↔ B/GB	
courrier (voie postale)	X	X	X	X	X
clé USB (par voie postale)				X	
téléphone	X				
messagerie électronique	X	X	X		X
visioconférence	X	X		X	X
vidéos (caméscope numérique, etc.)		X		X	
logiciel présentation (PowerPoint, etc.)		X	X		
traitement de texte (Word, etc.)					
APN				X	
enregistreurs numériques (audio/video)		X	X	X	
blog				X	
plateforme (<i>eTwinning</i> , Glow)		X	X		
échange de mascottes					

Outils de la CMO et autres dispositifs utilisés dans le cadre des échanges du PeAD C :

PEaD C	projection			utilisations effectives entre classes	PC/F ↔PC/GB entre enseignants
	AP/F	PB/F	PB/GB	C/F ↔ C/GB	
courrier (voie postale)	X	X	X	X	X
clé USB (par voie postale)					
téléphone					X
messagerie électronique	X	X	X		X
visioconférence	X	X	X	X	
vidéos (caméscope numérique, etc.)					
logiciel présentation (PowerPoint, etc.)		X		X	
traitement de texte (Word, etc.)				X	
APN		X		X	
enregistreurs numériques					
blog				X	
plateforme (<i>eTwinning</i> , Glow)		X	X		X
échange de mascottes					

Outils de la CMO et autres dispositifs utilisés dans le cadre des échanges du PeAD D :

PEaD D	projection			utilisations effectives entre classes	PD/F ↔PD/GB entre enseignants
	AP/F	PD/F	PD/GB	D/F↔D/GB	
courrier (voie postale)	X	X	X	X	
clé USB (par voie postale)					
téléphone					X
messagerie électronique			X		X
visioconférence	X	X	X	X	X
vidéos (caméscope numérique, etc.)				X	
logiciel présentation (PowerPoint, etc.)				X	
traitement de texte (Word, etc.)				X	
APN					
enregistreurs numériques					
blog					
plateforme (<i>eTwinning</i> , Glow)		X	X		X
échange de mascottes					

Le choix des outils est généralement restreint à ceux dont la classe dispose. Il s'agit de l'équipement de l'école ou de la propriété privée de l'enseignant. PA/F, par exemple, emprunte le matériel de VC à l'inspection académique, un caméscope à une personne extérieure à l'école et fait réaliser des montages vidéo par un ami. PB/F achète avec ses fonds propres un caméscope numérique et un dictaphone.

Le recours à la VC s'est imposé en priorité pour chaque PEaD. Il apparaissait comme l'outil « idéal » dans les projets initiaux des enseignants et des apprenants. Les quatre y auront recours avec des expériences toutes très diverses que nous décrirons plus bas. Nous verrons aussi que le courrier par voie postale a toute sa place dans les échanges. Toutefois ni la messagerie électronique ni le téléphone ne seront utilisés comme l'envisageaient élèves et enseignants. Seuls ces derniers s'en servent pour échanger sur leur projet ou pour transmettre des documents en pièce jointes (présentations *PowerPoint*, document *Word*). Pour faire parvenir des supports numériques comme des vidéos, ne connaissant pas l'existence de services de transfert de fichiers permettant de mettre à disposition des documents de taille importante, deux partenariats auront la même idée d'utiliser une clé USB. Cet envoi favorisera l'accompagnement d'autres objets tangibles comme des dessins ou des friandises. PA/F dispose d'enregistreurs et d'un appareil photo numérique qui sont abondamment utilisés. Il en va de même pour PB/F qui troque des vieux appareils à cassettes contre un caméscope numérique qui sert aux élèves pour des

travaux de groupes autonomes. Nous ne verrons pas apparaître des outils moins conventionnels, comme les avatars de voki.com mentionnés plus loin. Nous commenterons néanmoins l'utilisation de ce site pour son utilisation comme aide linguistique et non comme support aux interactions élèves-élèves.

1.4.7. La visioconférence

Dans ce qui suit nous allons aborder l'usage de la VC qui est le médium utilisé dans les quatre PEaD. Nous reviendrons dans un premier temps sur les intentions initiales des acteurs, puis nous rendrons compte de l'usage réel qu'ils en font. Enfin, le point de vue des acteurs sera convoqué. Nous reviendrons ensuite sur d'autres outils répertoriés sur l'ensemble des projets.

Notre hypothèse à propos de la VC, présentée en début de chapitre, suppose qu'elle constitue un levier à l'apprentissage pour de jeunes débutants en LE. Elle questionne en particulier le constat d'une étude conduite par Marcelli et al. (2005) qui conclut qu'elle convient essentiellement à un public adulte ayant une certaine maîtrise de la langue cible. « Le public, selon les chercheurs, doit avoir une bonne maîtrise de l'outil. Par ailleurs, il est également préférable que les apprenants aient une bonne connaissance de la langue cible car la visioconférence elle-même peut parfois entraver la communication » (*ibid*). Ils mettent en avant les problèmes techniques liés à la maîtrise de l'outil et ne reconnaissent pas dans cet outil un moyen adapté à des apprenants disposant d'un niveau minimal en LE.

Pour analyser les expériences des quatre PEaD avec la VC, nous choisissons de mentionner en premier lieu les difficultés techniques, matérielles et organisationnelles. Celles-ci affectant la nature des objets/messages et les modalités d'échanges, nous relevons leur impact sur deux des projets. Nous témoignons ensuite de la prise en main de l'outil par les jeunes apprenants et de leurs participations aux séances audio-visuelles en synchronie, pour contribuer à alimenter notre réflexion en lien avec l'hypothèse H1, à savoir principalement si la VC est l'outil le mieux adapté pour créer du lien social et se voit plébiscitée par les acteurs des PEaD.

Pour faciliter la compréhension du présent chapitre, le lecteur peut se référer au tableau présentant les objets échangés et les activités menées entre les groupes distants figurant en annexe 1. Pour faciliter l'interprétation de nos propos, les transcriptions de VC réalisées dans chacun des PEaD sont consultables en annexe (annexes 21 à 23, et une VC conduite dans chacun des PEaD figure en annexes 64 à 66, 79 à 81, 84 et 85).

1.4.7.1. La VC : l'équipement

L'enquête préliminaire à cette étude révèle que 83 % des répondants n'ont pas la possibilité d'entretenir des communications synchrones en VC. On comprend alors que leur conception des échanges à distance n'intègre pas son usage. Parmi la minorité en disposant, nous avons sélectionné des PEaD pour lesquels les enseignants envisageaient son utilisation. Les classes A/F et B/F avaient auparavant expérimenté l'outil; la classe C/F disposait d'un matériel haut de gamme et la classe D/F avait testé son matériel en utilisant le logiciel *Skype* mais n'avait pas encore de partenaire.

Le tableau suivant fait état de l'équipement dans chaque classe.

Equipment des quatre PEaD	
A/F	A/GB
<ul style="list-style-type: none"> - 4 ordinateurs dans la classe avec bonne connexion Internet - 1 salle équipée TBI + équipement adapté pour visioconférence à l'IA toute proche (100 mètres) - 1 appareil photo numérique - 1 caméscope - un ordinateur portable (15 pouces) prêté par l'IA + <i>webcam</i> à détection de mouvement 	<ul style="list-style-type: none"> - tableau blanc interactif + équipement connexion Internet - accès aux ordinateurs un jour par semaine pour des élèves (« mais pas toujours fiable », PA/GB) - « Il faut que je me renseigne la possibilité de videoconference, mais la directrice m'a dit qu'elle a 'skype' a l'ordinateur de son bureau » (échanges_mailPE)
B/F	B/GB
<ul style="list-style-type: none"> - salle informatique 12 postes (ADSL) - vidéoprojecteur 	<ul style="list-style-type: none"> - un ordinateur dans la classe (ADSL) (contrainte d'utilisation de plateforme <i>Glow</i>)
C/F	C/GB
<ul style="list-style-type: none"> - 17 portables (<i>Webcam</i> intégrée) / pack nomade : « Écoles numériques rurales »⁸⁵ - 1 TBI relié à un PC (connexion ADSL +) - 1 Appareil photo numérique - 1 Enregistreur numérique 	<ul style="list-style-type: none"> - 1 TBI relié à un PC (connexion ADSL haut débit)
D/F	D/GB
<ul style="list-style-type: none"> - un ordinateur dans la classe - 1 TBI relié à un PC (connexion ADSL +) - une caméra numérique 	<ul style="list-style-type: none"> - ordinateurs dans l'école - 1 TBI relié à un PC (connexion ADSL haut débit, contrainte d'utilisation de plateforme <i>Glow</i>)

⁸⁵ Le ministère a initié un programme d'équipement numérique des écoles rurales (ENR). En 2011, 6 593 écoles en bénéficiaient. Pour plus de détail : <http://eduscol.education.fr/cid56257/ecole-numerique-rurale.html>

1.4.7.2. Les difficultés techniques

PA/F, PB/F et PB/GB ont tous trois préalablement à ce projet testé le matériel à disposition avant de s'engager dans leur projet.

PA/F utilisait la salle informatique de l'inspection académique située près de son école pour entretenir une relation avec une ancienne assistante irlandaise l'année précédente puis a été dotée d'un kit (vidéoprojecteur, PC portable, et enceintes) pour une utilisation dans la classe. Elle utilisait Skype avec satisfaction et s'était dotée du logiciel « supertintin », qui permet d'enregistrer les VC pour les visionner ultérieurement⁸⁶. Concernant le PEaD A, nous l'avons déjà signalé en H1.2, si PA/F avait pour principal objectif d'organiser dès les premières activités des rencontres synchrones (annexe 6, PA/F => PA/GB, 09/09/11), la principale difficulté a consisté à convaincre sa partenaire anglaise de franchir les obstacles techniques. D'autres freins non formulés sont peut-être en cause, mais n'ont pas été exposés. PA/GB ne disposait pas de poste informatique ailleurs que dans le bureau de la directrice de son école et n'avait jamais expérimenté le système. Ce n'est que lorsque les deux collègues se sont rencontrés en France que la situation a changé. Les échanges par Skype, très satisfaisants techniquement, ont débuté après huit mois d'échanges asynchrones (annexe 6). Aussi, seules trois VC en collectif sont organisées entre mai et juillet.

PB/F et PB/GB avaient déjà expérimenté l'outil pour quelques échanges ponctuels l'année précédente. PB/F concluait en juin 2011 avec ces mots : « si c'est génial dans la théorie, il faut bien reconnaître que dans la pratique, il y a des bugs ! ». La difficulté évoquée fait référence au débit trop faible, contraint par l'abonnement contracté par la mairie de la ville, qui rend aléatoire une connexion satisfaisante sur certains horaires. Le réseau est trop souvent saturé aux heures possibles de connexion et le débit attribué à l'école française, trop faible (problème de bandes passantes : trop grande amplitude entre entrée et sortie générant un bruit de fond permanent). Désireuse de poursuivre l'expérience avec un PEaD reconnu par son institution (accord de l'inspecteur), PB/F s'assure de l'assistance du conseiller pédagogique en charge des TICE de sa circonscription pour mieux s'équiper et tester le matériel. Celui-ci fonctionne lors des tests. Toutefois, durant les plages horaires retenues pour les VC entre les deux classes, il semble que la contrainte

⁸⁶ cf. <http://www.supertintin.com/>

imposée par l'institution écossaise d'utiliser exclusivement la plateforme *Glow*⁸⁷ et les services de VC associés, *Glow meet* utilisant *Adobe Connect* ou *Janet Video Conferencing service* (JVSC), ne permet pas une connexion satisfaisante : coupures, échos, etc. En dépit de l'aide apportée par les techniciens des deux côtés, cette contrainte a fortement influé sur le PEaD B. La correspondance entre les deux enseignants l'atteste (annexe 6). Echos, absence d'image ou de son furent des problèmes récurrents mais non systématiques. Ils ont généré espoirs et désillusions chez les enseignants qui visaient principalement ce mode d'interaction :

PB/F => P/GB - courriel 07 déc.11 - annexe 6

Don't worry, it was not our fault ! Neither yours, nor mine ! After the conference, our mister TICE had a look on the flow, it was very low....between 20 and 40 % !!!
 So, we have to accept it : each time, there is a risk....My pupils were very excited too, but in front of the laptop, like you have seen it, they became mute, like your microphone ! This year, they all want to try the videoconference!
 What would you think about trying a videoconference one time a week?
 If it works well, it's wonderful; if it doesn't, never mind, we will try the week after!

PB/F => P/GB -courriel 14 mai 2012 - annexe 6

I'm so much disappointed... and the children....is it useful to try an other time....???? At the beginning, I thought my computer was out... But not! After, we had a look at the speakers,and we changed them...not better. At last, I was furious...when the children are not there, all is well!!!!!!
 GRRRRRRRRRRRRR....what can we do ??? On Wednesday, we never work ! So, nobody at school But it's possible on Tuesday from 1:30 our time...so from 2:30 your time. What do you mean about? Bonne soirée quand même!

Les enseignants n'obtiendront jamais de réponses pour résoudre les problèmes techniques du côté de leur institution en dépit de leurs appels⁸⁸. Ils s'autoriseront à contourner l'interdit d'utiliser *Skype* en recourant au logiciel *Flashmeeting*⁸⁹ fourni par la plateforme *eTwinning* mais sans succès. La qualité du débit étant trop variable, disposer d'une bonne connexion devient un jeu de hasard.

Si leurs paroles rapportées ci-dessous expriment leur découragement, elles montrent aussi qu'ils reconnaissent la pertinence de l'outil. Leur ténacité les a amenés à maintenir

⁸⁷ <http://www.educationscotland.gov.uk/usingglowandict/glow/technicalinformation/videoconferencing.asp>

⁸⁸ Parmi bon nombre de démarches, une demande auprès du ministère Écossais a été envoyée à cette adresse : feedback@educationscotland.gsi.gov.uk Le courriel est resté sans réponse.

⁸⁹ Cf. Flashmeeting est le système de visioconférence adopté par eTwinning. Pour un descriptif du procédé : <http://flashmeeting.open.ac.uk/about.html>

des sessions tous les lundis sur un même créneau horaire (annexe 6, 14.05). Des apprenants volontaires se relayaient pour tenter de présenter ce qu'ils préparaient sans relâche à destination de leurs pairs écossais.

P/GB => PB/F – courriel 14 mai 2012 - annexe 6

To have all these children so enthusiastic about a project and to meet so many technical problems is so disappointing. Having to give up when it should be such a fabulous additional learning tool would be so sad! Tempting though!!!

PB/F => P/GB – courriel 15 mai 2012 - annexe 6

Alors, d'accord, essayons lundi prochain! Mais je ne sais pas si Mister french TICE pourra être là ! Et si ça ne marche pas, il faudra réfléchir à la suite, pour que nos pupils ne soient pas déçus presque à chaque fois!!!

Quant à PC/F et PD/F, sans expérience préalable, ils disposent d'un système *a priori* adapté : fort débit, TBI, etc. Ils sont familiarisés à l'utilisation de *Skype* à domicile pour des entretiens privés.

Le PeAD C n'a rencontré aucune difficulté technique concernant les échanges. Les deux classes bien équipées, l'utilisation de *Skype* autorisée fut testée au préalable et les VC ont été organisées essentiellement en fonction des contraintes de planning pour satisfaire les deux parties. Les rencontres organisées soit en collectif, soit en groupe de deux ou trois élèves, ont été limitées du fait des calendriers particulièrement chargés en fin d'année.

En revanche, le PEaD D a été confronté à la même difficulté technique que le PEaD B, contraint lui aussi d'utiliser la plateforme *GLOW*. Si les premiers tests entre les deux enseignants se révélèrent positifs, il a été impossible de se connecter pour la première VC, et la seconde a généré beaucoup de frustration à cause d'un écho qui n'a pas permis de jeu de question-réponse. Seuls six élèves ont l'occasion de se placer devant la *webcam* sans véritablement pouvoir dialoguer avec les Écossais. Un écho intrusif démultipliait les questions qui n'obtenaient pas de réponse. Les essais suivants (avec changement d'horaire, de PC, de micro, l'intervention d'un technicien dans les deux classes) n'aboutirent jamais. PD/GB ayant refusé de tester d'autres logiciels non labellisés par le ministère de l'éducation écossais, PD/F imputa la difficulté au manque de compétence en TICE de sa partenaire. Celle-ci éprouva des difficultés à lire les autres supports numériques envoyés par la classe française qui cherchait à suppléer les difficultés de connexions synchrones. Leurs échanges mail sont très éloquents sur la relation qui en découla (annexe 6). L'aspect technique en est l'élément central. PD/F a progressivement laissé tomber ses

espoirs pour ce projet essentiellement axé sur les échanges en VC et comme nous l'avons déjà souligné leur relation s'est dégradée à mesure.

PD/GB => PD/F – courriel 08 mai 2012 - annexe 6

Yes I tried this link and started to download. It takes ages and doesn't finish downloading and then tells me these files are not normally downloaded and they will harm my computer so I didn't want to go any further with it!

PD/F => PD/GB – courriel 21 mai 2012 - annexe 6

sorry ! But it seems it's impossible to open a web conference room on adobe pro connect ! the page opens but it's completely empty... Think we have to try another time... it's so frustrating!!! Perhaps it would be easier with E-twinning... When can we meet next time ??? Next monday is off in France...

En résumé, avant d'aborder l'intérêt didactique et pédagogique des VC dans un PEaD, nous constatons que les enseignants qui rencontrent des difficultés ne sont pas efficacement épaulés pour aborder les freins techniques spécifiques à ce mode de communication (insuffisance d'un débit pour s'assurer d'un fonctionnement fiable, pas d'alternative possible du choix du logiciel, etc.). Nous avons été témoin de deux échecs relatifs imputables à ces paramètres. Comment un enseignant peut-il anticiper les difficultés techniques alors qu'il s'est assuré de disposer du matériel adapté ou que les personnes ressources, spécialistes de la question, leur certifient que l'équipement est adéquat ? Doit-il renoncer si les conditions techniques restent aléatoires ? Que penser alors du rapport de la Commission Européenne de 2007 concernant les TICE et laissant entendre qu'il n'y pas de relation d'implication de l'équipement vers l'usage ? Le retard en matière de TICE en France ne correspond pas au niveau d'équipement des établissements (*ibid*). Si les outils pour interagir en synchronie ne sont pas fiables, nous pouvons trouver ici une explication au désintérêt pour les projets d'échange à distance exprimé lors de notre enquête exploratoire et le plébiscite pour d'autres modes de communication. Ainsi, on peut penser que des enseignants convaincus de son intérêt n'y auraient pas recours à cause de l'insuffisance de l'équipement de leur établissement ; un point là aussi en contradiction avec un récent rapport de la Commission Européenne qui affirme que les écoles disposent aujourd'hui des bandes passantes adaptées : « *Broadband is now almost ubiquitous in schools, while in 2006 this was in place in less than three-quarters of schools* » (Commission Européenne, 2013, 16-17). En bref, le manque de fiabilité de l'outil interrogé déjà en 1993 (Gerbaix) représente encore un frein pour des dispositifs pédagogiques devant y recourir.

Les difficultés matérielles et techniques sont la cause principale des changements que les enseignants ont dû effectuer par rapport à leurs intentions initiales dans trois des PEaD sur quatre. Nous nous intéressons à présent aux activités en synchronie qui ont pu être menées pour chacun. Dans ce chapitre traitant de l'aspect social lié au contexte de tels échanges, nous cherchons à montrer comment les apprenants s'approprient l'outil, pour quels usages, ou comment ils s'adaptent, le cas échéant, à sa déficience pour maintenir du lien social.

1.4.7.3. Prise en main de l'outil

Selon les principes pédagogiques que nous avons relevés pour chaque PEaD, les enseignants prennent en compte les difficultés conceptuelles des apprenants et les préparent à la confrontation avec l'outil.

Dans la classe A/F, lors des débats pour définir le contenu de leur première VC, son aspect technique est abordé. Une élève qui l'a déjà expérimentée explique le principe général : un écran sur lequel on peut se voir et voir l'autre groupe et un micro qui permet de se parler. Le vocabulaire technique est alors abordé : *webcam*, enceintes, etc. Des élèves prennent exemple de programmes de télévision pour illustrer le sens de « direct » en opposition à « différé ». Un élève, par exemple, demande s'il y a un décalage entre le son et l'image comme il le constate parfois lors des informations en direct à la télévision. On débat également de l'impossibilité de montrer son environnement comme on peut le faire avec un caméscope.

Des élèves soumettent l'idée de monter un spectacle. Elle est débattue puis rejetée : le champ de la caméra trop restreint ne permet pas des déplacements sur un large espace. Pour les aider à saisir les limites du champ de la *webcam*, PA/F propose aux élèves de prendre en main l'outil. Pour chacune des VC, les élèves s'entraînent à entrer dans le champ de la caméra, à visualiser leur organisation spatiale, leurs mouvements, etc.

PA/B, de la même manière, propose à ses élèves de manipuler l'outil en petits groupes pour se familiariser avec le cadrage restreint de la *webcam*. Quant à PC/F très bien équipé, il propose aux élèves d'utiliser des ordinateurs portables et de les disposer dans deux salles différentes afin que les élèves simulent des communications à distance en LE. PD/F explique en montrant le matériel et le fonctionnement de l'outil.

Ainsi, pour beaucoup, ces activités permettent de se préparer à la fois sur le fond (ce qui est dit et montré) et sur la forme (usage des moyens techniques).

Nous témoignons du fait que ces manipulations sont essentielles et permettent de familiariser les apprenants avec l'outil. Elles réduisent considérablement l'appréhension que certains pourraient ressentir en ayant à expérimenter une situation des plus complexes comportant trop de paramètres nouveaux.

1.4.7.4. Organisation : les participants

La question qui se pose ensuite est « qui participe aux rencontres synchrones ? ». Dans la classe A/F, sur le principe de la concertation développé dans les chapitres précédents, les activités liées à ces échanges font l'objet de débats. Pour la première VC, par exemple, dix-huit élèves se déclarent intéressés pour y participer activement. Les autres sont impliqués dans d'autres tâches qui ne nécessitent pas un recours à une communication synchrone. Ils sont affairés à filmer la mascotte à la cantine, par exemple ou à recueillir des éléments pour rédiger son journal intime. Ainsi, la répartition des tâches repose sur le principe initial des groupes d'intérêt constitué par la pédagogie que PA/F et PA/GB ont initiée. Ce principe s'applique aux trois VC qui ont eu lieu. Toutefois, dans un esprit communautaire forgé par la pédagogie active employée, l'ensemble de la classe est participatif. Les « répétitions générales » décrites plus haut sont l'affaire de tous et le point de vue, la critique des uns et des autres est sollicitée. Cependant, la présence de tous lors des VC n'est pas sujette à négociation, elle apparaît comme un contrat tacite pour tous. L'ensemble des deux classes se retrouve et participe donc de manière plus ou moins active en fonction des rôles que les apprenants se sont attribués. Les uns en interagissant selon le programme fixé, les autres en tant que « spectateurs » participatifs. Ces derniers observent, commentent, réagissent (rire, applaudissements, saluts). Parfois ils sont pris dans l'action et accompagnent leur pairs qui chantent, où sont, par exemple, amenés à se présenter de manière improvisée.

Le PEaD B s'organise différemment. Les enseignants ont fait le choix de ne pas organiser de VC collectives dès le début du projet. Des appariements aléatoires sont constitués pour l'année. Deux groupes de deux à trois élèves alternent tous les lundis après-midi. Les plus volontaires expérimentent les premiers. Ils sont censés communiquer avec leurs partenaires attirés sur un même créneau horaire de 3/4 d'heures (deux à trois groupes sont généralement programmés). La rencontre se fait dans un local à part (salle

informatique), sans la présence des autres élèves, en partielle autonomie. Les enseignants se donnent pour principe d'intervenir *a minima*. PA/F se partage alors entre sa classe occupée à autre chose et la surveillance du bon fonctionnement de la VC.

Dans le cadre du PEaD C, l'ensemble des deux classes se rencontrera à deux reprises, puis des VC seront organisées pour un bref contact par groupes de deux ou trois accompagnés des deux enseignants.

La seule VC qui a lieu entre les élèves du PEaD D concernera six élèves de chaque classe, volontaires pour un premier dialogue en présence de l'ensemble des deux classes. L'enseignant se tient à côté d'eux pour les accompagner.

Si lors de précédentes observations de PEaD nous avons pu étudier des VC en face-à-face individuel, organisés en fin d'année à la demande de quelques élèves, de tels échanges n'ont pas été envisagés pour ces quatre PEaD. Si les enseignants appelaient au départ de leur vœux une telle possibilité, force est de constater qu'ils ne mettront rien en place pour que cela s'organise. Les PEaD A, C et D n'ont pas effectué d'appariement individuel et la demande n'a pas été exprimée. Le PEaD B a privilégié une exposition moins anxiogène avec une aide potentielle en cas de nécessité en associant des apprenants entre eux. Nous ne pouvons donc pas nous prononcer sur le potentiel que représente une confrontation en face-à-face individuel, à caractère privé.

En bref, les configurations pour participer à des rencontres synchrones sont différentes en fonction des PEaD et peuvent l'être aussi au sein d'un même PEaD. Toutefois, le principe communément retenu est qu'on participe volontairement à une VC et qu'on ne s'expose jamais seul, sans se sentir épaulé soit par des pairs, soit par les enseignants.

1.4.7.5. Le caractère anxiogène de la VC

En H1.2, il a été question de montrer comment les apprenants sont amenés à se concerter pour élaborer leurs programmes d'échanges. Ceci nous a amené à évoquer l'anxiété que génèrent des situations caractérisées par l'incertitude. Ce trait semble renforcé lorsqu'il s'agit de s'exposer dans des situations réelles en synchronie. Pour illustration, nous reprenons l'épisode précédemment cité où les apprenants de la classe A/F se concertent pour établir leur programme d'activités. La discussion vient de porter sur les

activités sans lien avec la VC et PA/F tente de la relancer pour aborder l'utilisation de l'outil. La séance se fait en présence de la chercheuse qui choisit d'intervenir pour sonder les opinions.

Extrait captation audio – 6 avril – Annexe © 50		
00:24	un élève	on peut préparer un petit texte qu'on a à lire et puis dire quelques mots en français et puis leur dire ce que ça veut dire
	PA/F	oui mais vous venez de parler de spectacle est-ce qu'un spectacle ça peut se montrer à la visioconférence qu'est-ce que vous en pensez ? #####
01: 04	Aloïs	bien il vaut mieux le faire en film parce si en vidéoconférence comme c'est tout de suite euh si jamais on rate euh la pièce pendant qu'on leur montre euh ben c'est fichu
	PA/F	absolument + qu'est-ce qu'on pourrait quand même faire ? Nina
	CH	qui est-ce qui est d'accord avec Aloïs ?
	PA/F	tout le monde
	des élèves	oui
	CH	donc vous préférez faire le spectacle euh d'accord
	Nina	maîtresse bien oui
	CH	c'est-à-dire que ça te fait peur <de te lancer dans quelque chose que tu ne ferais pas bien ?
01:42	Nina	ben si par exemple> on a répété pendant plein de temps et si par moments on a un trou de mémoire ou un truc comme ça ben ça sera fichu
	CH	ça serait fichu vous pensez que ça serait fichu vous ne vous donnez pas le droit à l'erreur il faut que cela soit parfait { <i>l'ensemble des élèves montrent leur acquiescement par des signes de tête</i> }
		#####
	Elona	mais euh c'est pas parce que c'est raté euh c'est pas parce qu'on peut aussi improviser quand on est pas euh on est pas obligé tout le temps de suivre sur euh sur euh #####
02:41	PA/F	qu'est-ce qui pourrait quand même être fait à la visioconférence ? un spectacle j'ai bien compris que vous voyez cela assez euh important mais qu'est-ce qu'on pourrait quand même faire à la visioconférence ?
		##### { <i>des élèves poursuivent leur argumentation sur l'idée d'un spectacle</i> }
	Lila	bien oui mais pour la visioconférence faut tout de même avoir un tout petit peu préparé parce que si on sait plus quoi leur <dire euh
	PA/F	alors qu'est-ce> qu'on peut préparer justement on n'est pas obligé que de DIRE ? qu'est-ce qu'on peut faire aussi ?
	E2	se présenter
	PA/F	on peut se représenter oui quoi d'autre ?
	Elona	leur demander que eux ils se représentent
	PA/F	leur demander qu'ils se représentent aussi

Lors du premier entretien avec la chercheuse, Aloïs qui s'exprime ici, avait déjà exprimé sa crainte de ne pas être à la hauteur. Il se justifiait en ces termes :

Entretien 1 - classe A/F - Luna Aloïs - annexe ©9
de toute façon c'est sûr que + on va pas très bien réussir à leur parler parce que c'est sûr que eux ils vont mieux parler mieux que nous [...] Non c'est sûr que si nous on parle un peu mal eux ils vont comprendre n'importe quoi

Dans chacune des classes françaises, cette même crainte s'exprime. Dans la classe B/F, Elsa dit : « ça me plaît pas trop je comprendrais rien parce que je suis déjà allée aux Etats-Unis et je me suis fait des amis mais je comprenais un petit rien de ce qu'elles me racontaient et ça me ferait un petit peu peur » (Elsa, B/F). À la question de savoir ce qu'il ferait s'il avait un jeune garçon de son âge en face de lui, Théo (B/F) nous répond : « Je dis hello et je me barre ». La crainte peut s'expliquer par l'aspect inédit que la situation créée comme le formule Laura (C/F) : « Je ne sais pas comment ça va faire ».

Pour une première exposition en synchronie, les apprenants doutent de leurs compétences pour maîtriser leurs affects et leur crainte de ne pas être suffisamment compétents pour l'expérience.

Ces craintes de ne pas être pas à la hauteur de la situation, de ne pouvoir s'exprimer pour être compris, nous semblent incomber au caractère synchrone qui est bien anticipé dans les quatre classes. Si on a « un trou de mémoire », si on « rate », « c'est fichu », on comprend qu'on ne peut pas revenir en arrière ou recommencer. L'image de soi se présente ici comme un enjeu important : on est rigoureux sur sa production, le droit à l'erreur n'est pas reconnu et s'exposer « en direct » comporte le risque de l'irréversibilité de son action et du jugement de l'Autre, des Autres (les pairs de la classe et ceux de la classe distante).

Avant une première expérience de la VC, les apprenants craignent de compromettre la communication. En conséquence, certains comme Carla se positionnent en retrait :

Entretien pendant la classe - classe A/F - Carla Bilal – annexe ©13

moi je laisserai les autres parler parce que si vraiment je fais une gaffe euh en parlant anglais là je serai mal quoi [...] parce que ça serait plus pareil là euh avec madame [PA/F] ça allait parce qu'elle est une française donc elle pourrait comprendre et nous apprendre si je suis devant des anglais et que là je fais une gaffe [Bilal qui assiste à l'entretien suggère la formulation : ils comprendraient pas] voilà des fois je ferai parler bizarrement ##### non, je veux dire si je fais une faute là je me dis là Carla t'as fait une grosse gaffe faut plus que tu la refasses.

Une autre élève, qui a déjà testé la VC, laisse entendre qu'elle ne veut pas s'exposer seule. Il lui faut la force du groupe pour oser agir.

On peut penser qu'il y a là une caractéristique du système normatif français qui attribue encore à la maîtrise de la langue la maîtrise de normes sans considérer l'interlangue, et ne reconnaît que trop peu le statut légitime de l'erreur, aboutissant par-là à une stigmatisation de l'individu. Autre interprétation : la situation nouvelle qui consiste à interagir avec des LN dans une relation de coopération n'est à ce stade ni anticipée ni prise

en compte. Les apprenants n'ont effectivement pas l'expérience de communiquer avec des LN qui pourtant, comme l'indiquent Stegu et Wochele (2008), se révèlent généralement « en mesure de comprendre leurs partenaires non natifs, au moins le noyau de leurs messages, même si ceux-ci contiennent un nombre élevé d'imperfections » (*ibid*, 116). Ce que nous confirmons par notre étude. Néanmoins, dans l'ignorance et l'incertitude de situations inédites, l'apprenant voit son moi exposé en premier lieu, et anticipe les problèmes centrés sur sa personne, sa responsabilité.

Cet aspect est illustré par l'extrait ci-dessous présentant une concertation dans la classe où un élève suggère des chants dans la programmation de la première VC. Les débats avaient préalablement porté sur le choix de la langue : chanter en français ou en anglais ? L'activité au profit des partenaires a été retenue. L'option de chanter en français a été retenue pour permettre aux pairs distants d'aborder un aspect culturel. S'est ensuite posé la question de leur compréhension de l'*input* en langue cible, d'accompagner ou non le chant d'une traduction ou d'une gestuelle, etc. Puis, le choix du chant a été soumis à débat. L'extrait se situe au moment où PA/F vient de suggérer des chansons enfantines :

Captation audio – classe A/F 6 avril - débat pour programmer la 1ere visioconférence		
21 :26	Camille	Au clair de la lune ##### { <i>Charles se tord de rire</i> }
	PA/F	Mais pourquoi pas ce sont des chansons qui font partie de notre culture qu'est-ce qu'il y a d'autre ? Il y a au clair de la lune ? il y a quoi d'autre ? #####
	Octave	alouette #####
	Lucio	une souris verte { <i>des rires fusent</i> } #####
	Lila	non mais ça a CENT ans ce machin
	PA/F	c'est ce que tout le monde connaît en France et eux parce que pour eux ce sont des chansons + + { <i>brouhaha, attend le retour du silence</i> } qui font partie de notre PATRIMOINE de notre CULTURE tous les petits Français et les grands du coup aussi connaissent ces chansons là
	CH	si un Anglais t'apprenait une chanson comme ça de son patrimoine culturel tu trouverais ça complètement RIDICULE
	Camille	ben non
23 :10	Lila	ben non mais si dans la langue si jamais comme ça on aurait l'air DEBILE parce si comme ça on regarde la traduction ben au final on aurait l'air débile

La conversation se poursuit sur la manière de contourner l'obstacle de la compréhension : on suggère de mimer la chanson. Dans cet extrait on perçoit une fois de plus le contrôle de PA/F durant le débat. Il cherche le compromis et surtout à mettre en avant un objectif culturel qui fait partie de ceux qu'il privilégie, d'où son insistance sur les termes culture et patrimoine. Toutefois, si l'apport culturel au bénéfice de l'autre classe qu'identifie PA/F n'est pas contesté, Lila exprime sa gêne à devoir produire un texte trop enfantin, et peut-être décalé de ses aspirations. L'exercice est considéré sous différents

angles et en particulier, on prend en compte les interlocuteurs : ils ont le même âge et on projette de leur faire comprendre les paroles. L'activité adressée expose les émetteurs : « on aurait l'air débile » dit Lila à l'idée de devoir rendre compte d'un texte qui questionne son niveau de maturité. Les rires gênés de la classe peuvent être compris comme un assentiment de la majorité, qui s'amuse toutefois de l'expression employée. On aborde là le concept de la perception d'autrui lié à celui de réciprocité en référence à « la théorie implicite de la personnalité » développée par Bruner et Taguiri (1954). On construit la réalité à partir de ses impressions, ses projections. Les suppositions sur autrui sont le fruit de ses propres hypothèses. Aussi, Lila attribue ses propres représentations sur les partenaires distants, qu'elle ne connaît pas encore.

Se mettre en scène est un acte difficile pour beaucoup. Il l'est davantage si on n'est pas familier avec le public distant, et qu'on attribue de l'importance à son jugement, et que l'on s'expose en synchronie. Les apprenants anticipent l'expression d'un jugement en temps réel. PB/F le souligne justement :

PB/F – questionnaire de fin - Q7 - annexe 10 Percevez- vous l'influence particulière d'outils spécifiques utilisés pour communiquer ? Au niveau des visios (communication directe) : pour quelques-uns, dépassement de leurs propres craintes (peur du ridicule, de ne pas y arriver, non acceptation de sa propre image) ; pour certains, une grande envie mais un bon blocage au moment de parler (Max qui faisait le cake pour masquer son angoisse)

On peut aussi interpréter que le regard des pairs dans la classe joue également ici. En abordant l'aspect organisationnel des VC nous avons montré qu'elles sont essentiellement le fruit d'un travail collectif, et influent sur l'identité sociale⁹⁰ des apprenants. Aussi peut-on comprendre que l'engagement personnel, individuel dans un ouvrage collectif attribue à chacun un rôle et qu'il est important de le tenir correctement (réf. hypothèse H1.1 et H1.2). L'âge des participants importe également puisqu'à 8-10 ans on est capable d'envisager d'autres points de vue que les siens (Deldime et Vermeulem, 2004, 164), et que ceux-ci contribuent à construire la personne. Les valeurs sont principalement celles qu'il porte à son environnement immédiat qu'aux siennes propres. La personne est conditionnée par sa perception de l'autre plus que celle d'elle-même « Vers l'âge de 10 ans », indiquent Deldime et Vermeulem, « l'évolution sociale de l'enfant passe progressivement de l'autoempathie à la sympathie pour parvenir à l'allocentrisme, qui lui

⁹⁰ Référence à la conscience d'appartenance à un groupe. Ici le groupe classe et/ou le groupe constitué pour les activités liées au PEaD dans lesquelles s'inscrivent les élèves délibérément. .

permet de se mettre à la place de l'autre » (*ibid*, 164). Aussi, si le taux d'anxiété peut être contrôlé, une telle expérience ne contribue-t-elle pas à faciliter ce passage ?

Une autre interprétation se base sur les études en psychologie du travail développées en particulier par Lancry (2007). Le chercheur indique que « l'incertitude est intrinsèque aux hommes et à ses productions et aux situations dans lesquelles ils agissent. Nous pouvons alors dire que, dans un système complexe, nos actions, nos intentions sont toujours contingentes de nous-mêmes, d'autrui et des caractéristiques de la situation. Autrement dit, c'est dans une perspective d'action située (Theureau, 2005) que l'incertitude peut être maximale » (Lancry, 2007, 294). Ceci reprend les propos énoncés dans le cadre théorique sur la théorie de l'action située qui place l'organisation de l'action comme un principe moteur de la dynamique des interactions naissant dans et par la situation. C'est pourquoi « dans cette configuration d'interactions entre un (des) acteur(s), une situation et les actions, l'incertitude marque nécessairement [les] actions, réactions et représentations » rappelle Lancry (*ibid*, 294).

Face à un certain nombre d'inconnues au démarrage d'un PEaD (méconnaissance des partenaires, des activités qui seront effectivement menées et pour beaucoup des outils pour communiquer, etc.), l'incertitude engendre naturellement des craintes. La plupart des sentiments ne sont pas visibles ou révélés verbalement même si nous sentons que certaines sont parfois réprimées, peu d'apprenants faisant part explicitement de leurs réticences. Cinq, par exemple, le font dans la classe A/F et aucun dans la classe D/F.

Certains apprenants, comme Lila, font preuve de lucidité sur la situation en se référant à des éléments tangibles :

Entretien 1 - classe A/F – Octave Lila- annexe ©20
--

on est obligé de leur parler anglais sinon ils ne vont pas nous comprendre [...] On va leur dire bonjour et s'ils ne comprennent pas on va leur dire hello pour qu'ils comprennent [...] ce qui est bien c'est que là-bas les maîtresses elles savent alors ça sera plus facile

Dans un entretien précédent, Lila avouait qu'avant le projet elle craignait de participer en anglais : « la maîtresse elle s'est trompé sur un mot et j'aimerais pas trop que cela m'arrive ». Mais, lors du débat sur les chansons (cf. ci-dessus), elle témoigne de son enthousiasme à l'idée de participer en insistant sur l'importance de bien se préparer à interagir avec les partenaires.

La nécessité d'une « préparation » a également été observée dans le cadre des échanges Tele-Tandem® par Dausendschön-Gay (2006) ou dans d'autres contextes par Whyte (2010). La « préparation minutieuse » selon les termes de Dausendschön-Gay (*ibid*), semble être une caractéristique des interactions médiées par la VC en contexte scolaire avec de jeunes apprenants. Notre étude montre qu'elle répond à leur demande, à un besoin ressenti. En accord avec Whyte (2010), nous notons qu'elle peut éloigner les enseignants de certains de leurs objectifs initiaux, en particulier des interactions spontanées en LE :

« Although the potential for spontaneous interaction between learners might be valued by teachers, in practice, much of most VC sessions was carefully organized and even rehearsed ahead of time » (Whyte, 2010, 284).

Dans le cas du PEaD A par exemple, PA/F répond à la demande des apprenants et une préparation dans le détail s'engagera effectivement pour chaque temps de communication médiée. Les élèves prennent en compte leurs interlocuteurs qui devront entendre, comprendre et réagir. Les paramètres techniques sont anticipés : parler fort, formuler des phrases simples, laisser du temps pour répondre, etc. Toutefois, il est à noter que la préparation dans le détail n'est pas propre à la VC. Toute interaction avec les partenaires distants fait l'objet d'un travail soutenu et critique.

Pour toutes les activités de répétitions d'un scénario arrêté (concernant le verbal et le non verbal, la gestuelle, les déplacements, etc.), la confrontation à des « ratés » est anticipée : répétition du modèle peu conforme, difficultés d'écoute, de compréhension de la consigne, etc. Lors de leur répétition, les apprenants prennent en compte ces problèmes en se projetant dans la situation. Ils s'assurent alors d'avoir le bagage linguistique pour palier à ces difficultés, pour encourager et féliciter, comme le montre l'épisode ci-dessous.

Il s'agit d'une activité d'enseignement du lexique de la famille réclamée par les Anglais. Le projet concerne huit élèves du côté français qui, par groupes de quatre, se succèdent pour présenter des illustrations et produire des modèles à faire répéter. Ils se réfèrent vraisemblablement à un modèle d'apprentissage qu'ils connaissent et cherchent à reproduire. Ils produisent des blocs lexicalisés : « voici ma mère », « c'est ma sœur », etc. Ils se placent devant la *webcam* en file indienne. Ici, Aïcha se tient face à la caméra et présente un dessin représentant un personnage féminin.

Captation VC 3 – PEaD A - juillet – annexe 20 -2° partie et 65-66		
05 :54	PA/F	{ <i>Aïcha n'a pas encore commencé à parler</i> } bien fort hein bien bien fort
05 :58	Aïcha	{ <i>se tourne vers PA/F, s'apprête à parler et se retourne vers Juliette. toute deux se placent de profil à la caméra. Aïcha présente le dessin à Juliette</i> } c'est + ma TANTE+ repeat { <i>PA/F s'éloigne dans le fond de la classe</i> }
	Juliette	c'est ma tante
	Aïcha	{ <i>Aïcha se replace face à la caméra et place le dessin en plein dans son champ</i> } c'est ma TANTE repeat
	élèves A/GB	c'est ma tante
	Aïcha	c'est très bien { <i>elle s'éloigne</i> }
	Juliette	{ <i>Juliette se place face à la caméra et place le dessin en plein dans son champ</i> } c'est mon tonton repeat
06 : 33	élèves A/GB	c'est mon tonton
	Juliette	très bien #### { <i>l'activité se poursuit sur le même modèle, en enchainant avec le pattern « voici mon tonton repeat => très bien », puis « je vous présente mon tonton => très bien »</i> }

La démarche qui consiste à se préparer à l'interaction est un indice du lien social créé. Une telle préparation rigoureuse s'observe dans les autres classes. Toutefois, nous n'avons pas constaté plus d'investissement pour des activités de présentation en synchronie ou d'envois en différé. Ceci s'explique en partie parce que les apprenants ne s'exposent jamais seuls quelle que soit l'activité et que son temps de préparation est adapté et suffisamment conséquent pour qu'ils ne se sentent pas trop exposés. L'engagement dans l'activité se mesure alors dans le temps que l'enseignant accorde, parfois sollicité par les apprenants eux-mêmes. Il se mesurerait également dans le temps que les apprenants s'octroient hors la classe pour se préparer. En effet, les enseignants soulignent que des élèves en sollicitent davantage pour poursuivre les activités en lien avec le projet sur le temps des récréations ou en fin de journée ; une demande qu'ils ne relèvent qu'exceptionnellement dans d'autres circonstances. Cet extrait d'un entretien pendant un entraînement où deux élèves se filment avant une VC vient étayer nos propos.

Extrait entretien élève - mars - Théo et Killian		
21 :02	CH	vous aviez beaucoup travaillé
	Théo	oui
	Killian	pas pendant la classe
	Théo	si un peu dans la classe et chez nous
	CH	qu'est-ce que ça veut dire pas dans la classe ?
	Killian	il y a un peu trop de bruit dans la classe et
	Théo	un peu chez nous plus chez nous
	CH	toi aussi + pourquoi ?
	Killian	c'est plus facile chez nous
	Théo	on est dans le calme

	CH	c'était important pour vous de faire ça + BIEN ?
	Killian	ouais
	CH	c'est parce qu'il y a les correspondants ?
	Théo	c'est parce qu'on a des correspondants
	CH	c'est <parce que
	Théo	parce >que c'est rigolo quand on se filme
21.42	Killian	parce qu'après on voit comment c'est et puis + on peut faire mieux

Cet extrait révèle l'engagement des élèves pour s'assurer ici de la réussite de leur communication synchrone. Il montre également la complexité de la situation qui nécessite de prendre en compte les notions de travail et de plaisir, de travail collaboratif et de travail individuel et les différents lieux où l'apprentissage s'effectue (maison et école).

Les derniers points que nous abordons concernant l'aspect anxiogène de la VC concerne la composition des groupes et la supervision des enseignants. En effet, les préparations se font en groupe autonomes pour que les élèves s'engagent plus activement dans leur apprentissage mais elles restent sous la vigilance de l'enseignant. Celui-ci intervient soit lorsqu'il est sollicité soit lorsqu'il circule dans les groupes et propose son aide. Toutefois, si l'autonomie des apprenants est grande durant les préparations, elle est très limitée en situation de communication synchrone (point développé en H2 sur l'aspect linguistique). Lors de chaque VC, dans toutes les classes, l'assistance de l'enseignant, est très importante : il veille à l'animation de la séance (phrases introductives, appel des participants, gestion des déplacements, aide linguistique, clôture des séances, etc.). Une des caractéristiques des VC que nous avons pu observer est la place centrale de l'enseignant qui pour éviter de mettre en danger ses élèves, se montre omniprésent dans ce type de communication. La volonté de placer les élèves dans des situations de communications qui « fonctionnent », pour leur révéler leurs compétences, pour éviter les difficultés d'expression et de compréhension entre les groupes, les place parfois dans une posture intrusive, comme le rapportent PB/F, PC/F et PD/F. Si cet état de fait les éloigne de leur intention initiale de « placer les apprenants en situation de communication réelle », aucun élève lors des séances de *feedback* post-VC ni aucun questionnaire de fin n'a relevé ce trait comme une gêne. De notre point de vue, le niveau de bagage linguistique dont sont dotés les apprenants est une réalité admise qui induit implicitement l'aide comme une composante de la situation. Elle semble adaptée à l'âge des apprenants, encore familiers avec la guidance. Ainsi dans certaines circonstances elle s'impose naturellement. C'est le cas des VC en petits groupes du PEaD C, par exemple, où les élèves attribuent un rôle de

« traducteur au cas où » aux enseignants des deux classes. C'est ce qu'anticipe Lila (A/F) également lorsqu'elle déclare : « ce qui est bien c'est que là-bas les maîtresses elles savent alors ça sera plus facile ».

Comme le constatent notamment Develotte, Guichon et Kern (2008) chez des étudiants de français langue étrangère, nous témoignons du fait que la synchronie et la multimodalité génèrent bien de l'anxiété lors des premières rencontres aussi chez les plus jeunes. Et comme ces chercheurs, nous notons que la charge émotionnelle s'atténue à mesure des séances.

Sur cette question, O'Dowd (2006) indique une baisse du niveau d'anxiété chez les participants à un tel dispositif le plus souvent après une à deux séances d'expérimentation lorsque ceux-ci s'habituent à la pression générée par la conjonction de la synchronie et de la multi modalité dans un environnement d'enseignement / apprentissage. Nous arrivons donc à un constat similaire.

Ce constat, qui s'accompagne de l'appréciation positive des apprenants pour les activités en VC, nous amène à considérer qu'elles seraient chargées d'un potentiel propre à développer des compétences dans la gestion de ses émotions (annexe 8, Q5).

1.4.7.6. Activités de communication en VC

En H.2, nous analyserons les apports des activités de communications synchrones et asynchrones principalement sur le plan linguistique. Le propos du présent chapitre porte sur les relations sociales et la dynamique des échanges qui leur sont associées.

Dans cette perspective, nous avons consigné en annexes 2 à 5 des tableaux présentant les objets ou messages échangés sur différents modes de communication dont les VC et les modalités de travail et les activités préparatoires les accompagnant.

Activités du PEaD A : usage et rôle de la VC

L'originalité du PEaD A, nous l'avons déjà souligné, est l'engagement des élèves pour participer à l'apprentissage en langue cible des pairs distants. Le tableau concernant l'ensemble de l'agir entrant le cadre du PEaD A (annexe 2) montre que celui-ci se concrétise par des activités qui reprennent essentiellement une des intentions initiales des apprenants : la coopération pour l'apprentissage de la LE. En effet, le travail mené est presque exclusivement centré sur une aide adressée aux partenaires. On observe que les

trois VC sont programmées dans cette perspective. On donne à voir ou entendre des données culturelles (on chante pour faire partager un patrimoine culturel, on informe d'un évènement propre à son univers) mais surtout on cherche à apporter des données langagières à traiter en langue cible. Dans une relation de réciprocité, on anime des « leçons » pour enrichir le lexique des partenaires, on présente du lexique dans des énoncés construits du point de vue du destinataire : « c'est ma sœur », « voici mon frère », on entraîne à la répétition de « modèles », etc. On organise des jeux pour tester les nouvelles connaissances des pairs distants. Les programmations sont orchestrées à l'avance pour les raisons évoquées plus haut et il n'y a pas de place pour de l'imprévu, de l'accidentel. Les enseignants s'informent à l'avance des activités préparées et se mettent d'accord au démarrage de la communication synchrone sur l'ordre de leur présentation. On pourrait alors penser que ces activités ne sont qu'une succession d'agir qui alternent entre les deux groupes sans interactions fortuites.

La caractéristique de ces VC est leur programmation rigoureuse. Elles s'effectuent en l'espace de vingt à trente minutes et laissent peu de place aux évènements fortuits. Le script de la préparation du jeu de Bingo par exemple consigné en annexe 20 (1^{ière} partie) fait état de la manière dont PA/F s'assure des détails techniques qui accompagnent l'activité de communication orale et visuelle synchrone. Si la présence de PA/F est très prégnante, on note toutefois que les élèves participent de la préparation en exprimant leur point de vue et apportant leur pièce à l'édifice. Djamel et Louis, par exemple, font part de leur inquiétude de laisser suffisamment de temps à leurs partenaires pour entendre les mots et réagir. Ceci constitue une nouvelle trace de l'investissement des apprenants et de leur capacité à prendre en compte leur moi pour se situer dans l'agir ensemble. (cf. concept d'investissement : Norton Peirce, 1995, Dornyei, 2009 et Narcy-Combes et al., 2007).

Les trois VC organisées sont donc des prestations de groupes qui alternent sous la gouverne des enseignants. Aucune relation individuelle ou de face à face, élève-élève, ni de communication privée, n'est retenue. Les élèves n'ont pas réclamé d'appariement individuel pour répondre aux craintes exprimées par certains (voir plus haut) et les VC sont toutes organisées en présence de l'ensemble du groupe classe. Les apprenants qui s'exposent à la caméra au premier plan sont des élèves volontaires qui se sont préparés sur le fond (entraînement pour produire le message) et sur la forme (déplacement face à la

caméra, élocution, accessoires, etc. (☞20 - 1^e partie). De même, ils ne s'adressent jamais à un partenaire isolément. Si leur désir de communiquer est bien présent, ils le font dans un cadre très fermé, qui ne les met pas en insécurité (réf. filtre affectif, théorie de Krashen).

En bref, dans le cas du PEaD A, la communication est exclusivement orchestrée par les enseignants. Si les élèves ont la main pour les autres activités du projet, les enseignants n'exposent pas leurs élèves en dehors de ce qui est programmé. La visioconférence ne sert pas la communication en face-à-face individuel, ni de petit groupe à petit groupe. S'il émane de groupes d'élèves, le message est toujours adressé à l'ensemble de l'autre classe. Il est toujours l'affaire de la communauté d'intérêt dans son ensemble : tous les élèves des deux classes y participant, certains de manière active en se mettant en scène, en produisant de l'*input* à traiter, d'autres moins. Si les apprenants comme nous l'avons soulignés en H1.3, investissent la fonction d'enseignant, durant les activités programmées, ils s'adressent à l'ensemble de la classe qui participe collectivement à répéter des modèles, à jouer, etc. Le contenu des programmes est le fruit de leurs débats collectif, pendant les enseignants n'exposent pas leurs élèves en dehors de limites du contrat didactique défini implicitement. Aussi, les interactions ne répondent pas aux caractéristiques de conversations exolingue communément observées dans d'autres contextes (point discuté en H2).

Pour analyser les interactions, il nous semble important de décrire l'organisation spatiale de la VC qui contribue elle aussi à créer un environnement influant sur les relations entre les deux groupes distants, et aussi entre les élèves « spectateurs » dans la classe et les « acteurs principaux » de la VC.

La première des trois a lieu à l'annexe d'une circonscription académique sur le site de l'école. Si elle offre l'avantage d'être équipée d'un TBI permettant une vue d'ensemble à la classe et de la présence d'un CP TICE, elle nécessite un déplacement des élèves et une réservation programmée à l'avance. Une grande salle où tous les élèves font face à un grand écran, où les déplacements pour venir se placer face à la *webcam* se font aisément, où le son est amplifié par des enceintes de qualité qui atténuent les échos. Elle semble la configuration « idéale » pour une VC collective. Toutefois, PA/F entend pouvoir organiser les rencontres avec plus de souplesse et préférera ne disposer que d'un ordinateur portable, d'une *webcam* sur pied (prêté par l'IA) et d'enceintes de basse qualité. La volonté de

travailler dans un cadre plus intimiste est un critère à ajouter à l'aspect pratique. Ainsi, les deux VC suivantes se dérouleront dans la classe, sans TBI, ni vidéoprojecteur, avec des problèmes de saturation de son lors de certains échanges, en particulier les chansons lorsque la classe dans son ensemble les reprend. Par ailleurs, les apprenants doivent canaliser leur regard sur le petit écran du portable (13 pouces). Lors de la seconde VC, les élèves restent à leur place habituelle, c'est-à-dire à des tables regroupées en îlot et ne font pas face à l'écran. On comprend aisément que la concentration ne peut être optimale et que certains qui n'ont pas d'activités à réaliser avec les partenaires, s'occupent parfois à autre chose. C'est pourquoi, lors de la troisième VC, PA/F choisira de placer des chaises face à l'ordinateur et de recommander un comportement : « Quand les copains anglais sont en train de nous montrer des trucs on n'est pas en train de faire autre chose. Je vous ai dit la dernière fois qu'on ne dessinait pas ». Nous ne pouvons présumer du fait que l'organisation spatiale soit la plus favorable, ou que cette VC fut la dernière mais l'attention, l'intérêt marqué de tous les élèves de la classe A/F a été palpable. Les sourires, les applaudissements, les divers signes d'intérêt marqués en réaction aux activités proposées par les pairs distants témoignent une fois encore du lien affectif qui s'est lié entre les deux groupes.

Pour finir, par rapport aux moyens de communication asynchrones qui ont les mêmes objectifs premiers, ce qui fait la différence est effectivement le retour immédiat que s'adressent les deux groupes. La VC est principalement utilisée pour permettre de coopérer aux apprentissages de manière dynamique, en relation frontale et programmée sous la tutelle des enseignants. Toutefois, nous constatons que la portée immédiate de cet agir ensemble est palpable, visible ou audible : applaudissements, rires, gestes traduisent l'étonnement, le plaisir, la reconnaissance, etc., des émotions ou réactions qui ne sont pas véhiculées par d'autres outils. Ceux-ci comme la vidéo permettent des retours sur le principe de la réciprocité, nous l'avons vu, ils permettent également de prendre de la distance pour produire des messages qui ne s'envisagent pas dans l'agir synchrone, comme le *feedback* correctif (cf. H2.2). Les courriels, courriers, dessins naissent d'affects et en provoquent mais les deux parties ne peuvent être témoin oculaire et auditif au moment de leur réception. Les activités menées en synchronie permettent de saisir des émotions au moment des échanges, comme des sourires ou des grimaces, des mouvements de mains

pour se saluer, des baisers furtifs vers la caméra, etc. Elles permettent également d'entendre des réactions (applaudissements, des salutations, etc.).

Par ailleurs, lorsque tour à tour des groupes alternent pour produire sans avoir à véritablement dialoguer avec les pairs distants, et donc évitent toute confrontation à des problèmes de compréhension qu'ils anticipent, on perçoit leur volonté de faire agir et réagir les pairs distants. Les préparations le montrent, « il faut qu'ils comprennent », « il faut qu'ils puissent entendre », « il faut qu'ils apprennent ce qu'on leur enseigne », nous disent les élèves. En pareil contexte, la VC permet de percevoir l'impact de la production. Si la langue n'est pas utilisée pour exprimer les émotions, l'image en mouvement se substitue à elle. Ainsi dans une langue dont ils maîtrisent encore insuffisamment la composante linguistique, la gestuelle, les bruits et les attitudes contribuent à marquer l'ouverture, la posture d'écoute attentive et généralement intentionnée. Des indices contraires comme l'incompréhension, la moquerie observée sont également observés plus particulièrement dans le PEaD C, sujet sur lequel nous revenons plus bas.

Le dernier point technique à relever dans ce PEaD, qui entre peut-être davantage dans le cadre de l'étude linguistique faite en H2, est l'usage des enregistrements des VC permettant un visionnement ultérieur. En effet, ce procédé est utilisé pour conduire un *feedback* sur l'activité ou répondre à la demande des élèves qui n'ont pu comprendre le discours de leur partenaires, ou encore, comme à l'issue de la première VC, pour « voir » à nouveau « à quoi ils ressemblent » (Mathyas, A/F), « comment ils sont habillés », entendre « comment c'est bizarre comment ils parlent » (*sic* Constance, A/F). L'outil, au-delà de son potentiel comme aide à l'apprentissage linguistique, permet de saisir des images, des sons dont la réalité est située et adressée. Les apprenants disposent alors de supports dont ils comprennent le contexte de production puisqu'ils en sont eux-mêmes co-acteurs, leur travail critique s'enrichit ainsi de paramètres sociaux qui ancrent leur co-action dans une réalité tangible.

Ce n'est donc pas tant l'outil mais les contextes qu'il permet de créer dans lesquels s'effectuent les activités et les tâches qui lui donnent sa pertinence

PEaD A : points de vue des acteurs

Pour l'ensemble des PEaD, toujours en conformité avec leur principe pédagogique, les enseignants donnent du temps aux apprenants pour qu'ils s'expriment à l'issue des VC. Les séances de *feedback* sur l'activité permettent d'exprimer opinions, sentiments, critiques et d'exploiter la dynamique pour proposer des activités futures.

À l'issue de la première VC, privilégiant l'expression d'opinions personnelles, PA/F a demandé à ses élèves de rédiger des commentaires dont nous rendons compte à présent.

À l'exception de quatre apprenants, les vingt-un autres points de vue qui s'expriment se rejoignent sur le fait que la VC provoque du plaisir : « c'était très bien », « j'ai adoré », « c'était rigolo », « c'était rigolo et passionnant », etc.

Les raisons invoquées sont au nombre de trois. Les apprenants de la classe A/F ont apprécié : 1. le fait de rencontrer les partenaires « en vrai », de les voir, les entendre, etc. « c'était super cool on a rigolé et on les a rencontrés, vus et même parlé [...] » ;

2. le fait d'avoir appris quelque chose grâce à eux (une chanson) ;

3. le fait de les avoir vus réaliser des activités qui leur étaient adressées, dédiées, ce qui signifie, si on prend en compte leurs propres représentations, une reconnaissance pour la prise de risque qui peut être mesurée dans une telle relation d'échanges croisés.

La première et dernière raison de leur satisfaction qu'on peut extraire de leur propos est propre à l'outil employé pour médier les interactions : on peut se voir et s'entendre, interagir en temps réel et on peut prendre la mesure de l'activité adressée. Un élève exprime implicitement une troisième raison. Elle fait référence à un des principes caractérisant le potentiel de l'outil que nous avons précédemment présenté, à savoir la dynamique des enchaînements des activités répondant au concept de réciprocité : « [...] c'était vraiment bien on a chanté, ils ont chanté, on a parlé, ils ont parlé ils ont lu dans nos pensées ils ont fait tous pareille nous » (sic). Un sentiment d'être en parfaite harmonie dans les interactions s'exprime, il s'explique par le rythme et l'alternance des activités multiples que la VC permet. Lorsque les apprenants adressent des vidéos une seule activité est généralement visée. Lors des VC, plusieurs alternent.

C'est dans cette perspective qu'un élève est critique du déséquilibre entre les activités des deux groupes pour cette première VC « [...] mais au niveau des chansons,

nous avons fait trop de choses par rapport à eux ». Comme il l'a été signalé en H1.2, les élèves jaugent leurs efforts par rapports à l'autre groupe. Ils critiquent également leur prestation qui ne s'est pas déroulée comme il l'avait envisagé : « Je voulais qu'ils disent la phrase pour la famille. », « [...] j'ai moins bien aimé quand j'apprenais à nos chers correspondants la famille. » ; les Anglais n'ayant pas répété les modèles conformément à leurs attentes. Ainsi l'interaction est réelle et, selon la nature du type d'interaction nouveau, comprend des phénomènes auquel les élèves sont confrontés pour la première fois. Les paramètres nouveaux dus à la mise en présence des pairs distants ne peuvent correspondre à leur projection et se dérouler conformément aux préparations. Ainsi, la VC permet de créer des situations d'interactions inédites, qui interrogent et font réagir.

La perception des pairs distants change aussi puisqu'on est en situation de pouvoir percevoir ou interpréter leur opinion. On se soucie de savoir s'ils ont compris, s'ils ont apprécié. Si cette préoccupation s'exprime aussi lorsque les interactions se font sur d'autres modes, elle est exacerbée avec la VC. Ainsi, un élève dit « je trouve qu'ils se sont ennuyé » ; un autre doute car il n'a pas reconnu de signes indiquant que les activités plaisaient : « j'espère qu'ils ont aimé les nôtres [en parlant des chansons] » s'inquiète-t-il. Autant de marqueurs qui témoignent des préoccupations envers l'autre groupe.

Concernant l'aspect linguistique, trois apprenants font part de leurs difficultés en compréhension qu'ils imputent au débit trop rapide des LN. Ce regard sur soi peut servir également à renverser la situation et exprime le souci de savoir si leur propre message ont été compris. Il nous paraît intéressant aussi de constater que des élèves pointant les difficultés relativisent « on ne comprenait pas trop dommage mais c'est pas grave », « c'était pas si mal que ça ».

Parmi les trois opinions négatives ou mitigées, il y a celle de Louis qui répond « c'était bof je trouve qu'ils se sont ennuyer quand on a chanté » et qui répond « bof » à toutes les questions posées tout au long de notre collecte de données. PA/F signale que son attitude relève de troubles psychologiques qui se manifestent par un désaccord systématique avec tout ce qui est proposé dans le cadre scolaire et extra-scolaire. À noter que Louis prendra part aux activités du partenariat et s'impliquera comme beaucoup, on le voit par exemple sur les captations vidéo participer aux films concernant la mascotte. Aussi, son discours est à relativiser.

Un autre élève ne voit pas d'aspect particulier à relever : « J'ai rien ressenti d'extraordinaire », et un dernier focalise uniquement sur le fait qu'il n'est pas parvenu à « comprendre » le nom des participants, signifiant par là son intérêt pour l'identité des partenaires.

Le débriefing de la deuxième VC porte davantage sur des idées de programmation pour la suivante. Peu de ressentis sont exprimés. Il est plutôt question de répondre aux invitations à co-construire des apprentissages en « rebondissant » sur les productions des pairs distants. En effet, en s'appropriant les modèles présentés lors de la VC précédente (les Anglais ont appris alouette présentée par les Français, et animé à leur tour une leçon sur la thématique du corps), les Anglais les incitent à s'engager dans une dynamique d'apprentissage croisé. Après une chanson et une leçon des Français sur le lexique du corps en VC1, les Anglais ont appris et reproduit le chant. Les élèves sont alors entrés dans une dynamique productive basée sur la réciprocité, et lors de la concertation qui a suivi, la question s'est posée de savoir comment répondre aux invitations implicites à agir ensemble.

D'autre part, il est à signaler que les élèves se sont montrés critiques de la nouvelle configuration technique : « là-bas : on voyait mieux » dit Bilal en référence à la première VC, « c'est quand qu'on l'aura le grand écran ? » demande un autre élève.

À l'issue de la deuxième VC, les débats ont essentiellement porté sur les contenus de la VC à venir. La dynamique des échanges s'impose sur un principe de prise en compte des productions de l'autre classe.

Cette dynamique enclenchée tardivement dans l'année génère alors des frustrations à l'issue de la dernière VC : « elle était trop courte ». Les élèves exprimeront leur déception à devoir arrêter là le projet, sans suite assurée. PA/F ajoutera : « c'est ça notre erreur on ne s'est pas créé d'adresses mail pour poursuivre »⁹¹. Du côté britannique, le regret est de ne pas avoir organisé de VC en face-à-face individuel : « *Skype (the children*

⁹¹ Sur le plan de la DDL, nous questionnons les outils qui ne permettent pas de travailler les aptitudes langagières sur le même plan. Comment une correspondance mail peut se substituer à une VC en collectif fonctionnant sur le mode oral et visuel ? Le principe de l'aide aux apprentissages est retenu comme principal objectif. Comment la messagerie électronique peut prendre le relais ? Comment les élèves individuellement peuvent interagir à distance ? A quel moment et où ? La liste des interrogations n'est pas exhaustive et les réponses restent en suspens.

enjoyed this the most – some requested that another time they would like to do it in one-to-one or small groups, although this would be even more complicated to organise but maybe more beneficial???) » (annexe 10, PA/GB, Q7).

On comprend alors que le lien social qui stimule l'activité est bien installé et fonctionne sur le plan de l'investissement pour les activités en synchronie. L'usage de la VC en donnant à voir, à exprimer des affects entre les deux groupes, y participe pleinement. Les deux graphiques confirment l'intérêt pour l'outil. Dans la classe française, plus de 70% des apprenants la citent en premier dans l'ordre des activités qu'ils préfèrent. Ils sont 57 % dans la classe anglaise. Par ailleurs, il est intéressant de constater que les apprenants montrent leur préférence pour une pratique qu'ils n'ont pas éprouvée, la VC en petits groupes pour les Anglais et la VC avec un seul partenaire attiré pour les Français. De part et d'autre, un caractère plus intimiste est recherché.

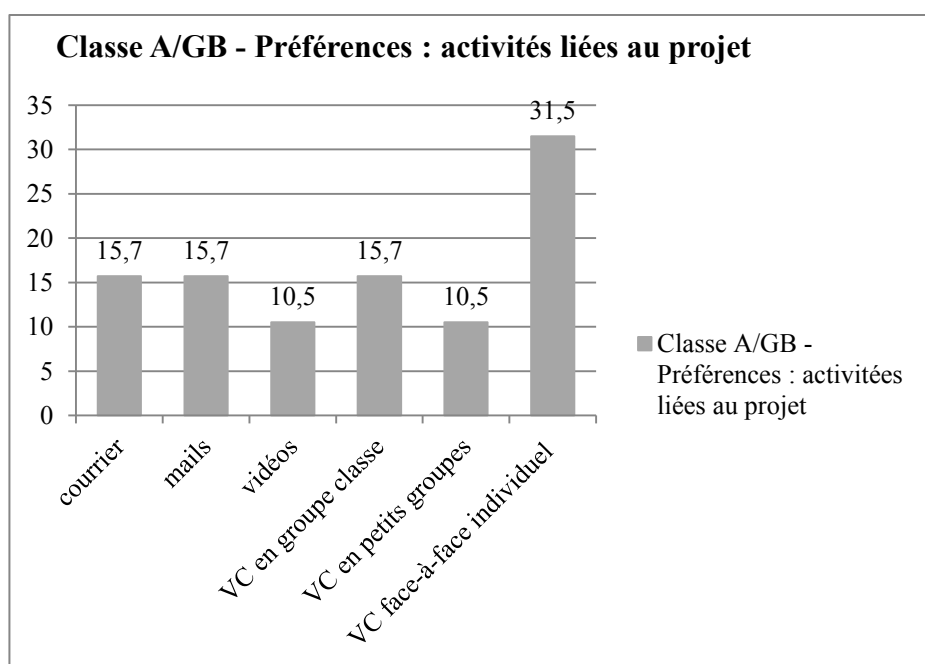


Figure 39 : Réponses au questionnaire_élèves_fin_classe A/GB, Q5, 29 réponses

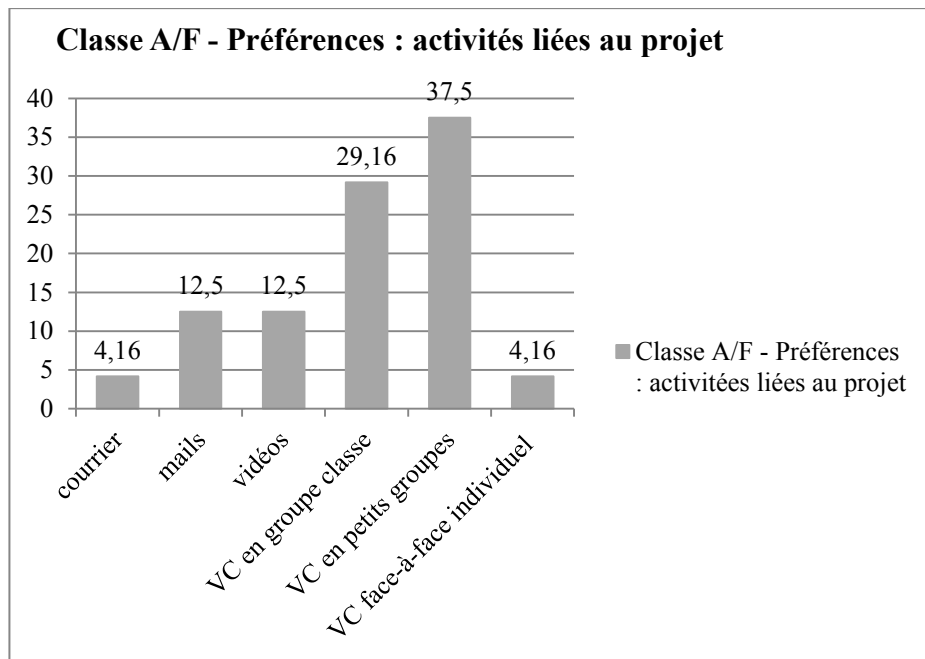


Figure 40 : Réponses au questionnaire_élèves_fin_classe A/F, Q5, 24 réponses

Pour finir, plus de 80 % des apprenants de la classe française déclarent trouver un aspect motivant dans le fait de pouvoir se voir en VC.

Synthèse

Comme pour les autres outils qui permettent la communication médiée entre les deux classes distantes, la VC est principalement utilisée pour permettre aux apprenants de participer aux apprentissages des deux groupes de manière dynamique, en relation frontale et directe. Toutefois, si les interactions synchrones permettent de donner vie, de prendre plus en compte les destinataires des activités conçues par les élèves, celles-ci sont fortement préparées et encadrées par les enseignants. Les apprenants n'interagissent pas en face à face individuel, en s'adressant à une personne en particulier. Ils évacuent ainsi la difficulté d'une rencontre où la faible maîtrise de la langue peut éventuellement les mettre en difficulté.

PEaD B : besoin de substitution à la VC

Les activités en VC des apprenants concernés par le PEaD B sont également longuement préparées mais s'organisent selon un modèle différent. Il s'agit à mesure des envies exprimées par les élèves de travailler sur des fonctions/notions et de chercher à dialoguer sur la thématique en lien, comme donner des informations factuelles sur soi ou

parler de ses loisirs. Même si les communications sont généralement très perturbées pour ne pas dire empêchées par des problèmes principalement techniques (de l'écho, pas de son, pas d'image, de l'image et pas de son, du son et pas d'image, etc., cf. ci-dessus), les élèves ne perdent pas espoir de pouvoir rencontrer leurs partenaires. C'est cet objectif qui portait leur projet initialement. En effet, les premières activités sont envisagées au départ pour une interaction en VC. Aussi, si l'on veut pouvoir communiquer, on travaille sa pratique de la langue (de diverses manières commentées en H2), on s'assure de pouvoir produire un discours en continu, en répondant à une question préparée et indiquée aux partenaires par l'intermédiaire des enseignants. Les trois courriels suivants échangés entre les deux enseignants avant la première VC illustrent ces propos.

PB/F => PB/GB – courriel 28 nov. 2011 - annexe 6

Je me réjouis de ce rendez-vous!
 Les enfants aussi, bien qu'ils soient déjà 'morts de trouille'
 They prepare questions and answers to introduce themselves and ask your pupils....
 Ils essaient de s'enregistrer pour corriger leur accent et font beaucoup de jeux pour mémoriser les questions et les réponses
 ils veulent réussir cet échange !!!

PB/GB => PB/F – courriel 28 nov.11 - annexe 6

They were all excited at the news too! How do you want to plan it? Shall we have 5 questions in French from us? What are your questions? If we have a plan it will go better, I guess. 3 pupils from each school did we say? 5 questions from us in French? 5 questions from you in English? More? What are your thoughts?

PB/F => PB/GB – courriel 29 nov. 2011 - annexe 6

We work about 'introduce yourself'
 The questions are ' What's your name ? - How old are you ? - where do you live ? - what's your favourite pet, colour, meal, sport ?' pupils have chose them : I asked them what they wanted to know about scottish children at first
 Children could talk in groups (2 or 3)

Ce principe d'organisation des échanges sur des thématiques préparées et dont les détails sont transmis préalablement aux partenaires par l'intermédiaire des enseignants sera maintenu sur l'année. Les scénarios pour la VC sont donc comme pour le PEaD A très programmés et préparés.

Toutefois peu se réalisent sans incident technique. Pour pallier à ces difficultés, des apprenants ont eu l'idée d'utiliser les vidéos de présentations qu'ils effectuaient pour s'entraîner. PB/F explique la situation en ces termes :

Au départ, on voulait privilégier les visioconférences. Mais au bout de quelques échecs, il a fallu relancer la motivation, avec d'autres supports. Les expériences réalisées de façon concluante l'an dernier nous ont ramenés vers la création de textes (saynetes, comptes-rendus, présentations de vie, d'activités ou de visites) avec utilisation de pocket-cameras.

Les visioconférences ont été (sauf une) difficiles à gérer. Outre le fait que les élèves ont déboussolé les enfants (timidité, voire angoisse blocages face à la langue, face à leur propre image...), les nombreuses pannes ont fini par les démotiver.

Il a donc été plus facile de re-capter leur motivation en leur proposant des outils de communication différée. Les blocages se sont levés petit à petit, d'autant qu'ils pouvaient faire autant de répétitions qu'ils le souhaitaient (enfin presque) avant de valider le 'produit fini' !

Dès lors, la préparation pour la VC est conduite en parallèle à une production en vidéo ou sur papier, qui sera systématiquement envoyée par colis postal. Il est alors évident que ces objets envoyés (lettres, vidéos, etc.) ne présentent pas la même réalité aux apprenants qui avec le contact visuel et sonore en synchronie sont amenés à interagir dans un espace et un temps réel, immédiat.

PEaD B : points de vue des acteurs

À l'issue de projet, peu d'apprenants reviennent sur leur expérience de la VC. À la question de savoir s'ils auraient aimé davantage d'échanges, dix élèves sur quinze répondent « oui » et huit reviennent sur les rendez-vous manqués, « Parce que ça ne marchait presque pas mais si ça marchait oui j'aimerais bien » ; « j'aimerais que ça déconne pas. » (Vincent) ; « C'est un peu énervant » (Anaëlle) (annexe 8, classe B/F).

Néanmoins, lorsque qu'il est demandé de classer ses préférences pour les activités d'échanges, un avis favorable sur la visioconférence est émis dans les deux classes. Les figures suivantes rassemblent leurs réponses.

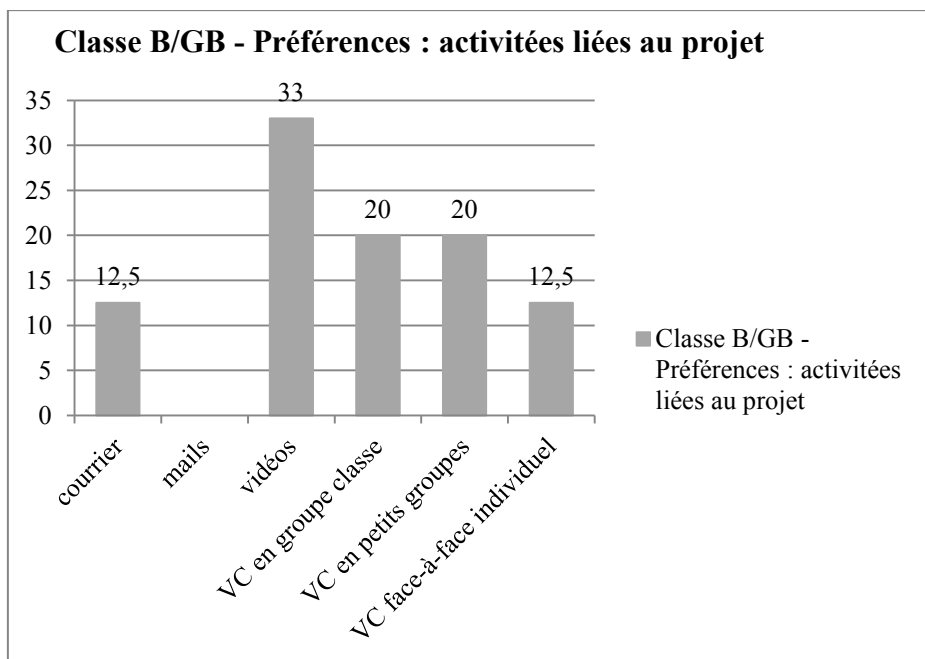


Figure 41 : Réponses au questionnaire_élèves_fin_classe, B/GB, Q5, 15 réponses

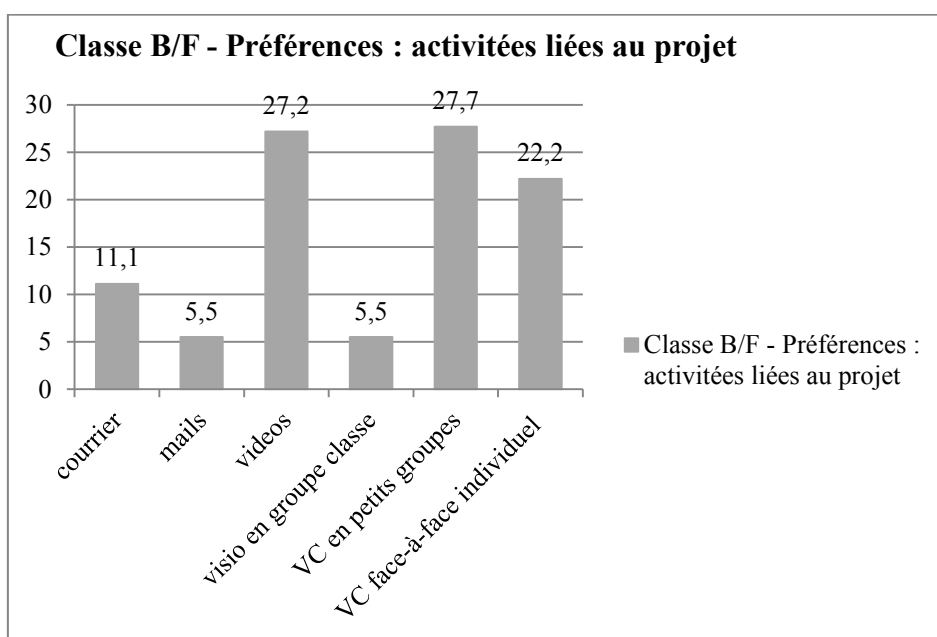


Figure 42 : Réponses au questionnaire_élèves_fin_classe B/F, Q5, 18 réponses

S'ils ne l'ont pas expérimenté dans des conditions favorables, plus de la moitié des élèves dans les deux classes relèvent l'intérêt pour l'outil qui permet de « se voir pour s'entendre bien pour se connaître ». (*sic*, annexe 8 - Romane, B/F) et « de s'échanger des mots avec des vrais Anglais » (annexe 8 - Q1, B/F - Martin).

Pol insiste sur le statut d'apprenant qui les rassemble et l'outil qui permet l'interaction à distance. Il se déclare très satisfait du projet « parce que déjà nous ont appris l'anglais et eux le français et aussi c'est très bien parce que ça fait bizarre de parler à des gens qui sont loin » (annexe 8 – Q1, B/F – Pol). Ainsi, même s'il n'a pas été utilisé selon les intentions initiales, un intérêt pour l'outil est perçu. En revanche, l'intérêt de la vidéo (cf. chapitre ci-dessous) qui a été exploitée comme substitut à la VC est appréciée de près d'un tiers des apprenants dans les deux classes qui lui portent donc un intérêt non négligeable.

De notre point de vue, même s'il elles n'ont pas permis de véritables conversations et n'ont pas été conformes aux attentes, les visioconférences, ont permis toutefois à quelques élèves de s'apercevoir, de s'entendre. Ce « petit peu », de notre point de vue, a accentué le caractère concret de la relation. Certes, les échanges sur papier ou sur support vidéo sont des objets tangibles qui plaisent comme le montrent les figures ci-dessus. Elles attestent de la réalité de la relation. Mais ce qui revient dans les discours des apprenants est l'adjectif « vrai » et le verbe « parler ». Les apprenants qui plébiscitent la VC cherchent à exercer leur apprentissage dans un contexte qui les engage davantage. Ainsi on peut penser que la situation est liée au niveau de perception de l'environnement que permet de construire la VC mais qui pourra toutefois être variable entre les individus. Ce potentiel de la VC qu'ils ont expérimenté, même sans le succès attendu, influe sur leurs représentations. Plus de la moitié des élèves des deux classes donne leur préférence à cet outil comme le montre la figure ci-dessus. Dans la classe française, sur dix-huit répondants au questionnaire de fin, la moitié voit dans le fait de pouvoir voir ses partenaires un moyen très motivant, huit le jugent motivant et un seul le voit seulement « un peu motivant » (annexe 8, Q1, classe B/F).

Pour finir, le constat mitigé que dresse alors PB/F sur le PEaD dans sa globalité est en grande partie imputable à l'échec des VC. Comme les autres enseignants de nos cohortes, l'objectif était de permettre le dialogue par petit groupes avec un correspondant attiré et ensuite de construire une correspondance individuelle qui sorte du cadre scolaire.

PB/F - questionnaire de fin – Q12 - annexe 10

Les liens entre les enfants n'ont pas été à mon sens suffisamment marqués : j'attendais une correspondance hors champs scolaire, mais soit je n'ai pas été assez incitative, soit une année, c'est trop court pour mettre cela en place. Il faudrait pouvoir garder les mêmes penfriends pendant au moins 2 ans. Le fait que les visios n'aient techniquement pas souvent bien fonctionné a certainement aussi été un frein

Le peu de contacts réalisés en VC n'a pas généré de demande dans ce sens. Ce constat n'altère cependant pas le point de vue des acteurs de ce PEaD qui voient dans la VC un outil potentiel pour favoriser les relations entre les apprenants, en aidant les participants à gérer leur anxiété. Ce point de vue est celui de PB/F qui compare alors la communication synchrone, via la VC et la communication asynchrone, via les vidéos.

PB/F - questionnaire de fin – Q7 - annexe 10

Au niveau des visios (comm directe) : pour quelques-uns, dépassement de leurs propres craintes (peur du ridicule, de ne pas y arriver, non acceptation de sa propre image) ; pr certains, une grande envie mais un bon blocage au moment de parler (Max qui faisait le cake pour masquer son angoisse)

Au niveau de la comm différée (films) : chez beaucoup d'enfants, le fait de se voir et s'entendre sur un travail 'de qualité' (après répétitions) a permis une valorisation de leur image face à eux-mêmes et face aux autres.

La question de l'image de soi, de sa valorisation et donc du degré d'exposition est au centre de la question sur la pertinence de la VC.

PEaD C : usage et rôle de la VC

Le PEaD C a au recours à trois rencontres en VC pour trois types de tâches.

Pour limiter le caractère anxiogène de la pratique de la LE (cf. ci-dessus PEaD A et B), des simulations pour utiliser le matériel ont été conduites avant la première rencontre synchrone. Les élèves utilisent l'outil en dialoguant entre eux en LE à partir d'ordinateurs installés dans des pièces voisines.

Pour atténuer l'aspect anxiogène lors de la première VC, les enseignants choisissent de réaliser une première présentation en langue source, limitant ainsi les difficultés. Dans la classe française, les élèves sont placés en grand demi-cercle sur des chaises en face du TBI. Un ordinateur est placé sur le côté et les élèves à tour de rôle viennent se placer devant la *webcam*. L'ensemble de la classe est très distant de la caméra et il n'y a pas de face-à-face entre les élèves : une chaise vide alterne de chaque côté. Le seul face-à-face qui a lieu est entre les enseignants qui dialoguent pour présenter leur classe et leur environnement au début de la rencontre et en clôture de séance pour s'entendre sur la prochaine rencontre.

L'objectif n'est pas comme avec d'autres outils de chercher à présenter des données langagières aux partenaires. On limite la prise de risque en communiquant dans sa langue

et sans face-à-face, c'est-à-dire sans devoir dialoguer. Comme le formule Dausendschön-Gay (2006) à propos des échanges Tele-Tandem ®, « chacun attend son tour ».

Pour percevoir le ressenti de cette première VC, PC/F a organisé un temps pour un débriefing (annexe 24). Il apparaît que l'expérience donne raison aux élèves qui exprimaient des craintes au préalable. Alice témoigne : « j'ai essayé de tout comprendre mais j'ai pas tout compris et puis j'ai eu peur devant la caméra ». Même les apprenants qui se montraient les plus décidés avouent avoir subi une pression : « trop bizarre, » dit Claire ; « euh c'est il y avait vachement la pression c'était trop *space* c'est comme parler à un extraterrestre » rapporte Benjamin.

Ces dernières paroles ne nous paraissent pas anodines. Elles sont reprises par d'autres élèves comme Amel, qui fait ce commentaire lors du questionnaire de fin : « C'est comme si on parlait avec une vraie personne » (B/F). Ces paroles font écho à une théorie développée par la recherche en communication et plus spécifiquement en réalité virtuelle qui parle du concept de « sentiment de présence » (« *sense of presence* » en anglais, cf. entretien avec Clark par Dessus et al. 2009). Il s'agit de la propension à se sentir présent dans un environnement virtuel. Sans dire que la communication médiée par la VC est virtuelle, nous pensons toutefois qu'il serait important d'observer comment les jeunes apprenants perçoivent ce qui leur est donné de voir et d'entendre lorsque la communication est médiée par un outil du numérique. La question du caractère d'authenticité lorsqu'ils parlent de leurs interactions avec de « vrais » Anglais ne s'impose-t-elle pas ? Nous n'avons hélas pas anticipé ce trait que nous jugerions pourtant maintenant nécessaire de sonder. Quelle réalité est perçue par les apprenants ? Certes, toute réalité est construite par celui qui l'appréhende. Mais chez des élèves coutumiers de l'utilisation de jeux en ligne (comme l'est justement Benjamin), de la communication dans des mondes virtuels avec des personnages de fiction, on peut se questionner sur leur perception des images et des sons véhiculés par les outils numériques, comme la VC. Ceci remettrait en question les effets socio-affectifs de la participation de certains apprenants au projet. Certains apprenants peuvent-ils douter de la réalité qui leur est donné de saisir ? L'apprentissage généralement conduit dans les classes les amène également à simuler des situations de communication en endossant des rôles fictifs. Quelles représentations de la communication, ces contextes forment-ils alors ?

Pour poursuivre sur ce débriefing de la première VC, les apprenants osent exprimer leurs émotions : certains parlent de « peur », l'un se sent « un peu rouge après avoir parlé ». Ils font part également de l'ambivalence de leurs sentiments en jugeant l'expérience comme positive : « moi j'ai eu le trac mais c'était bien » (Maxime), « j'avais trop peur donc j'ai pas pu parler mais je regrette de ne pas l'avoir fait » (Marion). L'expérience positive est ensuite débattue à partir des informations qui ont été comprises. On s'intéresse alors aux partenaires et on cherche à mettre en commun les renseignements saisis. Un travail linguistique et pragmatique est conduit, contribuant à l'élaboration de connaissances sur les pairs distants. On résume ce qu'on a compris à partir des éléments entendus (tant sur le plan sémantique que pragmatique). S'ensuivent alors des demandes pour parvenir à obtenir d'autres informations sur les partenaires. On a envie « de voir comment ils font pour travailler dans leur école ou qu'est-ce qu'ils apprennent dans leur école. » (*sic* Jules) ou qu'ils disent « ce qu'ils aiment qu'ils ont pas dit dans la conversation » (*sic* Claire). Cette première VC suscite davantage de curiosité envers les partenaires. Les informations succinctes qui ont été données en appellent d'autres.

Durant la concertation, il est aussi question de se projeter dans d'autres activités, comme celle de présenter l'école en vidéo, d'organiser une prochaine VC. Les élèves veulent une configuration différente. Il a été jugé un peu fastidieux de se présenter chacun à son tour sur un même modèle et de manquer de proximité. Nous constatons sur les captations vidéo que les élèves montrent des signes qui indiquent qu'ils se détachent épisodiquement de l'action en cours (bavardages, déplacements ; etc.). Leur attention ne peut être constante. Les élèves réclament alors des relations plus individuelles en groupes restreints.

Pour la VC suivante, les enseignants ne retiendront pas les propositions de constitution de groupes. Elle est le calque de la première, à la différence que les élèves s'expriment dans la LE sur un modèle qu'ils ont largement répété préalablement. Cet aspect organisationnel met l'accent sur le groupe classe comme auditeur principal. Aucune forme de dialogue n'apparaît à l'exception des interactions entre enseignants.

La VC permet de se montrer dans des activités où le risque est minimisé parce qu'elle est très préparée et que la communication alterne unilatéralement. Ce trait ne la distingue pas des activités présentées en mode asynchrone. Néanmoins, ce qui est rendu possible grâce à l'outil est la perception immédiate de l'impact de son action sur le destinataire. Nous avons dit que les apprenants se présentaient alternativement pour produire leurs discours en LE. S'ils sont préparés, ils ne sont pas exempts de non-conformité à la norme. Les erreurs qui ponctuent leurs messages sont propres à l'interlangue de chacun et renseignent sur un niveau de maîtrise. Ainsi, les apprenants de la cohorte anglaise montrent des difficultés à intégrer la notion de genre en français. Ils formulent des patterns erronés comme « j'ai une chien », « j'ai une chat », « j'ai une frère », « un sœur », etc. (annexe ☉ 84). Les élèves français se montrent réactifs à ces écarts qui ponctuent le discours en riant franchement⁹². Des rires fusent à l'issue des présentations des Anglais. Dans un même temps, les productions des Français n'échappent pas à la critique et aux rires. Laura dit : *I like cats I don't like spinach** en faisant une erreur de prononciation sur le dernier mot, ce qui attire l'attention sur celui-ci. Les élèves de la classe C/GB interpellent leur enseignant sur le sens. Celui-ci reformule et des rires s'entendent. À sa suite, Maxime annonce : « *I like euh tennis I don't like euh spiders* ». De nombreux rires fusent du côté anglais. Les élèves de la classe française se sentent froissés. « Ils se moquent de nous », diront des élèves durant le débriefing. PC/F leur demandera de justifier ces rires des deux côtés. Nous nous sommes permis de contacter par mail PC/GB pour lui demander confirmation de notre interprétation sur ce qui a provoqué les rires du côté anglais. N'ont-ils pas réagi à la distance entre les éléments cités ? PC/GB répond : « *I completely agree with your explanation of why my class laughed - the discrepancy between items really made us all smile [...] It was nothing to do with pronunciation, although when we discussed the reasons they did say that they loved the accents!* » (courriel PC/F => CH).

Cet épisode met en avant l'influence des réactions exprimées et perçues en temps réel. La VC permet, plus que les autres outils observés dans les quatre PEaD, de percevoir une présence sociale des pairs distants. Ce qui nous a été donné de voir ici s'inscrit dans un cadre collectif. Les rires ici sont des informations auditives (et visuelles puisque la perception est augmentée par l'image) qui sont tangibles et traduisent des émotions que

⁹² En H2.2, le débriefing de cette VC est décrit et analysé. Le chapitre couvre le travail métacognitif effectué pour analyser l'erreur.

l'on attribue au groupe et non à des individus. Ces émotions peuvent être traduites comme un autre témoignage (cf. plus haut) d'une présence sociale qui prend influence sur l'agir ensemble.

On peut considérer ce trait comme un levier pour l'apprentissage entre deux groupes distants à travers l'émergence d'une centration sur des éléments spécifiques (socioculturels, linguistiques, pragmatiques, etc.) même si émetteurs et récepteurs ne sont pas dans le même environnement physique est que l'interprétation du sens est certainement plus difficile à construire. Toutefois, nous voyons dans le temps alloué pour un débriefing un moyen intéressant de prendre en considération ces éléments de manière collective au service de l'apprentissage, ne stigmatisant pas les personnes.

En conséquence, il apparaît que l'apprentissage collaboratif dans les contextes observés place les apprenants dans une démarche active qui favorise le retour sur l'action.

Un destinataire, comme nous l'avons vu pour le PEaD A, peut rire, applaudir, sourire, grimacer, etc. Nous notons cet élément comme une caractéristique à prendre en compte pour justifier de l'intérêt de la VC. Elle permet un agir qui peut être qualifié de « ensemble » car, bien qu'ils n'agissent pas dans un même espace, les acteurs se rencontrent sur un même temps. Ainsi la VC, comme le théorisent Moore (1993) ou Jézégou (2007), ne peut être envisagée sans considérer l'aspect de la distance ou de la temporalité. Il s'agirait davantage d'une distance transactionnelle⁹³ c'est-à-dire du dialogue qui peut s'effectuer à partir de la notion de présence (*ibid*). La distance transactionnelle est bien plus réduite qu'avec d'autres outils, puisque qu'elle permet une réactivité quasiment immédiate. En résumé, le dispositif comprenant des canaux audio-oral et visuel-gestuel ajoute à l'authenticité des échanges qui se complexifient et enrichissent leur dynamique, apportant de nouveaux éléments formatifs potentiels.

Abordons un autre point que la deuxième VC du PEaD C permet d'examiner. Il s'agit de l'imprévisibilité que Lamy et Shield (2001) considèrent dans leur étude sur la

⁹³ La distance transactionnelle est un terme emprunté à la recherche en communication. Elle concerne notamment la FAD (formation à distance). Elle inhérente à toute forme de relation pédagogique médiée. Nous pensons qu'en contexte de PEaD comme il l'a été montré en H1.3, la relation avec les pairs distants s'intègre au contrat didactique entre les parties.

téléconférence. Selon ces chercheuses, la VC peut s'inscrire dans une perspective sociale-interactionniste où l'interaction est « contingente ».

« Une « interaction contingente » est une conversation au cours de laquelle la collectivité des apprenants explore librement l'objet d'apprentissage, sans grande influence d'un plan de cours qui serait préalablement établi par le maître, et change de rôle au gré des sujets qui se présentent dans la conversation » (*ibid*, 13).

Le caractère authentique de la communication accru par la VC présente ce type d'interaction comme nous venons de le décrire. Les activités qui ont lieu en synchronie ne s'effectuent pas toujours selon les scénarios pré établis. En effet, certaines situations créées par la rencontre nécessitent d'agir, de réagir dans l'urgence ou d'improviser. Une émotion peut par exemple modifier la compétence phonologique d'un participant qui sollicite ou provoque alors l'aide d'une tierce personne (un enseignant ou un autre apprenant), ce qui modifie le scénario en intégrant la notion de conversation triangulaire⁹⁴ (Dausendschön-Gay, 2006). De l'anxiété, un trou de mémoire, une maîtrise insuffisante de la langue appelle parfois l'aide d'un tiers, ce qui n'est pas anticipée dans les scénarios initiaux mais permet la communication. Une envie qui naît et s'exprime subitement peut aussi changer la programmation comme ce fut le cas à l'issue de cette deuxième VC où les élèves du côté français, au terme de leur prestation individuelle, n'ont pas voulu clore là l'échange et ont suggéré de chanter une chanson.

C'est dans le cours de l'analyse qu'apparaissent ces paramètres mais nous ne pouvons pas prétendre dresser une liste exhaustive de ces éléments imprévisibles qui ajoutent à l'intérêt de l'outil. Leur étude, de notre point de vue, nécessiterait une recherche plus avant afin d'identifier leur nature et fonction.

À ce sujet, nous jugeons utile d'étayer nos propos avec le récit d'une situation de classe de cours préparatoire, observée dans le cadre d'une précédente recherche (notre mémoire de master, 2010) qui fait l'objet d'un article paru dans les *Langues Modernes* (Choffat-Dürr, 2014).

⁹⁴ Référence à Dausendschön-Gay (2006) qui voit dans la communication triangulaire une « tentative, très positive, des enseignants de décharger la situation qui est prenante et difficile pour les enfants. Nos observations indiquent cependant que la situation de communication libre avec un partenaire suffisamment compétent prouve la bonne compétence des enfants à gérer une situation inattendue, mais qui leur permet d'agir selon leurs besoins et avec leurs propres paroles, certainement imparfaites. »

Un jour de visioconférence programmée correspondant à la date d'anniversaire de son correspondant écossais, un élève exprime l'envie de lui chanter *Happy Birthday*. Aussi, au démarrage de la VC, l'enfant se place face à la *webcam* et chante. Il est remercié et applaudi par les deux classes. Dans la dynamique de l'action, à l'initiative de leur enseignant, les Écossais se regroupent et montrent alors comment se célèbre un anniversaire dans leur pays : on chante la chanson sur un rythme lent, puis de nouveau sur un rythme saccadé accompagné de gestes, on poursuit par un texte récité et pour finir, un nombre de coups équivalent à l'âge de l'enfant dont c'est l'anniversaire est assené sur son dos.

Dans ce contexte où les élèves communiquent avec des pairs natifs, la démonstration est perçue comme une référence certifiée, les élèves étant directement plongés dans une réalité sociale qu'ils vivent « en direct ». L'activité trouve son sens dans le contexte qui l'a provoquée. Elle répond aux critiques qui reprochent le manque de moyens pour accéder à la culture-cible en milieu institutionnel exolingue. Avant l'arrivée des technologies du numérique, Galisson et Puren (1999) estimaient que l'observation directe et l'expérience personnelle sont hors de la portée de l'apprenant dans un tel contexte (*ibid*, 124). Ce récit tend à montrer qu'un PEaD intégrant des interactions en synchronie peut contribuer à atténuer cette sous-exposition. Nous citons cet épisode parce que nous pensons que les éléments fortuits provoquent des réactions vives et dynamiques et contribuent à l'apprentissage en référence à ce que les anglo-saxons appellent *incidental learning* (Marsick et Watkins, 1990). Il serait alors nécessaire de les accompagner, de les guider pour profiter de ces potentiels.

À la suite de cette VC, les enfants ont exprimé l'envie de s'approprier la coutume écossaise. Ils ont visionné la VC enregistrée, mais si le contexte de production est compris, le décodage et en particulier les éléments linguistiques ne le sont ni pour l'enseignante, ni pour les élèves. La classe française envoie donc un courriel afin d'obtenir les éléments nécessaires à l'appropriation de la coutume.

Dans ce contexte précis, la VC permet le traitement d'*input* qui s'exploite à plusieurs niveaux. « La communication spontanée touche l'affect, elle permet de percevoir la langue dans son contexte de production social, et d'entrer dans la culture de l'Autre » (Choffat-Dürr, 2014, 22). Par ailleurs, le traitement provoque une dynamique d'échange et, ici, l'utilisation asynchrone du document est un support de travail congruent, matière à un

apprentissage linguistique, entre autres. L'apport langagier dont se saisissent les apprenants fait partie de ces éléments « imprévisibles » qui naissent de la situation, sont indissociables de l'outil employé pour médier l'interaction et contribuent de notre point de vue à l'apprentissage dans une perspective située, ingrédient propre à nourrir l'implication, la motivation à agir ensemble.

Observons maintenant le dernier usage qui est fait de la VC dans le PEaD C. Il associe des petits groupes d'élèves (deux à trois participants de chaque côté) qui se rencontrent sur une série de créneaux horaires pour que tous les élèves puissent participer.

L'objectif de ces VC est d'échanger à partir de documents déposés par la classe française sur le *desktop* d'*eTwinning* à destination des partenaires. Il s'agit de clichés qui montrent l'école et ses alentours. Le scénario suivant, proposé par la classe anglaise, est celui qui sera retenu :

PC/F => PC/GB – courriel 01 mai – annexe 6
We could talk about these pictures in French or in English, with for both our schools two pupils per group with a regular changing of pupils in the group. Yours could question mines, about the pictures, these latters would answer. My purpose is that both English and French children would be able to have a small chat with each other (even if the two languages are mixed).

La communication passe donc par des intermédiaires variés pour aider à la compréhension des messages formulés en langue source : les deux enseignants, le pair dans la classe ou encore la chercheure qui par sa présence est sollicitée. La pratique de manière empirique s'appuie sur le concept de compétence distribuée, une stratégie qui permet aux élèves de communiquer.

À l'intérieur du groupe présent les compétences des uns et des autres entrent dans le schéma de la communication qui passe par des intermédiaires. Dans le cas du PEaD C cela est envisagé comme un principe opératoire du scénario construit, les enseignants se posent comme aide potentielle dans la situation de communication. Ce trait est très marqué aussi pour le PEaD B, mais n'est pas un principe d'aide que PB/F trouve approprié. Il critique son intervention la jugeant trop intrusive mais difficile à réprimer. Toutefois, il justifie son action en remettant en cause la préparation à ces rencontres :

PB/F - questionnaire de fin - Q5 - annexe 10
Avec le recul, il me semble que chacune a préparé ses élèves à produire, plus qu'à recevoir. Peut-être les difficultés techniques rencontrées au cours des visios sont-elles responsables de cette sensation et de cet état de fait...

Le dernier projet de VC du PEaD C est basé sur le même principe organisationnel et communicationnel, que le précédent. Sur le principe de réciprocité déjà évoqué plus haut, à leur tour les Anglais enverront des livrets et montages photographiques pour présenter leur école. Lors de la dernière VC, les Français poseront les questions qu'ils ont préparées en direction de leurs pairs distants. À noter que, sur le principe de l'interaction contingente, les questions porteront sur d'autres sujets, comme le temps qu'il fait, les vacances (qui approchent), etc. Si la langue alterne et que la communication reste triangulaire (voir quadrangulaire avec les deux enseignants intervenants ou encore protéiforme avec l'addition d'autres pairs), c'est l'aspect sémantique de la communication qui prime en apportant des informations qui font réagir les participants. Pour exemple, un élève anglais demande la date des vacances en France. Lorsqu'un élève lui répond qu'elles sont la semaine suivante, et que l'enseignant sert de traducteur, il s'exclame : « *that's not fair!* ». Ou encore, lorsque deux élèves anglaises informent leurs partenaires qu'elles jouent au football, elles provoquent l'étonnement sur leurs visages. On perçoit une nouvelle fois ici que la communication synchrone réduit la distance transactionnelle pour permettre aux interlocuteurs d'exprimer sur des modes variés des réactions immédiates en lien à leur propos qui ne leur seraient pas permis de percevoir avec les autres modes de communication qu'ils ont à disposition.

PEaD C : point de vue des acteurs

La communication protéiforme peut être perçue comme une aide pour permettre les échanges. Cependant PC/F y voit le danger que les apprenants ne puissent véritablement dire leurs mots. Durant l'entretien conduit quatre mois après la fin du projet, il s'exprime sur la barrière de la langue et la frustration qu'il perçoit provoquée par les difficultés du dialogue en VC, avec un bagage minimal en langue.

Extrait captation audio - PC/F – nov 2012 - entretien post projet- annexe © 5

je pense qu'ils ont quand même pris conscience les élèves que euh bien qu'il y avait la barrière de la langue on voyait bien là sur les dernières visios ils avaient envie de poser des questions euh d'y répondre mais tout de suite là on voyait ils étaient bloqués parce qu'ils savaient pas comment l'exprimer et puis ils se rendaient bien compte qu'en face les camarades ne comprenaient pas ce qu'ils disaient et je voyais bien qu'ils avaient envie ils avaient envie de poser des questions parce qu'on avait reçu donc des différents courriers avec des photos des textes et euh bien il y avait plein de curiosités qui sont ressorties des interrogations plein de trucs et on voyait bien à travers la visio qu'ils avaient préparé leurs questions ils avaient envie d'en savoir plus mais euh ils étaient un peu frustrés quoi [...] La frustration c'est dangereux si on me rien dernière si on ne donne pas suite oui effectivement je voyais bien que certains sortaient de la visio avec comment dire une frustration et aussi un sentiment de bien j'ai pas été capable de tu vois hein je ne connais le vocabulaire j'ai pas su m'exprimer donc j'ai pas été capable de faire donc sortir avec un sentiment un peu négatif +

j'aimerais bien euh leur donner envie d'échanger et puis aussi de les mettre en situation de réussite parce que l'an dernier l'envie oui elle y était mais ils étaient quand même + et bien ils ont vu leur limite quoi rapidement + alors après il n'y a pas que les échanges en direct

La spontanéité des échanges, la réactivité dans des dialogues en synchronie est limitée par les compétences linguistiques des apprenants. PC/F les juge trop justes pour ce type de rencontre ce qui générerait alors un sentiment de frustration auquel il faudrait savoir répondre. « Ils ont besoin de nous pour apprendre la langue » en conclura PC/F avec une question en suspens : « il faut que l'on perçoive qu'est-ce que eux attendent de nous pour progresser dans la langue ? » Comme PC/B, PC/F voit dans l'interaction élève-élève qui passe systématiquement par l'enseignant, une aide mais un risque qu'ils se sentent dévalorisés, et privé de la liberté de pouvoir communiquer de manière autonome.

Quant à PC/GB, son point de vue, recueilli uniquement à l'issue du PEaD, ne donne à voir qu'un point de vue positif sur la VC : « *Skype – brilliant! They love to skype – it focuses their listening skills!!* ». Selon son expertise, les apprenants anglais ont profité de ces échanges pour développer des compétences linguistiques, notamment en compréhension (annexe 10, PC/GB).

Quant aux apprenants de la classe française, leur appréciation semble plutôt positive. Sur dix-sept questionnaires de fin étudiés, six présentent l'outil comme très motivant, quatre motivant et cinq sont moins positifs en le déclarant un peu motivant. Deux seulement ne le considèrent pas comme motivant (annexe 8). Les avis sont dispersés à son propos mais le sentiment de frustration contrairement à ce qu'exprime leur enseignant vient davantage du fait d'avoir peu participé à des rencontres synchrones. Ainsi, l'outil privilégié pour interagir à distance est pour près de soixante pour cent des élèves le moyen d'interagir à distance qu'ils préfèrent. Et plus en lien avec les propos de PC/F, ils privilégient les échanges dans une des conditions qu'ils ont expérimentée, à savoir en groupe classe où la communication s'est effectuée à tour de rôle.

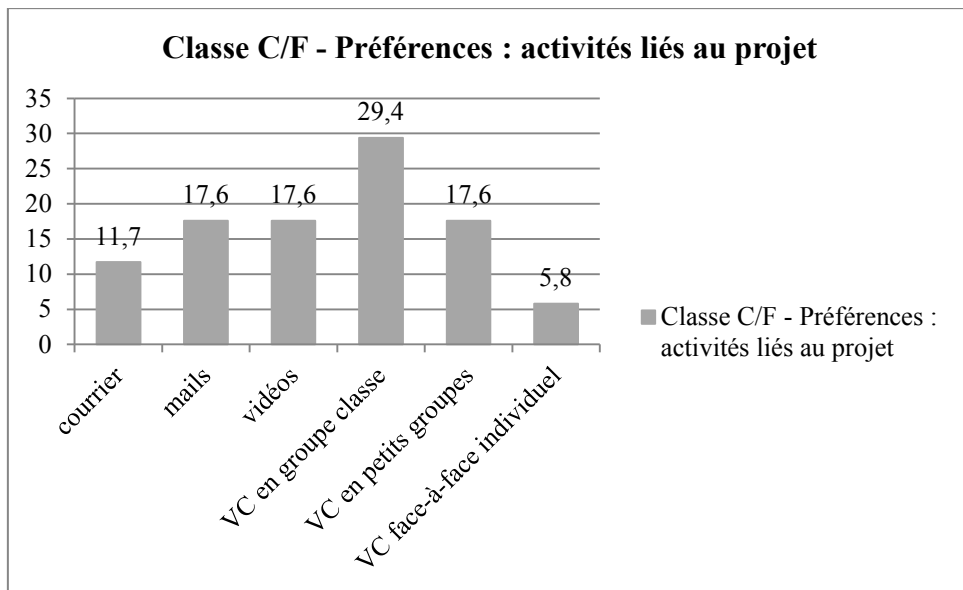


Figure 43 : Réponses au questionnaire_élèves_fin_classe C/F, Q5, 17 réponses

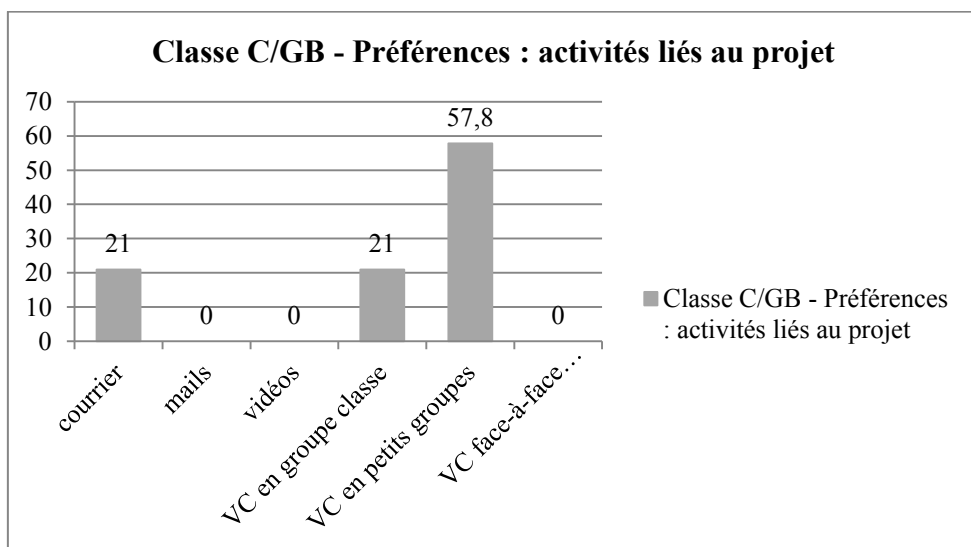


Figure 44 : Réponses au questionnaire_élèves_fin_classe C/GB, Q5, 19 réponses

En ce qui concerne la classe anglaise, les apprenants ont apprécié les VC en groupe restreint en montrant leur intérêt à près de soixante pour cent d'entre eux, loin devant la VC en collectif classe. Toutefois, la VC figure comme le mode le plus apprécié puisqu'il remporte près de quatre-vingt pour cent des suffrages en fin de projet. Les élèves britanniques notamment apprécient le fait de pouvoir se voir et s'entendre ce qui confirme notre hypothèse : « *Skyping because its fun to have a look what they're doing* » (Owen), « *Because it is different just being taught if you can see and hear* » (élève C/GB 1). Seuls

deux point de vue négatif rejoignent celui de l'enseignant français sur la difficulté de se comprendre : « *Because I can't understand what they are saying* » (Nianh) ou « *Because you can't understand them* » (Isaac). Le point de vue reste favorable pour les autres, en dépit du manque d'autonomie exposé ci-dessus, comme le souligne un autre élève : « *I think that i don't understand we speak to them but when Mrs Banham teaches us she tells us what it means* » (élève C/GB 4).

PEaD D : usage et rôle de la VC

La seule VC qui a été expérimentée dans le cadre du PEaD D a permis à cinq élèves sur six qui s'y étaient intensément préparés de se présenter en langue cible face à des pairs écossais, en présence des élèves des deux classes.

À cause d'un fort déséquilibre sonore dans les salles, des phénomènes d'échos ont considérablement gêné la communication. Ils se sont amplifiés au point que celle-ci a dû être écourtée.

À l'issue de ces échanges, PD/F a donné du temps pour un débriefing durant lequel trois points ont été abordés. L'opinion du groupe sur les apprenants des deux classes qui ont eu le courage de s'exposer s'est exprimée. « Moi j'ai bien aimé parce que les voir comme ça à se débrouiller et y aller et bien moi ça m'a plu », dit Maxime auquel nombre d'autres élèves partagent le point de vue. On aborde là à nouveau l'aspect anxiogène des premiers échanges en synchronie (voir plus haut).

L'aspect technique est aussi commenté. Si Eva, qui était passée la première, dit : « le garçon qui m'a parlé c'est bien je l'entendais bien », Luc réfute : « bien ma correspondante je sais même pas ce qu'elle m'a dit ».

Eva ensuite insiste sur l'aspect positif de l'expérience. Elle insiste sur le fait qu'elle a pu répondre en anglais aux questions qui lui ont été posées par son pair anglais.

La question du choix de la langue est également soulevée par l'enseignant durant ce débriefing (H2.2).

Les questions qui émergent de cette concertation rejoignent celles concernant les autres PEaD. Les premières VC sont considérées comme un défi par rapport à soi et aux autres qui est certes anxiogène mais stimulant. Le choix de la langue pour converser pose d'autres interrogations. Si l'objectif est de dialoguer avec un pair locuteur de la langue cible, quelle

langue est appropriée ? Cet aspect sera commenté en H2, mais à ce stade de la présentation, on s'aperçoit que les apprenants sont sensibles aux différentes situations communicatives auxquelles ils sont confrontés. S'il s'agit de communication libre entre pairs distants, les apprenants doivent mobiliser des stratégies personnelles propres à chacun pour parvenir à se comprendre. On ne se dit pas la même chose et on ne développe pas les mêmes compétences lorsqu'on communique sur un mode asynchrone, si on participe d'une communication triangulaire ou si on interagit librement sans intermédiaire.

Un dernier point retient notre attention sur cette unique expérience en VC menée dans le PEaD D. À l'issue de la séance, des élèves sont spontanément venus nous demander s'il était possible qu'on leur donne les enregistrements de la VC. Les élèves entrevoient la possibilité de se voir ultérieurement, de disposer d'un miroir sur l'activité. Un tel outil nous semble riche de potentiel sur plusieurs aspects que nous développerons en H2, concernant l'apprentissage des langues plus spécifiquement.

PEaD D : point de vue des acteurs

Les questionnaires de fin, de même que nos entretiens avec les apprenants, ont été effectués trois mois après la VC.

Le seul point positif que retient Anna qui a participé activement à la VC, c'est d'avoir pu rencontrer des personnes ; « j'ai vu de nouveaux visages », nous confie-t-elle avec intérêt alors que son expérience est globalement jugée décevante.

Extrait captation audio - entretien fin élèves - Luc Anna Lena et Eva – annexe 87		
09 :48	Eva	on a fait qu'une seule visioconférence ratée.
	Lena	oui j'aurais voulu en faire plusieurs et puis voir plus de monde aussi parce que j'étais dans les quatrième ou troisième et j'ai pas trop écouté les Anglais parce que j'étais dans la file d'attente pour y aller et puis + tellement j'étais stressée que j'écoutais pas trop + en gros j'en ai écouté qu'une seule de fille et elle était un peu timide donc euh+ + ça m'a
	CH	donc votre regret c'est quoi, de pas avoir parlé suffisamment ?
	Lena	de pas avoir entendu suffisamment.
	Anna	non, pas avoir entendu.
	Eva	le son
	CH	pas avoir entendu ?
	Anna	Oui, parce que ils parlaient pas trop au début, ils étaient comme ça puis des fois avec les problèmes ils parlaient mais on entendait pas la voix. Des fois c'était en décalé, et puis il y avait des personnes elles voulaient pas venir parce qu'elles étaient trop timides et tout alors moi j'étais déçue parce que même si t'as peur ou quoi tu fais quand même parce que c'est un projet alors après il faut ...peut être qu'il y avait pas assez de monde parce que je sais pas on a vu trois personnes je crois.
10 :55	Lena	non on en a vu quatre.

Si les difficultés techniques n'ont pas pu permettre de dialoguer, Anna impute l'échec au fait de ne pas avoir pu interagir avec suffisamment de personnes. Sans prendre en compte les paramètres réels qui ont pu entraver le contact auditif, elle impute l'échec aux partenaires qui n'ont pas osé se présenter face à elle en nombre. Comme nous l'avons déjà remarqué en H1.2, la critique porte alors sur l'inégalité de la relation. On jauge les efforts consentis des deux côtés.

Si Anna dresse un bilan mitigé de cette expérience pour laquelle elle était « au premier rang », le bilan de la classe qui a assisté en tant que spectateur impliqué s'avère positif. Les représentations de l'outil restent positives. La VC, est vue comme un moyen de communiquer motivant par plus de 80% des élèves. Un taux aussi élevé, voire plus, que dans les autres classes.

extrait : questionnaire eleve fin, Pouvoir voir les correspondants en VC est ...					
	classe A/F	classe B/F	classe C/F	classe D/F	total
très motivant	10	9	6	9	34
motivant	10	8	4	8	30
un peu motivant	4	1	5	4	14
pas du tout motivant	1	0	2	0	3
	25	18	17	21	81

Pour illustration, nous reprenons ci-dessous certains des points de vue exprimés dans les questionnaires de fin :

Classe C/F - Questionnaires_eleves_fin – annexe 8	
Bastien	On s'est parler a une visioconférence pour se voir pour s'entendre bien pour se connaître.
Pol	Parce que déjà nous ont apprend l'Anglais et eux le Français et aussi c'est très bien parce que sa fais bizarre de parler à des gens qui sont loin
Enzo	Parce qu'on peut voir qui sont correspondant et je demande des choses.
Elève X	Ça nous permet que les Anglais nous parlent en anglais et de le poser des questions dans les deux langues et y répondre
Manon	Parce qu'on peut faire connaissance avec eux et les voir
Max	On pouvait parler avec les Écossais en anglais

Ces propos rejoignent ceux des apprenants des autres classes qui voient dans l'utilisation de la VC un moyen d'entrer en contact visuel permettant de renforcer le lien, d'interagir pour mieux se connaître sans oublier l'intérêt des deux groupes de construire des compétences en langue(s).

Pour finir, il apparaît encore que la VC présente un caractère anxiogène qui s'atténuerait à mesure de son expérimentation. Les données du tableau ci-dessous montrent que pour le PEaD D l'ensemble de la classe n'a pas pu modifier ses représentations sur celle-ci

n'ayant eu qu'une expérience. Dans la plupart des autres PEaD, une grande majorité a pu dépasser ses craintes.

Questionnaire de fin - Q6 : échanger avec des pairs distants est pour toi une activité te fait peur ? annexe 8									
classe	A/F	A/GB	B/F	B/GB	C/F	C/GB	D/F	D/GB	
oui	5	1	6	1	4	7	18	##	42
non	18	20	11	12	13	13	2	##	89
nsp*	2	0	1	2	0	1	1	##	7
total	25	21	18	15	17	21	21	##	138

*nsp = ne sais pas

Il n'est pas surprenant non plus de relever que, contrairement aux autres PEaD, la VC n'est pas plébiscité à plus de 40% et que les préférences sont dispersées sur divers outils, incluant ceux qui n'ont pas été utilisés.

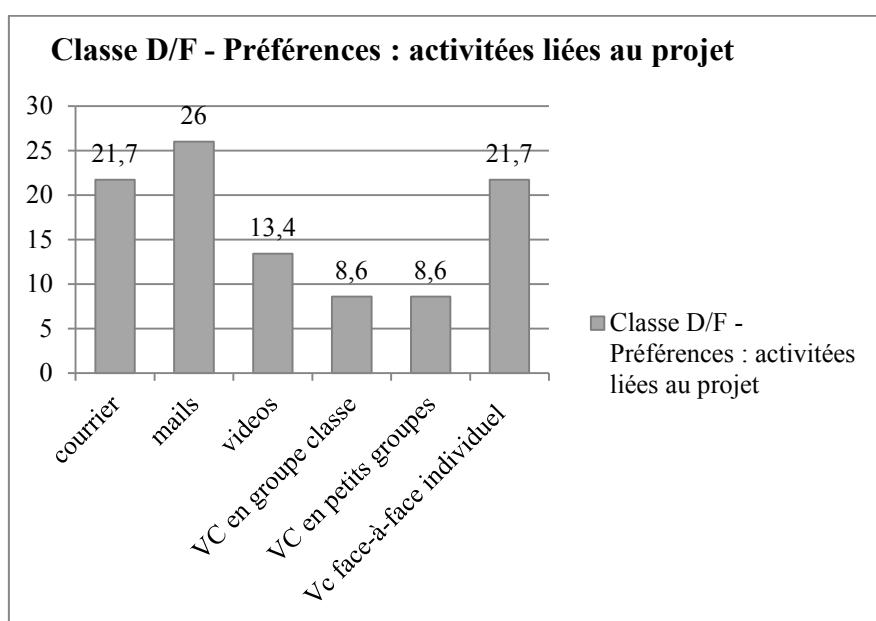


Figure 45 : Réponses au questionnaire_élèves_fin_classe D/F, Q5, 21 réponses

Synthèse sur la VC

Qu'elles aient abouti à des rencontres satisfaisantes du point de vue technique ou non, les usages observés de la VC correspondent aux objectifs généraux initiaux. À l'instar des autres outils utilisés comme la vidéo ou la correspondance papier, la communication synchrone cherche à servir l'apprentissage linguistique et culturel à travers un lien social, un lien construit sur le principe de l'agir ensemble et de la réciprocité. Cette synthèse s'attache toutefois à identifier ce qui la caractérise dans les pratiques observées.

Concernant l'aspect matériel, les VC s'organisent selon des modalités variées et dans des lieux variés. La prise en main de l'outil ne présente pas de difficulté notable, les particularités propres à l'outil (volume de la voix, prononciation claire, positionnement, etc.) sont anticipées lors de débats sur la question et/ou des prises en main expérimentales précédant les rencontres.

Les lieux où se déroulent les VC sont importants au même titre que la taille des écrans employés ou le positionnement de la caméra. Ils permettent une visualisation des participants dans un espace large ou plus restreint, qui participe de l'échange. On perçoit la personne dans son environnement de travail, on la découvre physiquement, etc. ce sont là des paramètres qu'il faut prendre en compte et qui influent sur les interactions. Elles se font soit sur la base d'une participation collective (groupe classe) soit par le biais de petits groupes. Le groupe en face voit le groupe ou les individus qui s'adressent à lui. L'exposition des personnes et leur perception sont alors dépendantes de nombreuses variables qui nécessiteraient d'être interrogées par les acteurs de projet. Nous avons assisté à des premières visioconférences où les participants alternaient devant leur *webcam* respective, laissant un écran vide face au locuteur. Cet aspect interroge l'objectif visé. Peut-être répond-t-il au constat de PB/F à l'issue du projet : « il me semble que chacune a préparé ses élèves à produire, plus qu'à recevoir ». En effet, l'image de soi se présente comme l'élément dominant de ces rencontres. C'est elle qui semble générer une préparation intensive et une anxiété palpable à devoir se produire.

Concernant l'organisation des VC, ce que nous retenons également est la présence et le nombre de participants (actifs ou spectateurs) qui participe du sens de l'activité.

Type de participation	PEaD A	PEaD B	PEaD C	PEaD D
Participation individuelle en présence de toute la classe	X	X	X	X
Participation en groupe en présence de toute la classe	X		X	
Participation en groupe hors de la présence de la classe		X		

La participation à des rencontres synchrones peut varier en fonction des PEaD ou dans un même projet. Cependant, le principe retenu pour tous est la participation volontaire. On assiste alors aux configurations suivantes :

Type de participation	Activités
Participation active de tous les présents à la VC	PEaD A : chanter, participer à un jeu, à un apprentissage de la LE, PEaD C : chanter
Participation active alternée de tous les apprenants du groupe classe (des Français l'un après l'autre, des Britanniques l'un après l'autres, ou tour à tour un Français en alternance avec un Britannique)	PEaD A : se présenter, présenter des mini sketches PEaD C : se présenter, donner des informations factuelles sur soi
Participation active de petits groupes constitués pour interagir avec d'autres petits groupes de locuteurs distants en présence des deux classes	PEaD A : enseigner la langue, apporter des informations factuelles (avec ou sans mise en scène), faire jouer, enseigner, la LE, réciter un poème, animer un jeu PEaD D : se présenter, donner des informations factuelles sur soi
Participation active de petits groupes constitués pour interagir avec d'autres petits groupes de locuteurs distants en dehors du regard de la classe	PEaD B : se présenter, donner des informations factuelles sur soi, dialoguer spontanément PEaD C : répondre à des questions et en poser à partir de documents échangés, dialoguer spontanément

Si les intentions initiales des enseignants étaient de faire dialoguer des apprenants dans une relation individuelle leur permettant de se rencontrer dans un contexte moins formel, voire informel en dehors de la classe, on constate qu'ils n'ont pas œuvré dans ce sens durant le projet.

Il apparaît que le second principe communément retenu est qu'on ne s'expose jamais seul. Quel que soit le type de participation (cf. tableau ci-dessus) les apprenants sont épaulés soit par des pairs d'après un contrat didactique implicite, soit explicitement par les enseignants, dont la présence est marquée lors de toutes les séances. Leur rôle de médiateur entre les deux groupes s'observe principalement pour les fonctions suivantes. Elles sont communes aux huit classes :

Activités de l'enseignant pendant les VC
Il intervient dans la phase introductive et de clôture (entre enseignants)
Il présente les activités et/ou les participants
Il souffle des réponses, suggère des énoncés durant les échanges
Il traduit /aide à la compréhension
Il assure l'articulation des échanges (assure les déplacements des élèves, commande le silence, etc.)
Il commente les activités (suggère applaudissements, félicite, encourage, etc.)

Les VC s'organisent autour d'un principe d'alternance de la prise de parole préparée plus ou moins intensivement dans certaines classes. Ainsi, la communication en VC ne peut être envisagée comme une copie d'une communication en face à face, dans un contexte de

rencontre physique ordinaire. Un scénario suivi dans le moindre détail ou une préparation intense influe sur le type d'activités, sur la perception interpersonnelle et la dynamique du groupe, comme il l'a été montré dans ce chapitre. Suivant cette logique, aucune conversation spontanée n'a été observée dans le cadre du PEaD A. Nous notons que la présence fortement marquée de l'enseignant dans les activités de communication synchrone des quatre PEaD et la préparation rigoureuse que s'imposent les participants en particulier caractérisent ce mode de communication.

Caractéristiques de la préparation pour les VC dans les classes françaises	
classe A/F	programmation collective dans le détail préparation intense (classe entière, en petits groupes, individuelle) simulation collective selon le scénario arrêté
classe B/F	préparation intense (classe entière, en petits groupes, individuelle)
classe C/F	programmation collective préparation intense (classe entière, en petits groupes, individuelle) simulations entre des groupes
classe D/F	programmation collective préparation intense (classe entière, en petits groupes, individuelle)

Ce constat rejoint celui de Whyte (2010) :

« Although the potential for spontaneous interaction between learners might be valued by teachers, in practice, much of most VC sessions was carefully organized and even rehearsed ahead of time » (ibid, 284)

De notre point de vue, le caractère nouveau, l'enjeu que constitue pour certains la VC lorsque ils ne sont familiarisés ni avec elle, ni avec les interlocuteurs, les charge d'un haut degré d'anxiété. Ainsi, comme il l'a été développé plus haut, on observe que dans l'ignorance et l'incertitude de situations inédites, les apprenant voient leur moi exposé en premier lieu, et anticipent les problèmes centrés sur leur personne, leur responsabilité. La préparation permettrait de baisser le taux d'anxiété.

Nous avons indiqué en H1.2 que l'espace collectif dans lequel se situe l'action influe fortement sur la part de responsabilité que chacun s'attribue. Ainsi, la VC qu'elle soit organisée en classe complète ou en petit groupe, semble l'affaire de tous. L'agir ensemble implique pour chacun des responsabilités et des niveaux d'exigences.

On comprend que les enseignants anticipent ces paramètres. En effet, s'exprimer dans une langue non maîtrisée peut créer un sentiment de frustration qu'il faut prendre en compte. Cela fait référence au propos de Michel (1996) qui met en garde sur le décalage entre l'envie, le besoin de communiquer (le propre du linge qui sert le vouloir dire de

chacun) et les compétences linguistiques. « Dans l'incapacité d'exprimer ce qu'il [l'apprenant] veut, il se sent dépossédé d'une partie de lui-même, impuissant à dire et à se dire dans une langue étrangère » nous dit le chercheur (*ibid*, 83). Les enseignants attribuent du temps pour la préparation et adoptent une posture d'aide pédagogique pour étayer les échanges. Le niveau de bagage linguistique dont sont dotés les apprenants est une réalité admise qui induit implicitement la préparation soutenue et l'aide comme des composantes de l'interaction.

Cette aide arrive en amont de toutes les rencontres synchrones. Elle intervient dans la concertation pour définir les envies et les besoins des apprenants se projetant dans l'échange. Elle permet ensuite d'apporter les éléments nécessaires à la tâche : apport linguistique, conduite d'apprentissage, apport de matériel, aide à la répétition, gestion de l'organisation, etc. Les rencontres s'effectuent en fonction de trois scénarios :

- Les rencontres en VC sont conformes à la copie d'une répétition générale de chaque côté (PEaD A)
- Les rencontres sont basées sur la production de textes mémorisés (pas d'improvisation) (PEaD A, B, C et D)
- Les rencontres laissent une marge à un véritable dialogue entre des apprenants (PEaD B et C)

Quelques soit le scénario retenu, l'aide de l'enseignant ou des pairs est admise comme un potentiel pour pallier aux difficultés.

Se pose alors la question de l'influence d'une communication protéiforme (triangulaire et plus) sur l'apprentissage linguistique. Celle-ci est analysée plus en détail en H2. Toutefois, son impact sur le lien social qui contribue à l'investissement des personnes pour interagir est patent. Ainsi la question de l'image de soi, de sa valorisation et donc du degré d'exposition est au centre du problème.

À ce propos, on observe que les VC expérimentées ne laissent pas de place pour une communication plus intime, une relation privilégiée avec un partenaire attitré, qui les ferait dialoguer dans un cadre moins contraint. Pour les raisons évoquées plus haut, on retient que ce mode de relation plus intimiste n'est pas plébiscité par la majorité des apprenants. Si 58

% d'entre eux ⁹⁵ expriment leur préférence pour la VC par rapport à d'autres modes de communication, seuls 24,7 % opteraient pour des rencontres en face-à-face. La préférence qui s'exprime avec un pourcentage de 43,5 va pour des échanges en groupes restreints.

Questionnaire de fin – préférence – mode de rencontre en VC									
préférence	classe A/F	classe A/GB	classe B/F	classe B/GB	classe C/F	classe C/GB	classe D/F	classe D/GB	total
classe entière	7	5	1	3	5	4	2	#	27
groupe	9	4	5	3	3	11	2	#	37
individuel	1	8	4	2	1	0	5	#	21
total	17	17	10	8	9	15	9	#	85

Par ailleurs, la VC permet, plus que les autres outils observés dans les quatre PEaD, de percevoir la présence sociale des pairs distants, pour lesquels ils œuvrent autour d'objets échangés. Le dialogue s'effectuant à partir de la notion de présence, les apprenants saisissent les réactions en temps réel sur leur production. La distance transactionnelle (Jézégou, 2007) permet une réactivité immédiate qui atteste de la relation effective entre les groupes. Engagés dans une réalité sociale que la VC leur donne la possibilité de vivre « en direct », ils trouvent le sens de leurs activités trouvent leur sens dans le contexte qui les a provoquées. En conséquence, le caractère fortement émotionnel est une des variables à examiner.

Dans ce contexte, nous avons montré le rôle des éléments fortuits qui peuvent occasionner des réactions vives et dynamiques et contribuer à renforcer le lien et l'apprentissage. À ceci s'ajoutent les séances de *feedback* à l'issue des rencontres qui elles aussi permettent un retour réflexif sur les activités pour mieux se situer et en anticiper d'autres. Le visionnement ultérieur de VC enregistrées occasionnerait également un effet miroir agissant comme médiateur entre l'affectif et l'apprentissage, participant alors de la structuration de savoirs.

En bref, la VC est génératrice d'une situation complexe centrée sur la confluence de multiples aspects. Les capacités, les attitudes, les comportements, les savoirs, les stratégies intellectuelles et les réactions affectives sont mêlées. De plus, la pédagogie active adoptée qui permet à chacun de s'engager en fonction de critères qui sont exposés collectivement, de se

⁹⁵ Ce pourcentage ne prend pas en compte l'opinion de la classe D/GB qui n'a pas retourné le questionnaire

sentir porté par un collectif communautaire, nous semble propre à construire un contexte favorable à l'apprentissage en utilisant la rencontre synchrone comme un levier.

La VC, telle que nous l'avons observée, impose de faire face à des situations-problèmes qui correspondent à une réalité de communication (non simulée). Elle matérialise une distance physique interpersonnelle entre les pairs (Pellenq et Campanale, 2000). De notre point de vue, elle gagne sa pertinence en permettant de considérer les difficultés, d'argumenter sur l'action en cherchant à s'approcher de la posture la plus appropriée, par rapport à des objectifs clairement identifiés qui sont portés par le groupe classe et/ou les deux classes distantes. Il s'agirait alors pour les élèves d'aller plus avant et de comprendre la complexité des situations, et donc de participer au processus de leur autonomisation.

On perçoit qu'il y a matière à exploiter le potentiel de l'outil, et que les enfants s'y engagent. En dépit d'un bagage minimal en LE, ils participent d'une ingénierie pour trouver prétexte à communiquer en synchronie. Toutefois, nous n'avons pas suffisamment d'expérimentations en nombre et sur le long terme pour percevoir ce qui est le plus adapté. En outre, il est nécessaire de s'intéresser au temps que les apprenants mettent à se familiariser avec l'outil, et de la diversité des usages qu'ils en font. Nous ne pouvons alors pas présupposer de la suite qu'ils donneraient à une telle expérience en étant familiarisés avec celui-ci.

1.4.8. Les vidéos

Nous remarquons en introduction à l'étude de la vidéo que celle-ci est ignorée des répondants à l'enquête exploratoire avec deux mentions explicites seulement de cet outil comme potentiel pour interagir à distance (cf. Q33, (50) (176), annexe 29). Lors de nos premiers entretiens avec les huit enseignants des cohortes, l'outil n'est pas mentionné non plus.

Le recours au caméscope numérique, à l'APN ou encore au smartphone pour se filmer naît d'intentions variées. Il peut répondre au besoin de donner à voir un objet, de le commenter, ou de se montrer en paroles et en actes. Le tableau ci-dessous recense les vidéos envoyées par les huit classes en indiquant leurs fonctions sociales telles que nous avons pu les interpréter à partir du recueil de données.⁹⁶

⁹⁶ Pour une vue d'ensemble des objets échangés pour chaque PEaD cf. annexes 1 à 5.

PEaD concernés	Nature de la vidéo	Fonction(s) sociale(s)
PeAD A PeAD D	Présentations individuelles ou en petits groupes (2 à 3 personnes)	se faire connaître en donnant des informations factuelles sur son identité, ses goûts, etc. (L1 et/ou LE)
PeAD A	Feedback correctif	témoigner de l'intérêt que la classe porte aux productions des partenaires, contribuer à leur apprentissage (L1 et L2)
PeAD A	Mises en scène des mascottes dans leur classe d'accueil (3 vidéos)	mascotte = synecdoque particularisante (représente la classe des partenaires). Montrer son intégration dans l'école témoigne du lien qui s'instaure entre les deux classes. Versions bilingues = aide à l'apprentissage des partenaires en LE en leur fournissant des données culturelles et linguistiques sur la thématique de l'école
PeAD A	Petits dialogues en anglais, sous forme de sketches	Se donner à voir et entendre pour montrer ses acquis, se mettre en scène en utilisant la langue des partenaires
PEaD B	Présentations de ses activités de loisirs	En retour de dessins envoyés par les partenaires, les apprenants veulent à leur tour montrer leur univers personnel. Palier à « l'impossibilité » de communiquer en synchronie. Donner des informations sur soi, sur ces loisirs par une mise en scène (tenue de sport)
PEaD B	Présentation de son environnement	Donner à voir son environnement géographique (photos) en les commentant dans la langue des partenaires pour leur permettre de comprendre les informations
PEaD B	Sketches : «at the snack- bar » et « at the seaside »	Palier à « l'impossibilité » de communiquer en synchronie. L'idée est de produire quelque chose en langue cible en direction des partenaires pour leur témoigner d'une progression en LE

Le choix de l'outil se justifie selon plusieurs critères. Il s'agit comme pour la correspondance papier de préférer la vidéo à une rencontre en synchronie pour se présenter, donner des informations factuelles sur soi. On opte pour des préliminaires moins anxiogènes. Sa fonction étant comparable à celles des présentations sur support papier (voir chapitre suivant) ou traitée avec un logiciel de présentation (*powerPoint*), la vidéo devient un outil particulier lorsque la personne est filmée. Comme le soulignent Jean-Loup Bourrissoux et Patrice Pelpel (1992):

« Filmer, c'est une chose, être filmé, puis ensuite s'offrir au regard des autres, et surtout au sien, c'en est une autre : il ne s'agit plus de problèmes techniques mais psychologiques mettant en jeu – parfois en cause – la relation que chacun entretient avec les autres et avec soi-même » (*ibid*, 173).

La vidéo est alors une étape intermédiaire entre la « simple » présentation écrite et le dialogue en synchronie, lorsqu'un groupe ou plusieurs groupes sont concernés par le projet. C'est pourquoi nous observons que ce sont les élèves les plus téméraires qui optent au départ pour cet outil. En effet, toutes les classes françaises et britanniques ont choisi une présentation préliminaire à la visioconférence. Tous les élèves n'ont cependant pas choisi ce médium. Il apparaît évidemment plus anxiogène qu'une présentation écrite sur papier ou sur une présentation *Powerpoint* sans son, révélant ou exposant moins la personne. Toutefois, contrairement à des publics moins jeunes (adolescents ou adultes), les enfants montrent peu de gêne à devoir se filmer. Passé l'étonnement provoqué par le fait de se voir et de s'entendre pour la première fois, et qui plus est, en langue étrangère et auprès de leurs pairs, ils se montrent disposés à utiliser l'outil.

À noter également que l'exposition concerne les compétences en LE que les apprenants imaginent devoir être jugées par leurs pairs distants. Ainsi, certains font l'effort de produire dans celle-ci, d'autres non. Certains se montrent plus sensibles à leurs objectifs de départ consistant à participer de l'apprentissage en LE de leurs partenaires. D'autres optent, comme nous l'avons déjà souligné pour une production en langue source pour fournir du matériau à traiter, d'autres au contraire privilégient le sens du message et optent pour la LE. D'autres encore, à ce premier stade, doutent tant de leur capacité ou n'osent pas s'exposer qu'ils préfèrent participer de la construction du lien social sans considérer la langue, et produisent en langue source.

La vidéo pour les PEaD A et B est à l'origine un moyen de s'entraîner à produire de l'oral. Par exemple, PB/F a mis à disposition des élèves un enregistreur à cassettes disponible dans la classe. Très vite son utilisation a été jugée obsolète au regard des outils dont disposent certains élèves chez eux. La présence de notre magnétoscope numérique a également influé. Ils ont noté que c'est un outil qui permet de télécharger ses enregistrements pour les écouter depuis un ordinateur. Pressée par la demande, PB/F a donc fait l'acquisition d'un magnétoscope et d'un enregistreur numériques sur ses fonds personnels. Les apprenants s'en sont emparés sans aucune difficulté technique et ont très vite perçu l'intérêt de l'outil pour sa fonction d'autoscopie. « L'autoscopie consiste à

filmer des individus, en situation d'expression et de communication, de façon à ce qu'ils puissent se voir et analyser leur comportement, à fin d'amélioration ». (Bourron et Denneville, 1991, 14). Nous notons ici que les pratiques autoscopiques (ou vidéoscopiques) permettent à chacun des apprenants d'exercer sa fonction d'analyste réflexif avec l'aide d'un pair. La vidéo permet en effet de se voir ou de se montrer à un autre élève pour analyser la production et y apporter des remédiations (annexe 71).

PB/F – questionnaire de fin - Q7 - annexe 10
--

Au niveau de la comm différée (films) : chez bcp d'enfants, le fait de se voir et s'entendre sur un travail 'de qualité' (après répétitions) a permis une valorisation de leur image face à eux-mêmes et face aux autres.

Un système d'entraide se développe entre les apprenants pour surmonter des difficultés tant linguistiques que scéniques. Généralement c'est le pair qui a filmé qui va visionner l'enregistrement avec la ou les personnes impliquées pour participer à la vidéoscopie. Entre eux, les élèves se mobilisent pour une rétroaction corrective : « tu ne parles pas suffisamment fort », « tu dis *you* au lieu de *I* », « il va falloir que tu recommences ... », etc. (annexe 71). La vidéoscopie permet donc d'être corrigé par un pair pour façonner un message qui s'adapte au plus près de leurs capacités et qui témoigne de leur performance. Par ailleurs, le nombre d'essais successifs pour parvenir à un produit final qui les satisfait atteste également de la persévérance des élèves et de leur haut niveau d'exigence.

Concernant ce type d'entraide, le rôle de l'enseignant en tant que médiateur facilitant l'échange de connaissances et de stratégies n'est pas neutre. Il encourage les groupes à se former et les apprenants à se solliciter entre eux.

Techniquement fiable, la vidéo est assurée de parvenir à son destinataire qui a de multiples moyens de la visionner. Contrairement à la production en synchronie, la production en vidéo ne présente pas de caractère aléatoire. En conséquence, on peut comprendre pourquoi dans le cas du PEaD B, l'envoi de vidéos devient le rassurant moyen de palier aux difficultés techniques qui gênent la diffusion synchrone des messages. Préparés par exemple à parler de leurs activités de loisirs selon un scénario qui les montrait en action et en tenue de sport, les apprenants ont modifié leur projet et opté pour la vidéo comme moyen de communication par substitution.

Pour finir sur l'aspect technique, se filmer pour se donner à voir et à entendre n'a pas présenté de difficulté technique particulière. Les élèves les plus hardis ou familiers avec l'outil (APN, caméscope numérique ou smartphone) enseignent aux autres comment manipuler l'appareil. La seule difficulté apparente concerne la capacité à se concentrer sur l'objet ciblé et maintenir l'objectif en sa direction. La spécificité de l'appareil permet de visionner ce qui est enregistré et ainsi de pouvoir critiquer pour recommencer. Quel que soit le PEaD, les vidéos ont toutes été réalisées par les apprenants eux-mêmes, généralement à deux ou en petits groupes. Seuls leur téléchargement et leur envoi est l'affaire de l'enseignant.

Généralement pour des adolescents ou des adultes il est difficile de donner à voir une image de soi dans laquelle on ne se reconnaît pas toujours. Cela est difficile à assumer à un niveau personnel. Toutefois, nous remarquons que les apprenants n'expriment pas de gêne à s'exposer au regard des autres, en l'occurrence des apprenants et de l'enseignant au sein du groupe-classe, ni même d'envoyer leur production aux pairs distants. Ils ne montrent pas d'inhibition.

L'utilisation de la vidéo permet la prise en charge par les apprenants eux-mêmes de leurs performances tant d'un point de vue linguistique que communicationnel. Ils bâtissent à mesure de leur expérience des sketches, s'enregistrent, se critiquent, perçoivent des besoins du non verbal, de la gestuelle pour parvenir à des scènes convaincantes. Pour se donner mieux à voir, ils font preuve de créativité en recourant à des accessoires qu'ils rassemblent ou réalisent eux-mêmes. La classe B/F par exemple élaborera des menus anglais pour réaliser des sketches de la scène du bar, confectionnera en papier des accessoires de cuisine, revêtira des tenues de sports pour parler de ses activités de loisir.

Pour conclure, la vidéo apparaît comme un filtre, un écran de protection qui permet aux apprenants de prendre des risques, de se corriger, de se mettre en scène dans un contexte non anxiogène. La vidéoscopie, qui est généralement conduite avec des pairs, se présente comme un moyen congruent pour un travail d'auto-évaluation favorisant la remédiation. Toutefois, produire des vidéos pour communiquer avec les pairs distants palie aux difficultés techniques de la VC, mais ne permet pas une véritable communication en face à face. Les vidéos exercent un rôle de médium communicatif qui sert à la fois de miroir sur soi et de messages à l'adresse des partenaires naissant de diverses intentions. Elles servent de préliminaire à la rencontre, à présenter des objets peu compatibles avec la

VC (mascottes, environnement géographique), à pallier les difficultés techniques de la VC, à produire un *feedback* correctif, etc.

1.4.9. CMO vs objet tangible : le papier

L'intérêt pour le courrier par voie postale est révélé par l'enquête exploratoire qui le place avant la VC, à égalité avec le courrier électronique (cf. Q33). Nous relevons sa présence dans trois des quatre PEaD observés. Aussi, nous ne pouvons exclure de notre étude les productions sur support papier transmises par voie postale dans ce chapitre sur les outils de la CMO.

Le courrier déclare PA/F, « c'est la base », « ça accroche les gamins pour eux c'est LE cadeau + après c'est la rencontre ». Il serait nécessaire de se servir de ce mode de communication pour engager un projet d'échange. À l'instar de PA/F, PB/F et PC/F voient dans le courrier une manière simple d'amorcer la rencontre ; « L'écrit c'est le point d'entrée, c'est le plus simple » (PC/F).

Ainsi, ces documents ont pour vocation première une fonction phatique en ce sens qu'ils permettent une première mise en contact par un biais familial.

L'exemple suivant insiste sur cette fonction phatique du message. Tout en visant l'objectif d'établir une rencontre synchrone, PB/F suggère à PB/GB un premier envoi en ces termes :

PB/F =>PB/GB – courriel 26 oct. 2011- annexe 16

The last week before holiday, we were working about Halloween. We have learned some words, a little poem and drawn pumpkins, ghosts, spiders and so on... Pupils enjoyed!!! Perhaps could we send you our work with some little French and English sentences? It would be the beginning, and next time, pupils could introduce themselves? [...] We return to school on November 3, a Thursday, and could finish our letter for the end of the week. Does it suit you ?

Le projet se concrétise par l'envoi de cartes pour Halloween comportant des dessins et des textes sur le modèle : *Look, this is a [ghost]* (annexe 16 - PEaD B). Ce premier envoi est quelque peu symbolique du lien qui cherche à s'établir. L'injonction *Look* indique que l'objet a bien un destinataire considéré. Il s'agit de diriger le regard sur des représentations symboliques, de montrer aux partenaires que l'on s'approprie une coutume correspondant à leur patrimoine culturel partagé. Le texte dans les deux langues indique aussi un positionnement implicite qui sera la clé de voute de ce partenariat : faire l'effort de produire dans la LE et produire dans la langue source pour fournir des éléments à

traiter, concourant à l'apprentissage des destinataires. Aussi, ces objets ont une valeur symbolique qui tend à nouer le lien social.

Les premiers portraits échangés dans le cadre des PEaD A et C correspondent à d'autres objets échangés (annexe 16). Il s'agit de présentations sommaires avec une photo ou un dessin en appui. Le but affiché par les enseignants est de ne pas exposer trop brutalement les élèves par une rencontre en synchronie qui influencerait sur le filtre affectif. Une première rencontre virtuelle s'impose alors. Les enseignants orientent les activités pour atténuer les craintes en recourant à des activités familières et des expositions limitées. Le virtuel concernant l'ensemble de nos attentes et de nos représentations préexistantes à une rencontre réelle (Bach et al., 2013, 19), nous pensons que ces envois aident à se projeter dans des activités à caractère plus concret en lien avec le réel. Ainsi, ces premiers portraits ne sont pas adressés individuellement et s'adressent à une classe, envisagée dans son collectif. Les représentations préexistantes à un autre type de rencontre se construisent comme en témoigne PC/F :

Extrait entretien semi-directif – enseignant - PC/F – annexe 4		
17 :20	PC/F	je pense que ils ont tellement euh soif de découvrir ce qui se passe de l'autre côté de la Manche que non je pense que ça se passera bien.
	CH	et cette soif, tu la vois déjà ?
	PC/F	bien je l'ai vu, je l'ai vraiment touchée du doigt quand on a reçu les lettres j'ai vu que là c'était concret quoi il y avait les photos les lettres bon c'était pas du vocabulaire très compliqué donc ils ont compris ce qui était dans les lettres les hobbies etcetera donc là je me suis dit j'ai bien vu à travers leurs réflexions ah oui tiens ils sont habillé comme ça lui il aime le cheval moi aussi j'ai vu qu'ils avaient envie d'aller plus loin quoi
	CH	dans ce qu'on leur donnait ils se sentaient déjà proches ?
18 :07	PC/F	ouais j'ai vu qu'ils avaient envie de découvrir leur petits camarades anglais.

Le courrier participe donc d'une première dynamique des échanges et, par la suite, il répondra aussi aux demandes qui naissent de cette dynamique. Il s'inscrira en particulier dans le processus de réciprocité précédemment évoqué (H1.2). Par ailleurs, il permet comme tous les autres objets échangés de rebondir sur d'autres activités, de stimuler les idées : « *I'm so happy because we received your 2 parcels the day we came back school (last tuesday). Children were so happy and excited. They have a million of ideas now!!!!* (annexe 6, PA/F=> PA/GB– 06/01/12). Un objet papier très sophistiqué comme les maisons échangées dans le PEaD B témoignent de ce phénomène où les apprenants se prennent au jeu de produire autant sur le plan artistique que linguistique (annexe 16).

Le choix d'écrire un courrier dans les contextes observés est toujours mené en collectif. Il répond aux questions : Qu'est-ce qu'on va leur dire ? Qu'est-ce qu'on va leur montrer ? Qu'est-ce qu'ils veulent savoir, voir de nous ? Sous forme de vidéos ou sur papier, pour répondre à des envies ou à des commandes du groupe distant, on réalise des présentations de soi, de son environnement, de ses activités, etc. (PEaD A, B et C). Et si les décisions sont collectives, avec l'aide linguistique⁹⁷ et technique que peut apporter l'enseignant ou les familles, les réalisations sur papier sont généralement des objets individuels originaux, qui reflètent la personnalité de leur auteur. Il ne s'agit jamais de textes seuls. Ceux-ci sont toujours accompagnés d'une illustration qui engage chaque personne et révèle des traits de sa personnalité⁹⁸ (annexe 16). Au-delà de la fonction générale qui vise à montrer un environnement autre que le sien (approche inter ou pluri culturelle), on entre dans l'intimité des individus qui se révèlent à travers des productions personnalisées. On verra alors apparaître des symboles comme des cœurs, des drapeaux enlacés, des bouches symbolisant des baisers, etc. à mesure de l'avancée des relations. Par exemple, un *welcome* inscrit sur une maison de papier réalisée par un élève de la classe B/F traduit bien cette adresse affective. Et ceci est bien plus marqué lorsque le destinataire est identifié comme pour le PEaD B qui est le seul à avoir effectué des appariements.

La volonté de s'exprimer pour se donner à découvrir est patente et concerne la totalité des participants. À ce propos nous n'avons jamais été le témoin de refus pour de tels projets d'activité. S'il s'exprime, il ne concerne que le choix de l'outil. En effet, certains élèves plus téméraires ou aguerris ont parfois préféré utiliser un caméscope pour produire des portraits. À d'autres moments, le choix du papier est un choix par défaut. Ce fut le cas du PEaD B qui avait opté pour une présentation de ses loisirs en VC, en tenue de sport ou avec d'autres artifices. Face aux difficultés techniques rencontrées, le travail

⁹⁷ Il peut s'agir d'une aide pour produire à partir d'acquis ou d'une séquence spécialement bâtie pour répondre à la demande. Ce fut le cas par exemple du PEaD B pour produire sur leurs loisirs.

⁹⁸ A noter que PB/F, sans considérer la symbolique, se montrera critique de ces cartes envoyées pour *Halloween* à cause de leur caractère uniforme. Les objets ont été réalisés lors d'une activité d'art visuel (conduite en anglais) sur des formes identiques.

effectué pour pouvoir produire les messages et la volonté de communiquer ont abouti à une production écrite illustrée par des dessins⁹⁹ (annexe 16).

Par ailleurs, nous témoignons de la joie que procure l'ouverture d'un courrier et la découverte, de la manipulation des objets de papier. « J'ai vu que là c'était concret quoi. Il y avait les photos les lettres » (PC/F). Ce mode de communication nourrit les émotions (annexe 6, courriel PA/F=> PA/GB, 17 déc.). La préparation, l'envoi, l'attente, la réception sont autant de moments qui dévoilent des émotions. Lorsque l'objet tant attendu arrive, on lui prête une grande valeur. « C'est trop précieux », « Ne le déchire pas » « C'est très précieux », « Oui il ne faut pas l'abimer », recommandent des élèves à leur camarade chargée de l'ouverture d'un colis (classe B/F). De même, de la fierté s'exprime lorsqu'il s'agit d'être en charge de l'ouverture d'une lettre ou d'un colis (PEaD A, B et C).

Pour finir, l'objet papier est surtout un gage envoyé par l'autre partie qui « reste », qui est un objet tangible consultable, montrable à loisir. « La lettre est un vieil outil mais qui reste », indique un répondant à l'enquête exploratoire (292, Q33) auquel notre observation donne raison. Une lettre comme un dessin sera affiché dans la classe et porté au regard de tous. Aussi sans intention spécifique de le consulter, celui-ci par sa simple présence s'impose au regard et à la conscience de manière pérenne. Le courrier, de notre point de vue, permet alors à de jeunes enfants, de posséder un objet tangible, symbolique de l'union entre les deux groupes, ce que la vidéo et la VC ne permettent pas - même si on peut imaginer la possibilité de reproduire des enregistrements pour que chacun puissent avoir une version à consulter plus individuellement. Le courriel, la VC enregistrée, les vidéos revêtent un caractère immatériel.

En conséquence, nous ne pouvons que contredire les constats passés sur l'indigence des propos véhiculés par le support papier (cf. début de ce chapitre et cadre théorique). Un regard sur les productions consignées en annexes 2, 3, 4, 5 et 16 ne suffit-il pas à considérer la richesse des échanges et leur portée sociale (abstraction faite du PEaD D) ? Bien entendu, nous pensons que le seul *medium* ne suffirait pas à alimenter la dynamique des échanges qui se nourrit des différents outils, mais force est de constater que sa présence trouve une pertinence.

⁹⁹ À noter que ce qui avait vocation à être un message oral a dû être revu pour un travail sur l'écrit. Après une phase de travail de l'oral pour acquérir les structures utiles à la production sur le thème, les apprenants ont rédigé des textes. Ils disposaient de ces textes comme aide-mémoire. Aussi le support papier s'est présenté de fait comme une substitution.

Pour conclure, nous reprenons les points évoqués ci-dessus dans des tableaux. Ils résument les différentes natures des objets réalisés sur papier ainsi que leurs caractéristiques et fonctions observées.

Courrier par voie postale - sa nature
cartes de vœux (noël, nouvel an, pâques)
portraits individuels
descriptifs de son environnement ou de ses activités (maison, école, ville, loisirs, etc.) – sous forme de montages (texte et images), de livrets, de posters
cartes postale

Courrier par voie postale - son contenu
un message préparé collectivement en LS (présentation historique, géographique, etc.)
un message préparé collectivement en LE (carte de vœux, etc.)
un message produit individuellement à l'adresse d'une personne identifiée en LS et/ou en LE
un message produit individuellement à l'adresse d'une personne non identifiée en LS et/ou en LE

Courrier par voie postale : ses fonctions / ses caractéristiques
est généralement le premier contact
a une fonction phatique
participe à rendre l'échange tangible (impact du virtuel sur les représentations)
est perçu comme un cadeau (objet symbolique palpable et durable)
est préparé avec beaucoup d'implication, de soin, de rigueur et souvent de créativité
est le fruit d'une activité adressée (implication du sujet, prise en compte du contexte)
est palpable, consultable à merci
permet d'alimenter de nouveaux objectifs

1.4.10. CMO vs objet tangible : la mascotte

Si la mascotte ne fait pas partie des outils technologiques, à l'instar des productions sur papier, son rôle dans le PEaD ne peut être ignoré. Elle est un objet symbolique qui, de notre point de vue, a un fort potentiel pour développer les compétences linguistiques, culturelles, générales, et transversales chez de jeunes apprenants. De l'avis des acteurs du PEaD A où l'objet a été utilisé, il présente un intérêt marqué qui remporte tous les suffrages.

L'initiative de sa fonction revient à PA/F, qui a insufflé l'idée. Sa classe a adhéré et soumis le projet à PA/GB en ces termes :

My pupils wonder if we could send each other a little "mascotte" (kind of teddy bear) which could be used as a reporter: ours in England and yours in France. We could take photos with it on the famous places in Nancy (Hull for you) and France (during children holidays), with a typic french menu, french streets and houses, and ... And we could send you the french photos with your "mascotte" and you could send us the english photos with our mascotte. What do you think? In june, we could send back the mascottes.

L'idée n'est certes pas « originale » et trouve son origine dans des échanges interclasses qui utilisent des artifices transactionnels pour développer des nombreuses compétences transversales sans pour autant viser spécifiquement des compétences en LE. PA/F s'inspire donc d'un modèle existant qu'il adapte au PEaD. Approuvant l'idée, la classe A/GB envoie un petit léopard en peluche, Harry, accompagnée du message suivant :

« We have sent a mascot as our ambassador to help us explore France. Please send us photos of him in some interesting places. I'm sure he would love to look around your school. His name is Harry. Please look after him! » (lettre accompagnant le colis postal n°1).

La mascotte est alors accueillie et filmée dans l'école. Puis, initiés à l'utilisation de l'appareil photographique numérique en classe, les enfants à tour de rôle l'emportent à domicile et prennent des clichés. Ils s'engagent à rendre compte de son séjour par diverses productions. Ainsi, dans les deux classes les mascottes circulent avec les élèves dans leur quotidien scolaire ou séjourment dans les familles pour rendre compte des différents lieux qu'elle fréquente et des différentes activités qu'elle y accomplit : une promenade en forêt, un tournoi à Roland Garros, une visite à une foire foraine, etc. Les annexes 54, 53 et 21 rendent compte des activités en lien avec les deux peluches échangées.

Leurs parcours, soit en France ou en Angleterre, donneront lieu tout d'abord à la production de vidéos en version bilingue pour les premières et en version en langue source pour d'autres. (annexe 54: « Harry à l'école », « la journée de Harry », « *Frenchie doudou in England* ») Explicitement, les apprenants optent pour la production en langue source qui, selon eux, doit servir de modèle de référence aux pairs distants. L'image sert à montrer des éléments, des lieux qui font le quotidien des apprenants et qu'ils souhaitent faire connaître à leurs partenaires.

Les clichés pris dans les temps extra-scolaires devaient initialement être recueillis sans que la forme d'un envoi soit définie. C'est en cours d'année alors que la classe travaille sur le journal intime dans le cadre des apprentissages en français que l'idée de réaliser celui de la mascotte naît. Un journal sous forme de livret sera confectionné avec

une sélection de photos et des textes rédigé en français puis traduit en anglais avec l'aide des familles pour repartir avec la mascotte.

Chaque objet envoyé est donc le fruit d'une production collective et individuelle qui participe d'une collaboration dans la classe. Les élèves doivent élaborer un planning d'accueil de la mascotte, des programmes particuliers en famille pour lui permettre de montrer des éléments propre à la culture du pays d'accueil (comme on le fait pour un hôte que l'on considère). Ils doivent aussi élaborer des scénarios pour les vidéos (comme par exemple un travelling effectué pour déplacer la mascotte dans les différents lieux de l'école, l'idée de montrer des cahiers d'élèves, etc. (annexe 54 Harry à l'école en France). Ils doivent s'intéresser à produire des versions bilingues de leur commentaire (ex : *It's the headmaster's office. His name is Mr X.*). « La journée de Harry » également témoigne d'un travail d'organisation important. Il a été nécessaire par exemple de demander des accords au personnel de cantine pour leur participation, il a fallu négocier des créneaux horaires pour réaliser le film, etc. De notre point de vue, toutes ces micro-tâches contribuent à la réalisation d'une macro-tâche selon le modèle de l'approche actionnelle qui intègre bien l'agir social et l'agir d'apprentissage (Puren, 2006a). De plus l'objet construit, cible de la macro-tâche, contribue à l'apprentissage des personnes qui le produisent et aux destinataires, à des niveaux différents ; il s'agit alors d'une approche interactionnelle (cf. cadre théorique). Plus encore chaque objet envoyé, comme nous l'avons déjà souligné, au lieu de créer une compétition entre les acteurs crée une émulation pour produire un document, l'œuvre d'un collectif classe à destination d'un autre collectif ; en d'autres termes, une figure emblématique de la communauté d'intérêt qui sera reprise, approuvée par l'autre groupe distant qui, à son tour, cherchera à produire sur un modèle analogue.

La mascotte voyage et inspire la production de clichés dans divers environnements permettant à son/leurs propriétaires de voyager par procuration. Une réalité qui témoigne une fois de plus du lien social que l'objet permet de créer. Treize élèves anglais de la classe A/GB y font référence lors du questionnaire de fin lorsqu'ils sont interrogés sur ce qu'ils ont aimé dans l'échange :

Extrait réponses au questionnaire de fin – élèves - classe A/GB - annexe 8

I like playing with frenchie doudou. (3)

Seeing frenchie doudou and playing with him. (8)

Swaping teddies because we got to know frenchy dodo and Harry got to know the French class. (Jenny)

Extrait réponses au questionnaire de fin – élèves - classe A/F – annexe 8

j'ai appris à chanter une chanson anglaise. J'ai appris les parties du corps. J'ai appris à faire un film. J'ai vu Harry. on a fait un journal. On a vu nos correspondants anglais et on a fait des visioconférences. (Rahyan classe A/F)

Maintenant je sais comment on fait des films. Vu que mes parents ont le même. (Maxime, classe A/F)

J'ai appris comment on faisait des vidéoconférences avec les Anglais. On n'a fait des photos de la classe et de Harry. (Constance, classe A/F)

L'aspect technique est mis en avant dans ces témoignages. Les élèves s'intéressent à leur acquis en termes de manipulation et de savoir-faire avec les outils utilisés pour montrer des images animées ou fixes. Les élèves marquent leur intérêt à manipuler notamment l'APN. Prise de photos et téléchargements de celles-ci font partie d'un apprentissage nouveau dans les familles que les élèves semblent apprécier. Lors de nos entretiens semi-directifs, peu d'entre eux se déclaraient capables de télécharger des photos et de les imprimer.

Pour conclure, la mascotte fait figure d'ambassadeur qui visite la classe partenaire par procuration. Pour un jeune public, on comprend que cet objet tangible soit accepté dans son rôle de représentant des pairs distants, et que les élèves acceptent de jouer le jeu en lui attribuant une identité, d'autant plus que le principe est basé sur un envoi consensuel entre les deux classes. La mascotte est vue comme un objet bien concret que l'on accueille dans et hors l'école, qui participe de la vie collective et de la sphère privée des apprenants. On peut jouer avec, on peut lui attribuer des rôles, on peut la déplacer dans divers lieux. En bref, dans son rôle de substitut d'une personne réelle qui aurait le statut d'hôte, elle participe de la symbolique de l'échange en permettant une grande variété d'activités participant aux apprentissages. Elle est prétexte à de nouvelles pratiques pédagogiques basées sur une forte empreinte sociale. Elle nécessite l'utilisation d'outils techniques (APN et caméscope plus particulièrement dans le contexte observé) dont l'appropriation par les apprenants constitue un élément motivant.

1.4.11. Aides au contrôle des compétences phonologiques

De ce qui est donné à voir du côté français, on note que le lien social unissant les groupes génère des stratégies au bénéfice de la réalisation la plus optimale de la tâche du point de vue des acteurs (cf. H1.2). Dans une approche socioconstructiviste soutenue par la pédagogie active employée, les apprenants collaborent pour répondre aux exigences qu'ils s'imposent. En particulier, le contact avec des LN accentue leur degré d'exigence en ce qui

concerne la réalisation phonologique. Celle-ci apparaît dans tous les PEaD comme une priorité à travailler (cf. analyse sur le plan linguistique en H2.1 et H2.2). Pour montrer que les outils numériques utilisés en contexte de PEaD sont convoqués dans et par l'action pour permettre autant un regard sur les autres que sur soi, nous rapportons l'usage de deux outils parmi les plus marquants pour conforter cette hypothèse. Il s'agit des enregistreurs audio numériques portables et du logiciel voki.com.

1.4.12. Les enregistreurs numériques

Les enregistreurs ou dictaphones numériques ont été utilisés dans les classes A/F et B/F. Leur utilisation a été induite par notre présence. C'est en nous voyant en disposer pour notre recueil de données que les apprenants ont eu l'idée d'y recourir pour répondre aux besoins évoqués plus haut. Lors de nos premiers entretiens, afin de lever des inhibitions, nous avons présenté l'outil à chacun des groupes interviewés. Nous avons justifié leur utilisation comme des aides mémoire à ce qui est dit. C'est donc tout naturellement qu'ils ont demandé à en disposer. PA/F et PB/F ont répondu favorablement et nous ont demandé de leur en prêter le temps du projet. Concernant l'aspect technique, les élèves n'ont aucune difficulté à les prendre en mains. Ces appareils sont simples d'utilisation. La compression des fichiers en MP3 permet un gain de temps conséquent lors de l'enregistrement, et la qualité audio est très correcte. Les apprenants accèdent facilement à la fonction « *replay* » pour se réécouter ou téléchargent les fichiers sur un ordinateur grâce à une connexion USB intégrée.

Cet outil a permis un travail autonome des élèves, l'enseignant pouvant se soustraire à la demande de contrôle des apprenants. Ils s'en sont servis pour les entraînements visant à produire des messages verbaux (VC et vidéos). Généralement utilisés par des groupes de deux élèves, ils rendent possible un travail illimité de production, d'écoute critique, de remédiation pour accéder au niveau de leur exigence. Aussi cet outil sert à la préparation de réalisation d'objets qui seront reconnus pour leur qualité.

En outre, ces outils permettent de lever des inhibitions. Une première écoute de sa propre production en LE peut provoquer un choc dû à l'écart entre l'idée de soi et l'image (sonore) de soi que révèle l'outil. Dans la perspective de parvenir à une norme acceptable que l'élève lui-même ou avec l'aide de ses pairs juge, celui-ci investit des efforts pour la tâche. Pour parvenir à cet effet, il est essentiel que l'esprit collaboratif et le respect mutuel

soit des règles de conduite impulsées par la pédagogie en place. La nature et le statut de l'erreur semblent alors constituer une notion à examiner dans le contexte social où s'effectue l'apprentissage (cf. H2.3).

1.4.13. Les vokis®

Voki.com est un service gratuit sur Internet qui permet de créer une figure animée, personnalisée avec des accessoires et un arrière-plan, et de le doter d'une voix. L'avatar peut être envoyé par courriel ou posté sur un site. Ce site est apprécié des enseignants du primaire car il est très facile d'utilisation et



Figure 46 : Capture d'écran de la page d'accueil voki.com

ludique. Concernant l'apprentissage des langues, l'intérêt principal est centré sur la fonction « *get it a voice* » qui permet de faire parler le personnage.

Il existe trois fonctions gratuites :

1. Enregistrement en direct de sa propre voix (*get it a voice*) ;
2. Intégration d'un court fichier enregistré au format Wav, mp3 ou wma. (Importé à partir d'un ordinateur (logiciel : *Audacity* par exemple) ou d'un enregistreur numérique, d'un smartphone, etc. ;
3. Lecture d'un texte saisi, par une voix numérique, fonction *text-to-speech*.

Lors d'une précédente recherche (Choffat-Dürr et Macaire, 2012), nous avons déjà pu observer dans le cadre d'un PEaD une utilisation pertinente de cet utilitaire dont nous rendons compte en H2.3.

Dans le cadre de nos observations du PEaD B, le même logiciel a été utilisé pour contourner des difficultés concernant leurs compétences phonologiques. Après avoir opté pour une présentation individuelle de leurs activités de loisir, les élèves se sont heurtés à la difficulté de produire des textes en langue cible différents les uns des autres. Cela signifie qu'ils se sont trouvés isolés pour produire un texte en français et contraints à recourir à une personne compétente pour le traduire. Sans discuter de la pertinence d'une telle activité, nous retenons que les apprenants ont su se diriger vers des dictionnaires papier ou en ligne,

vers leurs parents pour certains mais que pour d'autres PB/F est intervenu. Il a validé ou proposé des traductions aboutissant à des textes écrits en anglais. L'objectif étant de mémoriser le texte pour le restituer à l'oral lors d'une visioconférence, les apprenants furent alors confrontés à la distance entre phonie et graphie. La première initiative de PB/F face à cette difficulté fut de proposer une transcription phonétique non conventionnelle et approximative. Chaque élève ayant à s'entraîner à partir de ces textes scriptés, PB/F leur suggère d'utiliser des voki® en leur montrant la fonction *get it a voice* (cf. plus haut). L'aide étant difficilement accessible aux apprenants, la production ne gagnait pas en qualité. Or, en explorant l'outil, Amel et Aline ont découvert la fonction *text-to-speech* et l'ont expérimentée avec satisfaction. Elles ont tapé leur texte et recueilli un modèle auditif qu'elles ont jugé plus approprié que le déchiffrement phonologique proposé par l'enseignant. L'extrait suivant témoigne de l'usage de l'outil. Il se situe durant un entraînement pour réaliser les vidéos, objet de leur projet.

Extrait captation vidéo – classe B/F - 30 mars – persévérance_voki – annexe 71		
6 :27	Amel	{Amel et Aline viennent de faire trois enregistrements} moi je travaille à la maison <sur voki®
	Aline	oui moi aussi> je travaille bien des fois j'ai travaillé le matin le midi et le soir
	CH	pour pouvoir se préparer à ça ?
	Aline	oui
6 :35	CH	comment cela se fait ?
	Aline	parce que j'ai envie de bien savoir
	CH	par rapport à tes correspondants ?
	Amel	moi oui
	Aline	oui
	CH	parce que vous allez faire le film et envoyer le film ?
	Amel	oui
	CH	c'est ça ? donc tu as envie que ce soit bien
	Aline	oui en plus j'en ai une de caméra comme ça chez moi
	Amel	moi j'utilise mon ipod
	CH	tu as un ipod et tu t'enregistres aussi avec
	Amel	oui je m'entraîne un peu je me filme
	CH	d'accord et puis tu as fait des vokis® aussi <chez toi ?
7 :05	Amel	oui oui oui j'en ai créé un j'en ai enregistré un déjà
		#####
	CH	tu as fait le même texte que là vous l'avez appris quasiment par cœur ce texte là
	Amel	oui mais moi je le connais par cœur
	CH	<vous savez
	Aline	et en> plus
	CH	vous comprenez tout ce que vous dites ?
	Amel	oui moi oui
	Aline	moi aussi moi j'ai sur voki® j'ai su que le a [pron : a] on le prononce pas a [pron : ə] a on le prononce e [pron : ə]

À un autre moment, nous entendrons des élèves dire : « avant je disais *usually* [pron : 'ju:'zu'a'li] mais mon voki® m'a dit qu'il fallait dire *usually* [pron : 'ju:zuəli] ».

Cet autre exemple témoigne de l'inventivité et de la créativité des élèves pour exploiter des produits de l'ingénierie du numérique à des fins adaptées à leurs besoins. L'utilisation de l'outil répond à des choix stratégiques en lien avec leurs intentions et leur besoins dans leur environnement matériel et social.

Synthèse de H1.4

Pour conclure ce chapitre sur les outils au service des PEaD, nous rendons compte de l'opinion des apprenants recueillies en fin de projet. Elles font état d'une divergence et d'une variété points de vue. Ces opinions proviennent de diverses réponses aux questionnaires de fin (Q1, Q6 et Q7, annexe 8).

Réponses aux questionnaires élèves fin F et GB (orthographe revue) – annexe 8
« Ecrire et parler , les deux c'est bien » (Alice, C/F)
« Moi c'est plutôt la vidéoconférence parce qu'on voit » (Octave, A/F).
Videconference because you asked them a question in French and they replied in French. (Claudia, B/GB)
C'est comme si on parlait avec une vraie personne. (Amel, B/F)
I liked skype and seeing my French friends. (2, A/GB)
I have enjoyed skyping and making things to speak and replied to them also they sent us something about their school so we did the same with facts and photos. (Ophelia, C/GB)
Si nous avons été en classe nous n'aurions pas autant vu les gens qui savent vraiment parler Anglais. (X, D/F)
[I enjoy] Making the fact files. (Ellie S, C/GB)
I liked the video diaries because we all got to know our pen pals more. (Morven, B/GB)
Making movies so you can be as creative as you like. (Annabel, B/GB)
Grâce à eux je sais me présenter en Anglais, car j'ai dû réviser et je l'ai fait. (Kenza, D/F)
Ils nous ont donné des choses de leur vie. (Léa, D/F)
Et bien nous avons fait une plus grande préparation et peut être qu'on ne s'est pas trop trompé car on avait envie. (Eva, D/F)
I don't think it has because we can't really understand what they are saying ! (élève 4, C/GB)
Because you can't understand them but it's all true not in books which might be false. (Aaron, C/GB)
J'aime pas parce que j'ai peur devant eux de parler anglais. (X, B/F)

Si parmi l'ensemble des apprenants consultés le taux de satisfaction est majoritairement positif (cf.H1.2 et synthèse fin H2), une minorité critique l'exposition directe en VC. Ils jugent inopérante leur compétence en compréhension orale. La communication synchrone expose l'apprenant avec un bagage linguistique minimal (à la

fois en réception et en compréhension) dans un dialogue qui est rarement un échange spontané où alternent émetteur et récepteur. D'où la frustration ou la déception exprimée que l'on retrouve encore chez certains en fin de PEaD. À ce propos, nous constatons que si les messages transmis par vidéos ou par lettres font objet d'un travail méthodologique en compréhension, la VC ne donne qu'exceptionnellement lieu à un visionnement ultérieur qui travaille cette compétence. S'ajoute à cette difficulté, le caractère anxiogène de la VC que 33,43% des apprenants relèvent encore en fin de projet¹⁰⁰, même si celui-ci s'atténue à mesure de son expérimentation.

Pour la majorité toutefois (54 %), la VC représente un outil pertinent, comme les témoignages ci-dessus l'attestent. Elle donne la possibilité d'établir un contact tangible, une rencontre visuelle et auditive, une rencontre physique. Son fonctionnement singulier, décrit dans ce chapitre, n'entrave pas la communication. La communication en VC répond principalement au besoin d'agir pour la réalisation d'objectifs prédéfinis et qui mobilisent des stratégies pour que la relation soit favorable à chacune des classes. Nous avons montré que les élèves sont sensibles à cet équilibre et que tout déséquilibre (moins d'effort investis, manquement à répondre, etc.) fait l'objet de polémique. À ceci s'ajoute un principe de réciprocité sur lequel se construit la dynamique des échanges. Aussi, de notre point de vue l'entente mutuelle œuvrant à une symétrie représente un des éléments conditionnel à la réussite d'un PEaD.

Le point sur lequel on peut s'interroger en relation à la communication en VC, telle que nous l'observons, est la liberté du sujet à pouvoir s'exprimer librement. On s'aperçoit que le discours est souvent convenu et très préparé. Il est souvent contraint de passer par des intermédiaires (aides du prof, des pairs, etc.) et parfois, les difficultés techniques le rendent impossible. Toutefois, le fait de se voir et s'entendre sans même dialoguer suffit à dynamiser les échanges qui passent par d'autres outils. Cette limitation de certaines formes de communication semble une réalité acceptée de la majorité. Pour beaucoup, elle s'entendrait moins comme une frustration qu'une stimulation pour poursuivre l'apprentissage.

Concernant l'ensemble des outils utilisés, ils répondent à un besoin de communication effective. Ils servent à entrer en relation, à transmettre des informations ou

¹⁰⁰ Réponses à Q4, questionnaire élèves, toute classe confondue, en excluant la classe D/GB.

à l'apprentissage plus spécifiquement. Ils ont des rôles, des fonctions dans un ensemble cohérent qui servent l'agir ensemble. Le tableau ci-dessous récapitule leurs usages et les effets que nous avons commentés dans ce chapitre.

Outils	Usages	Effets observés
vidéoconférence	<ul style="list-style-type: none"> - se voir et s'entendre en mode synchrone (en participant activement et/ou en étant spectateur) - se voir et se parler (dialoguer, ensemble ou l'un après l'autre) - s'enseigner la langue - se montrer en action 	<ul style="list-style-type: none"> - permet « d'être », « d'agir » dans une relation sociale concrète qui a du sens, au-delà de l'apprentissage de la LE - nécessite une préparation soutenue - développe l'esprit d'initiative, de créativité et la collaboration - implique des responsabilités, un fort niveau d'exigence - permet de faire face à des situations problèmes qui correspondent à une réalité de communication singulière - a un effet sur l'image de soi et celle des autres - génère des émotions, de l'anxiété qui le plus souvent stimule et développe l'esprit collaboratif - stimule le principe de réciprocité - interroge sur les compétences en langue (aspect + ou - en fonction des élèves)
caméscope numérique	<ul style="list-style-type: none"> - aider à la préparation à la rencontre en VC - communiquer à distance : (se) donner à voir et entendre par des productions originales - palier à « l'impossibilité » de communiquer en synchronie. 	<ul style="list-style-type: none"> - autorise un travail illimité de production, d'écoute critique, de remédiation pour accéder au niveau d'exigence des élèves - l'usage en groupe renforce la collaboration - a un effet sur l'image de soi et celle des autres - lève des inhibitions - permet de se mettre scène dans une situation moins anxiogène que la VC - stimule le principe de réciprocité
dictaphone numérique	<ul style="list-style-type: none"> - aider à l'entraînement, la préparation aux productions d'objets échangés - transmettre des messages oraux 	<ul style="list-style-type: none"> - autorise un travail illimité de production, d'écoute critique, de remédiation pour accéder au niveau d'exigence des élèves - l'usage en groupe renforce la collaboration - a un effet sur l'image de soi et celle des autres. - lève des inhibitions
vokis®	<ul style="list-style-type: none"> - recueillir un modèle auditif approprié - s'entraîner à la production orale d'un message 	<ul style="list-style-type: none"> - permet l'autonomisation des apprenants - libère du temps pour l'enseignant - améliore la compétence orale, donc lève des inhibitions
papier (lettres, dessins, posters)	<ul style="list-style-type: none"> - prendre contact - communiquer sur divers sujets, à différents moments 	<ul style="list-style-type: none"> - a une fonction phatique (mise en relation) - participe à rendre l'échange tangible - est perçu comme un cadeau (objet symbolique palpable et durable), provoque des émotions - nécessite application, soin, etc. - stimule le principe de réciprocité

mascotte	<ul style="list-style-type: none"> - symboliser l'échange - participer de la vie collective et privée des apprenants et d'en rendre compte 	<ul style="list-style-type: none"> - son statut d'hôte participe de la symbolique de l'échange en permettant une grande variété d'activités - prétexte à de nouvelles pratiques pédagogiques basées sur l'empreinte sociale qui nécessite l'utilisation d'outils techniques - fait participer les familles
-----------------	--	---

À l'instar de Carré (2004), nous observons, que « les sujets sociaux [ici les élèves] ne font pas que subir des environnements ». La pédagogie de l'échange à distance fait qu'ils les construisent, s'y investissent collectivement. Si l'ensemble des activités que nous avons décrites semble hétérogène, c'est le processus de travail collaboratif qui est au centre de l'activité. Ce processus vise principalement à s'ouvrir aux autres. Ainsi, comme le souligne Carré, « les transformations que [les apprenants] arrivent (ou non) à appliquer à leurs environnements vont, à leur tour, les modifier eux-mêmes sur le plan personnel » (*ibid*). Nous voyons là un potentiel de construction de compétences qui agit sur les savoirs, savoir-faire, savoir-être dans plusieurs domaines (pragmatisme, compétences interculturelle, compétence linguistique, compétences transversales, etc.). C'est ce que le présent chapitre a ambitionné de montrer et que le suivant examine plus spécifiquement en lien avec l'apprentissage de la langue.

Qu'ils soient de première ou de « deuxième génération technologique » (Guichon, 2012), ou moins élaborés, on observe que les outils utilisés pour médier la communication entre les groupes ont pour fonction première de mettre en scène les sujets. Les sujets agissent ensemble pour se rencontrer. Les outils servent alors à se situer en tant que « je » : se projeter dans l'action, être dans l'action, se voir dans l'action autant qu'ils servent à rencontrer l'Autre.

Principalement confrontée aux théories en didactique des langues, en sciences de l'éducation et en psychologie, cette analyse expose le caractère fortement situé des pratiques observées bien interdépendantes de l'utilisation d'outils. Ils sont essentiels pour entrevoir la perspective de pouvoir interagir à distance et répondent également aux besoins émergeant de l'action. Ainsi, un PEaD est sujet à la notion que les anglo-saxons appellent « affordance¹⁰¹ », en intégrant les outils à disposition. Dans l'environnement de la classe,

¹⁰¹ Nous reprenons la définition de Mangenot (2009, 101-102) : « La notion d'affordance a été proposée [...] en réaction à une vision déterministe de la technologie, afin de mettre en avant le

on observe que les acteurs s'adaptent à celui-ci, « les différentes possibilités et contraintes dans l'environnement donnant aux agents différentes options pour agir » (Lamy et Hampel, 2007, 34-35). Toutefois, comme l'indiquent les auteurs, l'individuel comme le social sont intégrés à cette notion, associée à une logique d'usage (Perriault, 1989). Il y a donc une logique instrumentale à prendre en compte dans l'agir ensemble à distance, une relation dialogique entre l'outil et les activités des acteurs, comme le souligne également O'Rourke (2005, 435).

caractère dynamique de la relation entre les propriétés des outils et les actions (ou discours) des utilisateurs. Mangelot s'appuie sur une citation de O'Rourke (2005, 435):« Les environnements CMO sont des artefacts qui ne devraient pas être considérés comme des objets non négociables, avec un effet direct et prédictible sur le comportement de l'utilisateur. Leurs caractéristiques sont exploitées et souvent détournées par des utilisateurs faisant des choix actifs et stratégiques. En termes écologiques, les propriétés de la technologie se situent dans une relation dialogique avec les activités des utilisateurs, provoquant des affordances dynamiques ». Voir aussi le tableau au chapitre « Apprentissage social : théorie de l'apprentissage situé » du cadre théorique de cette thèse.

Synthèse de H1

Un PEaD engage pleinement les apprenants dans l'élaboration et le maintien d'un projet qui nécessite d'être défini ensemble. Les activités délibérément choisies par les acteurs leur permettent de s'investir dans des tâches dont le sens s'inscrit dans une relation sociale à construire. L'agir individuel associé à l'agir ensemble sont considérés comme les éléments constitutifs d'une approche interactionnelle. À l'instar d'Ollivier (2010) à la suite de Brassac et Grégori (2000), s'exprimant à propos des conduites humaines, nous observons qu'« il est nécessaire de les considérer comme des activités contextualisées dans des situations authentiques, interactionnelles ». C'est l'interaction sociale qui fixe le cadre de toute action et la détermine en premier lieu » (Ollivier, 2010, 266). Ainsi le contexte social dans lequel évolue les acteurs des PEaD est l'élément déterminant de l'action, de la communication qui s'établit dans et entre les classes distantes. De notre point de vue, la relation mutuelle s'inscrit dans une réflexion philosophique sur l'intention de communiquer qui est porteuse de l'intérêt collectif, lui-même porteur de valeurs : échanges, partage, entraide. Le rôle du PE est de permettre à l'apprenant de se situer en tant qu'acteur et agent de son apprentissage. La classe voit son espace social s'ouvrir : elle est le lieu de plus de diversité d'interaction, et concerne un nombre de participants augmenté. En s'ouvrant ainsi, les relations se complexifient et des interactions nouvelles se présentent, particulièrement sur les principes de l'action située et de la vicariance. Par ailleurs, un PEaD, tel que ceux qu'il nous a été donné d'observer, laisse une grande marge à l'auto-organisation liée à une dynamique des échanges où l'incertitude, l'inattendu ou l'aléatoire sont la règle (Raynal et Rieunier, 2012,144). Et n'est-ce pas là le propre de tout système social pour lesquels l'école doit former ses usagers ? Aussi au-delà de l'enseignement de faits linguistiques, culturels et interculturels, les apprenants ont à construire une communauté d'intérêt qui les implique davantage dans les processus d'apprentissage. Le contexte créé déborde du cadre exclusif de l'apprentissage des langues. Il nécessite de mobiliser des stratégies d'apprentissage qui concernent non seulement l'apprentissage de la L2 mais permettent d'envisager l'apprentissage dans une perspective plus riche, où savoir, savoir-faire et savoir être sont mobilisés pour un agir d'usage conscientisé. La question que nous devons traiter maintenant est celle de l'articulation

entre agir de l'usage et l'agir de l'apprentissage (réf. à Griggs, 2009). Le chapitre suivant porte un regard plus centré sur les apprentissages de la langue.

2. Hypothèse H2

H2 : Les PEaD sont basés sur des interactions entre LNN et LN dans une relation croisée. Nous supposons qu'elles ouvrent d'autres perspectives pour penser l'apprentissage de la LE.

Partir de ce postulat indiquerait que les langues en contact dans un contexte de PEaD sont un vecteur du vivre ensemble au profit de l'apprentissage de ces langues, aussi nous formulons trois sous-hypothèses pour orienter notre analyse.

H2.1. Nous supposons qu'un projet d'échange intègre les notions d'agir social et d'agir d'apprentissage. En particulier, l'agir social nécessite de mettre en pratique des acquis et de créer des besoins linguistiques auxquels les enseignants et les élèves doivent pouvoir répondre par une action conjointe. Pour éprouver cette hypothèse, une nouvelle perspective s'impose pour prendre notamment en compte la variation du rôle des locuteurs (passant du statut de LN à celui de LNN).

H2.2. Les interactions entre les groupes seraient marquées par l'alternance codique avec un statut différent de celui généralement observé dans les murs de la classe. Si celle-ci peut être perçue comme une stratégie de substitution caractéristique de la communication exolingue, nous supposons que l'alternance en contexte d'apprentissage collaboratif peut être une stratégie pour aider l'apprentissage entre les deux groupes.

H2.3. L'apprentissage étant basé sur une approche par l'expérience, nous présumons que, dans l'échange où chaque groupe vise l'apprentissage de la langue de l'autre groupe, on assiste à des jeux de rétroaction.

Introduction

Le fait d'ouvrir la classe en s'associant à des pairs locuteurs de la langue cible crée *de facto* une situation complexe dont il est difficile d'examiner tous les aspects ; cette thèse en est l'illustration. Toutefois, en H1, nous observons que la pédagogie de l'échange à distance employée dans les classes observées, repose sur un principe fédérateur : l'expérimentation d'une responsabilité des apprenants dans une communauté d'intérêt,

s'exerçant dans le maintien d'un lien social par des activités qui les engagent. Cette pédagogie se rapproche de la pédagogie par « projet » puisque les élèves participent à son élaboration et s'engagent dans sa réalisation. Cette approche par projet repose essentiellement sur des interactions sociales desquelles naît l'intérêt pour l'Autre. On attend alors que se développent des compétences communicationnelles en lien avec les intérêts que les apprenants sont encouragés à exprimer. Certains verront là une notion de désir (cf. cadre théorique : Viau, Perrenoud). Le désir va de pair avec le désir d'apprendre à dire. (Demougin, 2008, 16).

Le traitement de l'hypothèse H1 permet de rapprocher la pédagogie employée dans le cadre des PEaD de la pédagogie par projet et, par conséquent de la considérer comme un levier pour l'apprentissage. Il s'agit à présent d'éprouver l'hypothèse selon laquelle un PEaD favoriserait plus particulièrement l'apprentissage de la LE (cf. tableau ci-dessus pour détail sur les sous hypothèses).

Selon les auteurs du CECRL (2001) : « toutes les compétences humaines contribuent, d'une façon ou d'une autre, à la capacité de communiquer de l'apprenant et peuvent être considérées comme des facettes de la compétence à communiquer. Toutefois, il peut être utile de distinguer celles qui ne sont pas directement en relation avec la langue des compétences linguistiques proprement dites. » (*ibid*, 82). Après avoir étudié le potentiel que peut représenter un PEaD au niveau d'un apprentissage éducatif fondé sur la vie collective aux services des apprentissages, cette thèse inscrite dans le domaine de la recherche en DDL explore les effets d'une telle pédagogie sur l'apprentissage de la langue plus spécifiquement.

Après avoir éprouvé ces hypothèses, ce chapitre se conclut par une synthèse qui s'appuie notamment sur le point de vue des acteurs : enseignants et élèves pour dresser un bilan de ces expérimentations. Une synthèse interprétative de la chercheuse y fait suite.

2.1. Hypothèse H2.1

H2.1. Un PEaD intègre les notions d'agir social et d'agir d'apprentissage.

L'agir social nécessite de mettre en pratique des acquis et de créer des besoins linguistiques auxquels les enseignants et les élèves doivent pouvoir répondre par une action conjointe.

Nous formulons l'hypothèse qu'un projet d'échanges entre de jeunes apprenants intègre les notions d'agir social et d'agir d'apprentissage. Au-delà de la possibilité de mettre en pratique des acquis, l'agir social crée en particulier des besoins linguistiques. Nous présumons donc que l'aspect didactique de l'apprentissage de la LE est marqué par ces besoins nécessitant un changement dans les pratiques des acteurs, apprenants et enseignants. Nous questionnons la prise en compte de ces deux types d'agir dans chacun des PEaD.

Nous avons préalablement relevé que la pédagogie par projet (Proulx, 2004, 10-11) s'affirme dans les classes observées puisque les élèves s'approprient le PEaD en participant à son élaboration et en s'engageant pleinement pour le réaliser. Elle met en jeu les besoins et les intérêts des élèves à agir, en lien avec une motivation affective provoquée par la rencontre qui modifie les pratiques. Nous supposons que l'apprentissage se réalise en interagissant dans son environnement social et en considérant son action. Ceci correspond à l'expérimentation d'une responsabilité sociale dans un groupe qui s'exerce dans la réalisation d'un macro-projet, nécessitant un travail, une tâche, des micro-projets, ou macro-tâches axés sur la coopération ou la collaboration au sein d'une communauté d'intérêt.

Sur le plan de l'apprentissage spécifique de la LE, nous questionnons la nature des activités des élèves.

Pour conduire le travail sur l'hypothèse supposant qu'agir social et agir d'apprentissage sont considérés dans un ensemble cohérent, nous revenons sur les critères qui caractérisent la démarche de projet (cf. théorique) et nous référons aux théories en DDL pour circonscrire l'action des enseignants et des élèves dans ce champ.

2.1.1. PEaD et démarche de projet au service de l'apprentissage de la LE

Selon Perrenoud, une démarche de projet :

1) « est une entreprise collective gérée par le groupe classe (l'enseignant (e) anime, mais ne décide pas de tout) ;

2) s'oriente vers une production concrète (au sens large : texte, bricolage, création artistique, etc. [...]) ;

3) induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts ;

4) suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (décider, planifier, coordonner, etc.);

5) favorise en même temps des apprentissages identifiables (au moins après-coup) figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines [...] » (Perrenoud, 1999, [en ligne] page 2 du PDF).

En H1, le principe de concertation pour négocier soit les objets à créer soit les objectifs communicationnels en direction des groupes distants a été abondamment présenté comme inhérent à la situation. Les quatre PEaD y ont recours. Nous avons insisté sur l'impact social d'une telle pratique sur les acteurs. Il nous a été permis de montrer à travers différentes analyses, la portée large d'un tel projet et l'éventail du champ de compétences concernées, qui débordent du cadre *stricto sensu* de l'apprentissage de la LE. Maintenant, les trois derniers points énoncés par Perrenoud (cf. plus haut) concernant l'activité des élèves nous interrogent. Les démarches de projet telles qu'elles apparaissent dans les PEaD observés trouvent-elles leur pertinence en DDL, en ce qui concerne plus particulièrement l'apprentissage de la LE ?

Les objectifs ne répondant plus du seul arbitraire de l'enseignant, la première question à laquelle nous cherchons à répondre est « que font-les apprenants en LE ? ». Débutant leur apprentissage, dans quelle mesure parviennent-ils à atteindre les trois objectifs principaux qu'ils visent et comment ? Nous listons ces derniers pour rappel :

1) communiquer pour se montrer/découvrir l'Autre, montrer son environnement et découvrir un autre environnement ;

2) concourir à des apprentissages mutuels de la LE;

3) jouer ensemble.

Ce chapitre porte essentiellement sur le premier objectif. Il s'agit d'identifier des indices permettant de montrer comment les apprenants sont préparés et se préparent à communiquer. Les deux autres objectifs sont étudiés dans le cadre des travaux relatifs aux

hypothèses H2.2. et H2.3, centrés sur la co-action et les activités de communication entre LN et LNN.

2.1.2. Communiquer pour se montrer / montrer son environnement

Dans les quatre classes, les apprenants se sont donnés pour premier objectif de se présenter : donner des informations factuelles « simples » sur eux, ce qui correspond à la formulation générique des B.O. Nous choisissons de formuler l'objectif différemment en mettant en avant l'intention de communication qui est réelle comme nous l'avons montré en H1. Les participants expriment leur désir de participer au projet et de s'engager dans des situations interactionnelles sur plusieurs niveaux qui correspondent aux trois premiers points énoncés par Perrenoud. Leur intention de communiquer avec les pairs distants est incluse.

2.1.3. Phase pragmatolinguistique : saisir le sens de l'action

Leur première phase d'activités qui s'ajoute à la concertation aux débats présentés en H1.2, permet de saisir le sens de l'action de communiquer. Nous la qualifions de « pragmatolinguistique », en référence à Bange (2005, 166).

Nous avons vu en H1.4 que la concertation dans la classe permettait de proposer ou de choisir le mode de communication : la VC, le papier ou la vidéo, en fonction des contraintes matérielles et organisationnelles principalement. Cette même méthode, appliquée dans chacune des classes, permet notamment de définir le contenu des premiers messages. On s'interroge sur le fond : « Que peut-on leur dire ? » ; sur la forme : « Comment allons-nous dire que ... ? » et sur la manière de procéder : « Comment allons-nous nous préparer ? ».

Captation audio – classe A/F - déc. 2011 - se préparer à un premier échange – annexe 46		
02:05	PA/F	alors vous vous souvenez ensemble on avait construit cette affiche-là ## on avait fait un travail précédemment en groupe où on avait essayé de marquer tout ce qu'on se disait lorsqu'on voulait parler de soi vous vous souvenez ? Alors on va vérifier si on a bien mis tout sur notre affiche tout ce qu'on voulait mettre pour pouvoir reprendre ce que vous aviez fait en groupe et on va voir s'il ne faut pas compléter avec d'autres choses
		{ <i>temps de travail de groupes</i> }####
09:40	PA/F	le groupe de Carla
	Carla	j'ai écrit des trucs mais j'ai fait des fautes de langue
	PA/F	non mais tu peux le DIRE ***

09:50	Carla	c'est s'ils parlent le français
02:05	PA/F	alors vous vous souvenez ensemble on avait construit cette affiche-là ## on avait fait un travail précédemment en groupe où on avait essayé de marquer tout ce qu'on se disait lorsqu'on voulait parler de soi vous vous souvenez ? Alors on va vérifier si on a bien mis tout sur notre affiche tout ce qu'on voulait mettre pour pouvoir reprendre ce que vous aviez fait en groupe et on va voir s'il ne faut pas compléter avec d'autres choses
	PA/F	bien on en a déjà parlé quand on se présente avec quelqu'un qui parle une autre langue + est-ce que quelqu'un se souvient ? est-ce que quelqu'un se souvient quelle est la question qu'on pose pour savoir si quelqu'un parle une autre langue ?
	élève A	what language do you speak?
	PA/F	what language do you speak? ok? donc ça c'est bon on l'a mis dans se présenter {PA/F montre l'élément déjà recensé sur une affiche intitulée « se présenter » affichée au tableau} le groupe d'Emma vous avez des idées ##
	Juliette	{rire gêné : le groupe constitué de filles a noté « savoir s'ils ont des amoureux » mais n'ose pas le dire à la classe}##### combien sont-ils dans la classe ?
	PA/F	je vais le mettre sur une autre affiche
	un élève	on avait aussi rajouté euh **ce qu'on aime bien manger
12 :30	PA/F	comment on dit quel est votre plat préféré *** comment on dit quel est ton quelque chose préféré ça on sait le dire ça on réfléchit ## on sait dire on peut demander quel est ton + préféré comment on dit ça déjà ?
	Lila	what's your favourite sport
	PA/F	alors what's your favourite sport c'est quel est ton
	Lila	<sport
	PA/F	préférée> nous ont voudrait savoir quel est ton ?
	Camille	plat
	PA/F	plat préféré alors comment cela se dit plat en anglais ? + quelqu'un sait ? +++
	Maxime	on sait pas {PA/F se tourne vers la chercheuse}
	CH	dish {PA/F inscrit le mot au tableau tandis que des élèves le répètent}
	PA/F	alors à votre avis comment on va leur demander quel est votre plat préféré ? quel est votre plat préféré ? comment on va le dire ?
	élève B	what's your favourite kish [pron : kiʃ] ?
13:40	PA/F	{sur un ton amusé} non pas your favourite kish What's your favourite dish ## what's your favourite dish ? Comment on va répondre à cette question ?
	élève B	## me favourite dish is
	PA/F	bien on en a déjà parlé quand on se présente avec quelqu'un qui parle une autre langue + est-ce que quelqu'un se souvient ? est-ce que quelqu'un se souvient quelle est la question qu'on pose pour savoir si quelqu'un parle une autre langue ?
	PA/F	bien on en a déjà parlé quand on se présente avec quelqu'un qui

		parle une autre langue + est-ce que quelqu'un se souvient ? est-ce que quelqu'un se souvient quelle est la question qu'on pose pour savoir si quelqu'un parle une autre langue ?
	élève A	what language do you speak?
	PA/F	what language do you speak? ok? donc ça c'est bon on l'a mis dans se présenter {PA/F montre l'élément déjà recensé sur une affiche intitulée « se présenter » affichée au tableau} le groupe d'Emma vous avez des idées ##
	Juliette	{rire gêné : le groupe constitué de filles a noté « savoir s'ils ont des amoureux » mais n'ose pas le dire à la classe}##### combien sont-ils dans la classe ?
	PA/F	je vais le mettre sur une autre affiche
	un élève	on avait aussi rajouté euh **ce qu'on aime bien manger
12 :30	PA/F	comment on dit quel est votre plat préféré *** comment on dit quel est ton quelque chose préféré ça on sait le dire ça on réfléchit ## on sait dire on peut demander quel est ton + préféré comment on dit ça déjà ?
	Lila	what's your favourite sport
	PA/F	alors what's your favourite sport c'est quel est ton
	Lila	<sport
	PA/F	préférée> nous ont voudrait savoir quel est ton ?
	Camille	plat
	PA/F	plat préféré alors comment cela se dit plat en anglais ? + quelqu'un sait ? +++
	Maxime	on sait pas {PA/F se tourne vers la chercheuse}
	CH	dish {PA/F inscrit le mot au tableau tandis que des élèves le répètent}
	PA/F	alors à votre avis comment on va leur demander quel est votre plat préféré ? quel est votre plat préféré ? comment on va le dire ?
	élève B	what's your favourite kish [pron : kiʃ] ?
13:40	PA/F	{sur un ton amusé} non pas your favourite kish What's your favourite dish ## what's your favourite dish ? Comment on va répondre à cette question ?
	élève B	## me favourite dish is
	PA/F	my favourite dish is or I + comment on dit j'aime ?
	élève C	lasagne
	élève D	I like
14 :40	PA/F	my favourite dish is or I like {PA/F écrit au tableau les deux amorces suivies de point de suspension, un enfant se tourne vers la chercheuse pour lui demander comment dire champignon} alors qu'est-ce que vous aimez ?

Dans la classe A/F, par exemple, les élèves dressent en groupe un inventaire des différents sujets que l'on peut aborder lors d'une première rencontre (annexe 18, figure 1). L'enseignant les amène à répertorier ce qui est déjà acquis et peut être mobilisé dans la communication.

Dans les classes B/F et D/F, on se questionne aussi sur le fond en se projetant en situation de dialogue avec une personne rencontrée pour la première fois. PB/F, aide ses élèves à simuler des rencontres et leur propose de « jouer des scénettes » à deux. L'action simulée se passe dans un snack bar autour d'un « vrai » verre de grenadine. Le travail s'effectue d'abord en français pour mieux appréhender le contexte et inventorier les besoins en LE. La compétence socio-culturelle et les normes d'interaction en LS entre les individus sont alors examinées et discutées. Ce travail permet également d'interroger les normes dans le pays des partenaires, faisant donc intervenir le champ de la compétence interculturelle. « Est-ce qu'on se dit « comment ça va ? » lors d'une première rencontre ? » demande Aïcha (classe, A/F). « Est-ce que c'est poli de se dire salut ? » questionne un élève de la classe B/F qui provoquera un débat sur les codes de politesse dans les deux langues : à savoir si *hi* et *hello* appartiennent à un registre trop familier ou sont courants, au même titre de que « salut », « bonjour » ou « enchanté ».

À ce stade, le cognitif (centré sur le socioculturel, le culturel, l'interculturel, la pragmatique (contrastive) etc.) guide la socialisation.

2.1.4. Phase de macro-planification : interroger ses compétences

Ensuite, il est généralement question d'interroger ses compétences linguistiques ; une phase qui nous rapproche de la macro-planification développée par le psycholinguiste, Levelt (1989) ; même si la communication en LE ne fait pas immédiatement suite.¹⁰²

Dans les extraits suivant les élèves de la classe A/F ont listé leur envies et il s'agit de s'entendre sur ce qui va être retenu prioritairement.

Le contenu du message est discuté dans la classe, et l'enseignant mène dans un même temps un travail d'élaboration du discours en s'appuyant sur les connaissances acquises.

Carla se pose la question de savoir dans quelle langue s'exprimer (ce qu'elle nous dira en aparté après son intervention). Elle voulait faire une remarque sur la réalité de la

¹⁰² Levelt en 1989 a développé un modèle de production langagière à un niveau de compétence avancé qui correspond à divers stades de traitements. Ils répondent à un ordre donné. La macro-planification intervient dans le premier niveau, celui de la conceptualisation du message qui sera suivi de la formulation et l'articulation.

situation : la classe sait bien que les Anglais parlent anglais et apprennent le français (cf. Carla, 09:50, script ci-dessus). L'attention de l'enseignant, centrée sur un objectif de recensement des connaissances en LE à ce moment, interprète mal ses propos qui questionnaient la cohérence du discours avec la situation.

Précédemment à cette activité collective, les élèves ont déjà amorcé ce travail en petits groupes. Non seulement, ils ont travaillé à discuter du fond mais la formulation en LE a aussi été anticipée, sans que l'enseignant leur suggère de le faire. Les deux activités cognitives vont de pair. Durant ce type d'activités, les élèves montrent leur capacité à effectuer des transferts à partir de leurs connaissances en LE et mettent en commun leur savoir (cf. H1.2). L'épisode suivant en témoigne. Il s'agit d'une activité où les élèves en groupe listent des questions à adresser aux Anglais. La consigne n'était pas de le faire en anglais. Des élèves nous ont interpellée pour nous soumettre leur liste en nous demandant vérifier leur capacité à formuler les questions retenues en anglais :

Extrait captation vidéo – classe A/F – avril 2012 – concertation quoi leur dire		
01:37	CH	{Lila montre la liste des items élaborée par le groupe} alors comment ils s'appellent c'est une question que vous voulez garder ? comment on fait ça ? comment on dit ça ?
	Lila	euh what's your name?
	CH	quel est ton âge ?
	Mailys	how old? euh how old are you?
	CH	où est-ce que tu habites?
	Mailys	I live in
	CH	oui mais la question
	Mailys	what's you live
	CH	where
02:04	Lila	where do you live
	CH	ta couleur préférée ?
	Emma	what's your favourite colour
	CH	ton sport préférée mais peut-être que vous ne voulez pas la gardez ton sport préféré {cet item n'est pas coché dans la liste}
	Emma	what's your favourite sport
	CH	quel animal préféré ?
	Lila	what's your oh
	Mailys	favourite [1ere syllabe pronon : fa] animals
	Lila	what's your favourite animals
	CH	animal tu avais dit quoi toi ?
	Mailys	pet
	CH	ouais c'est pareil c'est bien + et le sport
02:32	Lila	what's your favourite sport

Le pont s'effectue bien entre ce qui a du sens et ce qui est connu, une des conditions essentielles pour que l'apprentissage puisse s'effectuer comme l'énonce Bange

(2005) : « on n'apprend que ce qui a du sens et peut être relié à du déjà connu » (*ibid*, 169). Le pont se fait au niveau du connu linguistique et aussi du connu de l'expérience personnelle (cf. Maïlys propose le mot « *pet* » qui n'est pas connu des autres). C'est dans cette logique, par exemple, qu'à la suite de cette séance, les élèves expriment l'envie de s'exprimer ce qu'ils aiment en matière culinaire. Tous veulent dire leur mot. Il n'est pas question de faire un choix dans une liste imposée comme ils le faisaient précédemment. Sentant la nécessité d'agir dans l'urgence et ne connaissant pas la traduction de toutes les propositions, PA/F demandera à tous d'inscrire l'item sur un bout de papier. Pour répondre à la demande, il proposera l'après-midi même une nouvelle séance pour profiter de la dynamique créée. Recherches en semi-autonomie ou en autonomie en fonction des capacités, et du matériel à disposition notamment permettent de trouver des traductions appropriées. Une séance d'apprentissage née du contexte des interactions sociales dans la classe est menée pour répondre à la demande

Ce récit nous conduit à aborder deux points importants : l'agir du professeur en situation d'urgence et, une nouvelle fois, l'apprentissage situé au bénéfice de l'acquisition.

Les besoins des élèves issus de l'activité nécessitent une réponse urgente. Nous observons qu'en pareil contexte, dans les quatre classes, les enseignants n'étant pas spécialistes en anglais, ils ne peuvent plus être considérés en tant que seuls détenteurs du savoir. Non seulement celui-ci est davantage le propre des LN (cf. H1.3), mais dans des situations comme celles décrites ci-dessus, ils ne peuvent dissimuler les limites de leur savoir tant culturel que linguistique. Le contrat didactique dans lequel ils s'inscrivent les place à un autre niveau qui leur permet d'entraîner les apprenants dans une dynamique de recherche, une perspective socio-cognitiviste et d'autonomisation. Dès qu'il s'agit de « dire son mot », on assiste à une variété de besoins auxquels l'enseignant ne peut pas toujours répondre. Celui-ci opte entre deux options : il conduit des recherches avec les élèves (leur montrant ainsi des méthodes d'apprentissage) ou il leur donne la main. Nous devons toutefois indiquer que jamais les pairs distants n'ont été associés pour répondre à des questions, ou ne se sont vus soumettre explicitement des prestations pour validation, ce qui de notre point de vue pourrait contribuer à renforcer le lien social et à confirmer la

pertinence des réponses retenues. Toutefois, cela demanderait d'être expérimenté pour en contrôler l'impact.

2.1.5. L'environnement extrascolaire : aide à l'apprentissage

Par ailleurs, nous observons que cette posture a une répercussion relative sur les relations avec l'environnement extra-scolaire comme source d'aide à l'apprentissage. D'après les témoignages recueillis parmi les élèves, il s'agit principalement des familles, des amis, des méthodes trouvées en bibliothèques, de l'internet, etc. À noter toutefois que ce sont les classes A/F et B/F qui ont le plus explicitement adopté cette posture, comme le montre le tableau ci-dessous, leurs activités étant plus diversifiées (annexe 1 à 5). Dans un environnement porteur, l'agir d'apprentissage peut s'étendre à l'extérieur de la classe, la motivation étant plus patente comme le confirment les questionnaires de fin aux parents (cf. 1^{er} tableau ci-dessous). Leurs réponses tendraient à montrer qu'ici une aide extérieure pourrait se substituer à celle de l'enseignant ou viendrait la compléter (cf. 2^e tableau).

questionnaire_parents (annexe 12) ; Question : Votre enfant parle-t-il/elle plus de son apprentissage en anglais depuis le lancement du projet ? Q1			
	oui	non	nombre de retours
Classe A/F	18	2	20
Classe B/F	10	5	15
Classe C/F	5	7	12
Classe D/F	4	6	10
Total	37 (65 %)	20	57

Questionnaire aux parents (annexe 12) ; Question : avez-vous été davantage mis à contribution par votre enfant pour des activités concernant le projet ? Q5			
	oui	non	nombre de retours
Classe A/F	11	9	20
Classe B/F	8	7	15
Classe C/F	2	10	12
Classe D/F	1	9	10
Total	22 (38.5%)	35	57

Nous avons été surpris des stratégies de compensation développées par les apprenants. Nous avons déjà mentionné l'utilisation des *voki* pour une aide à la réalisation phonologique (cf. H1.4). Nous observons que des élèves se réfèrent à des outils de traduction en ligne de manière autonome à la maison. Et comme Mathias (classe A/F) l'atteste : « il y a aussi les parents qui peuvent aider ». Leur soutien va de l'aide à la répétition et à la mémorisation de textes jusqu'à la traduction ou l'aide phonologique.

« J'ai aidé Martin à préparer et répéter ses phrases pour décrire ce qu'il aime faire, ses week-ends » témoigne un parent d'élève de la classe B/F, ou encore cet autre parent d'un élève de la classe A/F : « Nina avait envie d'écrire des textes en anglais et avait besoin d'aide pour la traduction ». Si les parents, comme l'exprime le témoignage suivant, ne peuvent se prononcer sur l'impact, en termes d'apprentissage mesurable au niveau des attentes scolaires, certains perçoivent la porosité entre les deux environnements qui participent conjointement à l'apprentissage. À une question portant sur l'efficacité du PEaD sur l'apprentissage de la LE, on nous répond : « scolairement (en termes de résultats) je ne sais pas. En revanche, il est évident qu'il [Téotime, classe C/F] a fait le lien entre une langue apprise à l'école et son utilisation hors école en termes de communication ». Pour certains élèves, une forme d'intelligence au savoir se développe, basée sur les relations interpersonnelles, non seulement dans la classe mais également à l'extérieur.

Pour finir sur cet aspect, nous notons que les deux enseignants principalement concernés, PA/F et PB/F, en constatant cette mobilisation des familles sollicitée par les élèves, n'hésitent pas à intégrer ces aides dans leur pédagogie. Les parents sont associés pleinement pour la réalisation du journal intime de Harry (PEaD A) ou à la rédaction de scénettes (PEaD B), par exemple.

2.1.6. Le sujet porteur de la langue

Dans l'extrait ci-dessus, il apparaît que lorsque les apprenants doivent mettre en œuvre des acquis, ils possèdent des éléments linguistiques partagés. Ils connaissent des *patterns* comme *What's your favourite sport? My favourite sport is ...*, mais ne peuvent bien souvent pas formuler l'énoncé avec l'élément qui leur correspond véritablement. Les quatre enseignants de nos cohortes confirment que précédemment ils employaient des listes de vocabulaire communes à tous ou chacun devait piocher aléatoirement un item ou le choisir sans qu'il soit en relation directe avec leur identité.

Lors de ces apprentissages « traditionnels », le savoir est évalué en fonction de critères prédéfinis qui le plus souvent ne souffrent d'aucune variabilité. Exemples pris dans divers manuels de cycle 3 : « Décris Peter [une image accompagne, on ne sait rien de Peter] »; « Ecoute ces numéro de téléphone et inscris les sur ta feuille », « Complète la lettre que Bingo a écrite à son frère ». L'évaluateur, comme le remarque Bourguignon (2001a) à propos d'autres niveaux de compétences, peut bien être un ordinateur dans ce type de test. La langue est alors définie comme monolectale ; ce qui signifie qu'elle est

évaluée dans une performance commune à tous. La présence du sujet, comme être communicant, est bel et bien exclue. Or, les apprentissages de la langue comme de la communication ne peuvent évacuer celui qui les porte¹⁰³.

« Ce qui va faire de la langue un objet mental qui détient le sens, en plus de signifier un état de choses extérieur ou intérieur, c'est son actualisation dans l'acte de parole. Ainsi, nous pouvons dire que la langue permet au sujet de dire le monde et de se dire à l'autre sans lequel la communication n'aurait pas lieu d'être. La langue est donc un vecteur entre le sujet, l'autre et l'objet monde. Concevoir la langue sans le sujet qui la porte n'est qu'une illusion, une décomplexification d'un phénomène complexe, le langage » (Bourguigon, 2001a).

La situation crée le besoin langagier. Comme on le voit dans l'extrait plus haut, l'envie de communiquer sur ses goûts de la classe A/F fait naître des besoins langagiers. La thématique nécessite l'emploi de structures. L'enseignant cherche à en recenser dans un premier temps. Il propose de la variété pour permettre une appropriation moins contraignante : *I like, I enjoy, my favourite dish is ...* Certaines sont empruntées au répertoire connu des apprenants, un vivier de moyens d'action disponibles pour les actions verbales (Bange, 2005, 39, Gruson, 2006, 640) ; d'autres sont arbitrairement proposées par l'enseignant à partir de son propre vivier. Ce trait pose alors la question de la pertinence du modèle et de sa congruence avec la situation de communication et ses acteurs (les élèves), dont l'enseignant est a priori exclu. Les LN ne pourraient-ils pas représenter une aide à ce niveau et être consultés pour validation ? Cette pratique ne présente-t-elle pas l'inconvénient de réduire les possibilités d'action d'encodage grammatical et phonologique que les élèves seraient susceptibles d'effectuer lors de communication effective avec des LN ?

Pour revenir sur la situation qui génère des besoins langagiers, nous avons été très sensible à la pratique enseignante des quatre PEaD permettant aux élèves de disposer d'un lexique propre à chacun. En effet, il faut communiquer pour apprendre la langue mais il faut aussi avoir du vocabulaire pour communiquer. De plus, tout mot n'a de réalité que par son appropriation comme objet mental par le sujet. Dire son mot signifierait alors employer la langue pour exprimer une image mentale qui est propre à chacun. Partant de ce principe, nous devons avouer que nous sommes souvent confrontée dans notre pratique professionnelle à des observations de terrain qui nous interrogent. Nous observons que

¹⁰³ Référence à Bourguigon (2001) selon laquelle « la langue sans sujet n'est pas seulement un objet inerte comme le disent certains, la langue sans sujet n'est rien, ce n'est qu'une illusion ».

dans certaines classes de langue, de nombreux enseignants se focalisent sur l'apprentissage lexical et soumettent arbitrairement à leurs élèves des listes de mots à mémoriser. Pour ce faire ils utilisent des flashcard qui imposent une image mentale de l'objet. Sur le plan sémantique, la pertinence de la méthode peut être interrogée. Il s'agit rarement de travailler des contrastes phonologiques ce qui justifieraient l'activité ou d'interroger la langue dans sa dimension lexicale ou même de présenter un lexique utile à une fonction ou notion communicative ultérieure. Si je dis « *monkey* » par exemple, que dis-je ? À quoi fais-je référence ? La flashcard fait-elle référence à du connu, reconnu ou impose-t-elle arbitrairement une image ? Pourquoi m'impose-t-on un tel travail cognitif pour mémoriser le mot ? À quoi cela peut-il me servir de dire « *monkey* », etc. Il serait vain de penser qu'on enrichit son lexique en apprenant des listes de mots qui seraient vite oubliés et/ou mal compris, principalement parce que déconnectés de leur contexte d'emploi.

En revanche, dans un contexte de PEaD, les élèves veulent dire leurs mots (cf. H1.2), un mot qui est donc sémantiquement appréhendé avant de rechercher sa traduction en LE ; c'est la raison pour laquelle les compétences stratégique et métacognitive nécessaires pour y parvenir entrent en jeu. Elles concernent l'activité de l'enseignant et des élèves que nous dissociions dans cette étude pour mieux les révéler, même si notre propos est bien l'action didactique conjointe des élèves et des enseignants dans leur action pour réaliser des buts qui les réunissent. L'activité des élèves dans la classe a été développée en H1, celle entre les groupes distants fera l'objet des hypothèses suivantes (H2.1 et H2.3). Par conséquent, l'agir de l'enseignant est maintenant considéré en référence à ce principe édicté par Sensevy et Mercier (2007) :

« On ne peut vraiment rendre intelligible l'action du professeur sans prendre en compte en même temps l'action des élèves [...]. Toute activité d'une instance (le professeur ou les élèves) ne trouve l'intégralité de son sens qu'à travers l'autre instance, l'une et l'autre rendues solidaires par le savoir en travaillant » (*ibid*, 9).

2.1.7. L'agir de l'enseignant : diversité des modèles et méthodologies

D'après Chevallard (1986) dans un système didactique :

« Comme l'enseignant, l'élève a des penchants, des intentions, des stratégies. Et l'enseignant ne peut s'engager absolument sur aucun objectif déterminé. Tout au plus peut-il s'engager à mettre en œuvre, de manière « correcte », certains moyens didactiques mis à sa disposition, et le faire avec plus ou moins de talent. Paradoxalement peut-être, l'enseignant n'a pas pour mission d'obtenir des élèves qu'ils apprennent. Mais bien de faire en sorte qu'ils *puissent apprendre*. Il a pour tâche, non la prise en charge de l'apprentissage – ce qui demeure par nature hors de

son pouvoir –, mais la prise en charge de la création de *conditions de possibilité de l'apprentissage* » (*ibid*).

À cela s'ajoute le principe selon lequel l'enseignant est présumé capable de devancer les besoins des élèves pour s'engager dans l'action. Aussi, son rôle serait d'anticiper en déployant une ingénierie didactique et pédagogique répondant à ces besoins.

Pour les motifs exposés précédemment, on peut penser que la pédagogie active déployée dans les PeAD gêne l'enseignant en le mettant en difficulté pour apporter des réponses adaptées à tout moment et à tous. Il nous appartient à présent de rendre compte de sa manière d'agir pour faire face à la complexité de la situation qu'il contribue à créer.

Dans la classe A/F et B/F, les enseignants opèrent parfois sur certains modèles relativement semblables. Lorsque les envies sont recensées et les objectifs communicationnels fixés, si ceux-ci sont choisis par le plus grand nombre, ils optent pour des « leçons » sur le principe de l'approche communicative. Ils se réfèrent à des modèles qu'ils ont précédemment éprouvés pour conduire un apprentissage collectif répondant au schéma suivant :

Schéma d'une « séance »	Exemple classe B/F
Rappel de l'objectif communicationnel	Présenter son activité de loisir
Réactivation d'acquis	<i>I like (doing), My favourite ...</i> + item lié aux sports / loisirs
Présentation de la notion ou fonction nouvelle	Ex. <i>Every Wednesday, I play ...I usually wear ...</i>
Phase d'appropriation	Exercices prescrits de compréhension et de production menés en collectif puis en groupes
Phase d'autonomie	Entraînement à produire en prise de parole en continu, sur le modèle travaillé

L'enseignant permet de travailler sur des structures minimales dans un premier temps, qui constitue pour beaucoup une ossature linguistique sur laquelle s'appuyer. Ceci se vérifie dans la grande majorité des productions des élèves qui empruntent les mêmes *patterns* qui ont été activés en classe.

Comme le formule PA/F, ce premier apprentissage constitue un « pot commun » : « les apprenants comprennent le sens de l'activité et ensuite on cherche à sortir du pot commun. C'est une démarche qu'ils font facilement » (PA/F). Nous rejoignons l'analyse de PA/F en constatant que les élèves entrent dans l'activité en comprenant son orientation puisqu'elle a été convoquée par eux. « Parce qu'il y a quand même la maîtresse qui peut aider » nous dit un élève de la classe. Ainsi, le besoin en matériau langagier est anticipé et les apprenants attendent de l'enseignant qu'il conduise un apprentissage pour l'acquérir.

Cela répond certes à leur habitus mais il est intéressant toutefois de constater que, sur la liste des outils dont ils auraient besoin pour pouvoir communiquer avec leurs pairs distants, les élèves de la classe A/F mentionnent l'enseignant à côté du dictionnaire ou d'une caméra, c'est à dire qu'il le place ici au même niveau.

L'extrait d'un mail qui nous a été adressé par PB/F met en évidence les limites de cette pratique. Il nous informe de la séquence d'apprentissage qu'il est en train de bâtir afin que les élèves puissent faire part de leurs goûts :

PB/F - courriel adressé à la chercheuse - 16 nov (extrait)
au début, on travaillerait avec les pictos, donc réponse totally induite, et la fois suivante, il faudra que je fasse des flashcards avec le vocab qu'eux veulent utiliser, donc une partie à leur choix. parce que la structure interrogative et celle de la réponse sont apportées--> il faudra donc ajouter des structures (I like, I don't like, I prefer etc ...?) des mots de liaison (and, but) et le vocab de leur choix pour ce qui concerne le lexique mais je shunterai qd même les dinosaures, et autres reptiles intraduisibles pour moi....

Après un temps d'apport lexical soumis au choix de l'enseignant, celui-ci juge nécessaire d'autoriser un autre temps où la configuration de la classe change. Pour permettre une phase d'appropriation, elle devient un espace de liberté ou l'autorégulation semble singulièrement opérante. Les élèves sont encouragés à se grouper en fonction de leurs objectifs ou par affinité et le travail vers des productions originales s'effectue. Les élèves s'interrogent entre eux à l'oral pour faire fonctionner leur texte mémorisés, d'autres cherchent tout d'abord à trouver le vocabulaire qui leur correspond. D'autres encore préfèrent s'enregistrer pour produire, s'écouter ou se voir en action, solliciter un *feedback* de leur camarade et recommencer (cf. H1.2). Hormis les productions ne correspondant pas à des interactions où il s'agit de converser librement avec des pairs distants, leur performance est réelle. Leurs productions tant à l'oral qu'à l'écrit consignées dans diverses annexes en témoignent.

La dynamique qui s'exerce dans les groupes fonctionne également sans que l'enseignant ait à intervenir en amont pour alimenter le bagage linguistique. Nous le montrons avec deux exemples.

Le premier se situe dans la classe A/F en décembre. La concertation pour la répartition des tâches s'achève et PA/F aborde la dernière :

Extrait captation vidéo - classe A/F - déc. 2011 - répartition des groupes - annexe 47		
12 :10	PA/F	#### ensuite il y aura un groupe + qui fera la lettre de bonne année puisqu'il avait quelqu'un qui avait dit que ce serait bien de faire une lettre de bonne année + pour l'instant on la fait à l'écrit sur une feuille de brouillon hein ? on verra ensuite si on peut récupérer une adresse mail pour l'envoyer si c'est possible de l'envoyer par mail ou quoi voilà + donc vous réalisez une carte maintenant et vous écrivez dans les deux langues

Sans plus de consigne un groupe de quatre élèves volontaires se met au travail. Les différentes étapes de leur activité sont présentées en images en annexe 16 (carte de vœux -PEaD A).

Le travail cognitif de ces élèves pour traduire un texte qu'ils ont élaboré en commun est patent. Dans un premier temps ils se sont concertés pour définir l'objet. Ensuite une proposition de texte en français a été débattue. On voit sur leur brouillon que l'emploi du pronom sujet a été discuté. Le « on » indéfini a été rejeté au profit d'un « nous », qui engage davantage les personnes (et vient ici encore conforter nos hypothèses sur le lien qui se construit). La traduction a été réalisée avec l'aide du dictionnaire pour une traduction mot à mot. Néanmoins l'appui sur du « déjà là » intervient. On remarque une influence pour intégrer l'article indéfini dans la formulation *We wish you a happy New Year*. Le transfert de connaissances (les élèves ont fait part de leur procédé à partir d'un élément connu de l'un d'entre eux : *we wish you a Merry Christmas and a happy New Year*) s'effectue pour traduire le premier « nous vous » (souhaitons) et donne justement *We wish you ...* Mais dans le pattern modifié « nous vous offrons » le transfert ne s'effectue pas. On observe les traces de ces opérations cognitives, leur hésitations sur la syntaxe : *We you / You we offer* .

Nous citons cet épisode dans un chapitre dédié à l'action de l'enseignant pour mettre en évidence la situation qu'il crée en se mettant en retrait. La dévolution (Jonnaert, 1996), principe supposé susciter intérêt et engagement pour l'action, opère.

Nous observons ici en particulier que la lettre envoyée est bien le fruit du travail des élèves et que l'enseignant n'intervient pas afin de les laisser travailler « la matière » par eux-mêmes. Si le produit fini ne répond pas à la norme (correction de la langue); dans sa visée il atteint son objectif. Il s'agit d'une lettre répondant à des conventions socioculturelles. Par ailleurs, il est le reflet d'un travail témoignant de l'investissement des élèves et de leur capacité à un moment donné, c'est-à-dire de leur interlangue. Celle-ci

résulte de transferts positifs et négatifs (interférences) entre les deux langues (Selinker, 1972). Elle constitue des indices d'une compétence en construction.

La production des élèves qui répond à leur capacité est logiquement ponctuée d'erreurs ou de fautes. Ici, l'objectif initialement retenu est d'adresser un objet participant de la construction du lien social mais l'action profite également à l'apprentissage de la LE.

En pareille situation, l'enseignant n'est pas intervenu sur la production en LE, comme il peut le faire à d'autres moments. La variabilité des situations et de l'agir des acteurs s'étudie en lien avec le concept de complexité. Dans ce type de projet, chaque situation est régulièrement soumise à un contexte nouveau auquel il s'agit de s'adapter. En particulier, plusieurs types d'ingénierie didactique sont concernés, certains répondent à une centration sur l'enseignant et d'autres sur les élèves, les deux n'étant pas antagonistes (Sensevy, 2011). Les acteurs agissent dans l'action et par l'action.

À différents niveaux et temps, le principe de dévolution intervient dans les classes observées (H1.3). Ces temps alloués pour construire son savoir font référence aux modèles socioconstructiviste et vicariant présentés dans le cadre théorique de cette thèse. Il s'agit bien de laisser les élèves mettre en pratique des acquis et les encourager à les compléter entre eux, par leur propre stratégies et intelligences comme nous l'avons montré en H1.2. Toutefois, il bien manifeste que les enseignants restent toujours en action, prêts à intervenir pour transmettre des savoirs, les aider à analyser leur propre production, analyser d'autres productions pour développer leur esprit de conceptualisation, ou les encourager à travailler de manière déductive ou inductive.

Pour exemple, cet épisode illustre l'intervention de PB/F auprès de deux élèves travaillant à réaliser une saynète de leur composition intitulée *at the snack bar*. Elle est destinée à être envoyée aux partenaires distants sous forme de vidéo ; (la réalisation finale a été filmée, annexe © 77)

Captation vidéo-classe B/F- avril 2012 – préparation de sketches pour envoi vidéo – annexe ©72		
00 : 52	Martin	parce qu'en Angleterre c'est quoi l'argent ? en Angleterre c'est quoi ?
	PB/F	en Angleterre c'est les <i>POUNDS</i>
	Martin	les QUOI ?
	Max	les <i>POUNDS</i>
	Martin	< Comment ça s'écrit ?
	Max	alors <i>twelve pounds</i> >
	PB/F	alors <i>pounds</i> ça s'écrit avec le symbole ?
	Martin	comment ça s'écrit le symbole ?
	PB/F	c'est un l majuscule

	Martin	oui
	PB/F	non L majuscule + non pas en lettres bâton
	Max	non
	PB/F	tu sais un comme ça un comme ça {utilise une gestuelle}
	Martin	ah oui
	PB/F	voilà et avec un tiret entre sur la barre
	Martin	comme ça ?
	PB/F	voilà comme ça
	Max	et ça se dit quoi ?
	PB/F	<i>pounds</i>
	Max	donc ça fait <i>twelve pounds</i>
1.30	PB/F	exactement

L'étayage mesuré de l'enseignant suit l'ordre de leur pensée constructrice sans la devancer. Les élèves progressent dans leur situation-problème par un cheminement cognitif et déductif. C'est donc l'élève qui est placé en situation d'agir d'apprentissage, conformément à la théorie de l'activité ; aux processus motivationnels convoquant l'agir duquel émerge l'apprentissage, associé à une aide coopérative (dans cet exemple ci-dessus elle s'effectue entre l'enseignant et l'élève).

Les enseignants agissent d'après une pluralité de modèles cognitifs que nous retrouvons dans la classification de Puren (2006b) : transmission, imprégnation, activation, réaction, interaction, construction et co-action. Tous ces modèles répertoriés sont présents dans les pratiques en fonction de la tâche, les regroupements des acteurs, de la dévolution accordée, des moyens matériels et du temps mis à disposition et un grand nombre d'autres facteurs, propres à chaque situation.

Par ailleurs, les activités des élèves se situent dans des orientations diversifiées pour lesquelles l'activité et l'influence de l'enseignant sont modulables. Il peut s'agir de focaliser un temps sur :

1. le projet (le définir, et définir les diverses tâches : niveau macro et micro)
2. la procédure (contrôle des activités allant de l'amont à l'aval de celles-ci)
3. la langue (apprentissage axée sur la forme, la correction de la langue)
4. le processus (activités en lien avec la prise en charge des apprenants de leur apprentissage)
5. l'objet produit (qualité des « objets » créés en direction des partenaires)

6. la communication (efficacité des objets échangés, des interactions avec les pairs dans la classe lors des entraînements, des débriefings et avec les pairs distants)
7. le résultat (création effective d'un lien social et impact sur l'apprentissage)

Les modèles cognitifs aussi bien que les méthodologies convoquées en différents temps font référence à nombres de variables complexes qu'une étude plus approfondie et exclusivement centrée sur celles-ci nécessiterait. Toutefois, on peut témoigner que l'agir de l'enseignant en pareil contexte multiplie les situations en permettant aux élèves de travailler sur des tâches diversifiées. En pareil contexte, nous notons que « l'organisation de l'action émerge de l'interaction de l'acteur avec la situation » (Desbiens, 2009). Qu'il s'agisse de l'enseignant ou des élèves, agir en action ou à partir de l'action nécessite de s'adapter à la situation, et par ailleurs de s'interroger sur son action.

La dernière illustration que nous soumettons pour étayer nos propos correspond à un facteur que nous jugeons essentiel à la bonne marche du projet et de l'apprentissage spécifique à la LE. Il s'agit du « temps ». Il est alloué pour débattre ; il est négocié en amont des tâches à effectuer. Il paraît aussi nécessaire d'octroyer du temps après les rencontres ou la réalisation des objets échangés. En H1, nous avons amplement montré qu'il participait de la dynamique des échanges : il permet de se mesurer, se comparer, commenter l'aspect organisationnel ou encore d'exprimer des envies, etc. Au niveau de l'apprentissage, il permet un travail d'évaluation « à chaud ». Il s'agit de prendre le temps de se questionner sur son action personnelle ou collective, ou sur sa compréhension. À ce niveau, la réflexion est généralement initiée et guidée par l'enseignant. Il ne s'agit généralement pas de transmission de *feedback* correctif. L'enseignant encourage à faire part de ses sentiments. Ces séances permettent aux apprenants de se recentrer sur la situation pour mieux d'analyser en se remémorant les objectifs et les enjeux, de diminuer la tension en verbalisant des sentiments. Il s'agit aussi, de s'interroger sur ses compétences en LE. L'extrait donné en annexe 24 concerne la compétence en compréhension des élèves de la classe C/F à l'issue de leur première VC. Au-delà du fait qu'ils puissent dire s'ils ont été capables ou non de comprendre leurs partenaires (du début jusqu'à 02 :56), l'enseignant les amène à se justifier en opérant un travail métacognitif (ou méthodologique) pour que chacun puisse construire du sens à partir des éléments entendus, reconnus (de 02 :56 à 04 :54).

Ce court extrait révèle l'intrication entre la centration sur le sens et la démarche cognitive qui participe de l'apprentissage. Mathéo rend compte d'un trait caractéristique des partenaires : beaucoup aiment le violet. PC/F l'amène à justifier son affirmation en citant précisément les éléments qui lui permettent de se prononcer. La reprise du mot par d'autres élèves indique que ce travail ne sert pas un seul individu mais que la démarche pédagogique inclut l'ensemble de la classe.

Extrait capitation vidéo– classe C/F – debriefing VC1 - annexe 24		
02 :56	Mathéo	eh bien moi j'ai rien compris et juste j'ai compris qu'il y en a plein qui aimaient bien le violet
	PC/F	le ?
	Mathéo	violet
	PC/F	d'accord qu'est-ce que tu as compris comme mot + ou comment as-tu fait pour comprendre qu'ils aimaient bien le violet ? Tu as compris le mot en anglais ? tu saurais le répéter ?
03 :10	Mathéo	ouais je crois
	PC/F	vas-y essaye
	Mathéo	ah
	PC/F	est-ce qu'ils ont dit le mot violet ?
	Mathéo	oui ils ont fait purple
	PC/F	purple vas-y répète le voir
	Mathéo	purple { <i>provoque des rires d'élèves</i> }
	PC/F	d'accord c'est bien very good
	des élèves	{ <i>rumeur</i> } purple

Mathéo retient une information donnée par ses pairs et PC/F lui demande de fournir les indices qui ont servi à sa compréhension. Dans ce contexte scolaire, l'apprentissage et l'agir social apparaissent comme une entité à considérer dans son ensemble.

Pour participer de l'apprentissage de la LE, l'enseignant a recours à une pluralité de modèles cognitif didactique (d'enseignement-apprentissage). Ces derniers, selon Puren (2012), « non seulement peuvent mais doivent être pluriels et [...] doivent fonctionner de manière à la fois complémentaire et opposée, contrairement aux théories cognitives de l'apprentissage, qui forcément s'excluent les unes les autres » (*ibid*). Nous rapprochons ces pratiques du modèle « allostérique » développé par Giordan (cf. cadre théorique), ou en

philosophie celui de la complexité d'Edgar Morin (1991)¹⁰⁴. Tout type de modèle est pertinent en situation.

Si l'analyse ci-dessus correspond à ce qui a été observé dans les PEaD A et B, elle s'applique moins pour le PEaD C. Seuls deux types d'activités ont été conduits : une mise en pratique d'acquis pour un premier contact (se présenter en anglais) et une rencontre synchrone durant laquelle les échanges s'effectuaient en LS (cf. H2.2).

Toutefois, le principe de se questionner sur ses activités à différentes étapes s'observe dans tous les PEaD où agir social et d'apprentissage ont considérés conjointement.

Un autre agir d'apprentissage observé dans les partenariats concerne la volonté affirmée des LN de participer à l'apprentissage des LNN (cf. H1.1). En effet, trois variables s'observent ; elles concernent :

- le choix de la langue employée répondant à des stratégies dans ce sens (tous les PEaD).
- des séances d'enseignement de lexique (PEaD A)
- la retroaction (PEaD A)

Les deux premières variables sont l'objet de l'hypothèse H2.2 qui questionne les langues en contact, et la façon dont il est tiré profit de la situation exolingue pour développer des compétences en communication. Quant à la rétroaction, elle est abordée avec la dernière hypothèse, H2.3. Nous les mentionnons dans ce chapitre pour montrer que cette intrication des perspectives sociale et d'apprentissage est centrale dans ce type de projet. L'acquisition d'une langue tient compte de sa fonction, de son intention communicative et de son pouvoir de « faire des choses avec des mots » (Bruner, 1987, 14) et c'est à travers les autres, par un contrat didactique implicite ou explicite qui unit les parties qu'elle s'effectue (Bruner, 1998).

2.1.8. Synthèse

Les méthodologies adoptées au sein d'un même projet sont diversifiées. Leur éclectisme, de notre point de vue, révèlent une capacité d'adaptation des élèves et des

¹⁰⁴ Référence à « l'union des contraires » étudiée par Morin, E. (1991). Les idées. Tome 4 de La Méthode. Paris : Le seuil.

enseignants à la situation. On retient que la perspective sociale et la perspective d'apprentissage sont intriquées et appellent un modèle allostérique.

De la même manière, en termes d'objectifs d'apprentissage, la perspective n'est pas de répondre à tel ou tel texte officiel qui impose telle ou telle progression. Le programme se construit dans la relation et les interactions entre les participants du projet. On note alors un glissement de posture. Le savoir se distribue différemment dans la classe (et hors la classe). L'accès au savoir ne passe plus par une relation de pouvoir ou d'autorité entre l'enseignant et les élèves. Le contrat didactique dans lequel les enseignants s'inscrivent conjointement les place à un autre niveau qui leur permet d'entraîner les apprenants dans une dynamique de recherche, une perspective socio-cognitiviste et d'autonomisation pour parvenir à se préparer à ou à dire leurs mots. Les activités des élèves se situent dans des orientations diverses pour lesquelles l'activité et l'influence de l'enseignant sont modulables. On peut alors penser qu'une forme d'intelligence du savoir se développe, basée sur les relations interpersonnelles, non seulement dans la classe mais également à l'extérieur. L'implication des apprenants à la tâche leur permet de développer des stratégies d'apprentissage, qu'ils trouvent aussi en dehors de la classe.

Les apprenants sont engagés dans l'action et la co-action avec leurs pairs de la classe et l'enseignant. Dans un esprit consensuel et collaboratif, ils construisent un savoir qui a vocation de répondre à leur objectif de communiquer. Leur savoir engloberait non seulement un savoir déclaratif mais leur expérience individuelle et collective dans le groupe classe. On attend que ce savoir soit mobilisé dans la communication.

La tâche et la posture des acteurs structurent l'activité. Agir social et agir d'apprentissage se conjuguent dans des tâches variées qui permettent le développement de compétences multiples. La nécessité de se doter des moyens linguistiques d'accomplir la tâche projetée fait référence à la zone proximale de développement (Vygotsky) : les apprenants se situent dans un collectif qui les portent et leur permet d'appréhender les micro-tâches à réaliser en amont de la rencontre dans une perspective collaboratrice effective et efficace.

Les diverses méthodologies employées permettent un travail d'appropriation et d'acquisition de savoir et savoir-faire langagiers dans la perspective de communiquer avec les LN. Ce travail participe de l'apprentissage procédural que Bange définit comme suit.

« L'apprentissage procédural est l'aboutissement d'un processus long et complexe et non une acquisition immédiate. Il n'est pas possible simplement d'ajouter une règle pratique comme il est possible de simplement encoder une unité cognitive de l'ordre du fait. L'apprentissage procédural se fait seulement par l'exécution réussie du savoir-faire et par le contrôle de cette réussite. Ce savoir-faire doit être mis en œuvre dans des conditions qui en assurent l'exercice plein et entier, c'est-à-dire partant d'un choix dans une situation particulière (planification), la mise en place par le sujet lui-même de moyens, si limités et insuffisants soient-ils (exécution), inévitablement suivie de la réaction de compréhension (ou d'incompréhension) du partenaire dans l'interaction (laquelle déclenche le contrôle). Et cette action doit être répétée, dans des contextes divers, aussi souvent qu'il est nécessaire pour parvenir à une exécution experte. » (Bange, 2005, 48-49).

Le chapitre suivant aborde la question des choix dans la construction et de la mise en œuvre des savoirs linguistiques, qui ne peuvent être étudiés indépendamment du cadre social que nous venons de présenter.

2.2. Hypothèse H2.2

H2.2. Les interactions entre les groupes sont marquées par l'alternance codique avec un statut différent de celui généralement observé dans les murs de la classe. Si celle-ci peut être perçue comme une stratégie de substitution caractéristique de la communication exolingue, nous supposons que l'alternance en contexte d'apprentissage collaboratif peut être une stratégie pour aider l'apprentissage entre les deux groupes.

Ce qui généralement caractérise la classe de langue est le dilemme (terme emprunté à Faraco, 2006, 2) « entre apprendre à communiquer en LE par et dans l'interaction à l'aide de cette même langue », outil de communication et objet ciblé se confondant. Une autre dualité se situe au niveau de l'enseignant qui est à la fois expert, dans la mesure où il fait figure de détenteur du savoir, et doit exercer un rôle d'acteur dans la communication en participant aux échanges. « La critique de la situation de communication asymétrique en milieu scolaire (et du modèle de l'apprentissage de la langue qui en découle) n'est plus à faire. Des analyses quantitatives confirment depuis longtemps le déséquilibre communicationnel en classe de langue », comme le soulignent justement Schlemminger et Springer (2006, 26).

Dans le cadre d'un PEaD, les élèves ne sont pas en situation de communication « ordinaire » entre LN et LNN, c'est-à-dire de communication exolingue en milieu naturel, dans la mesure où leur apprentissage est subordonné au contexte scolaire dans lequel ils évoluent. L'entrée de LN dans la relation didactique (cf. H1.3) influe sur la relation de l'apprenant à la tâche et sur la situation de communication entre les élèves dans la classe et entre les deux groupes distants.

Dans les cas où il s'agit d'interagir avec des personnes qui partagent un certain nombre de points communs, on observe que l'implication dans les différentes tâches est fortement dynamisée (H1.2, H1.3, H2.1). Nous avons précédemment présenté les données situationnelles qui rapprochent les pairs distants ou locuteurs et allocuteurs dans le processus d'action collective et communicationnel dans lequel ils s'engagent. Ces données

nous semblent essentielles à la réussite de l'acte de langage (réf. aux travaux de Kerbrat Orecchioni, 1992).

La communication repose sur des contraintes :

« La situation de communication est comme une scène de théâtre, avec ses contraintes d'espace, de temps, de relations, de paroles, sur laquelle se joue la pièce des échanges sociaux et ce qui en constitue leur valeur symbolique » (Charaudeau, 2005, 52).

Le fait que le PEaD se construise par l'association de deux groupes d'enfants d'âge scolaire proche, partageant les mêmes attentes de par leur statut d'écolier, et dont les cultures ne sont pas trop éloignées, influe sur la motivation intégrative (Gardner, 1985) mais ajoute à la complexité de la situation, de la communication et de l'apprentissage visé à travers cette dernière.

Au-delà de la motivation que nous comprenons comme le moteur nécessaire pour entrer dans le projet, l'engagement pour l'accomplissement des tâches est perceptible. Nous pensons qu'il s'explique par la dimension sociale inédite que le PEaD permet d'expérimenter (référence au concept d'investissement, Norton, 1995).

En H2.1, nous rendons compte de cet investissement d'après le temps consacré à la préparation des rencontres et des objets à envoyer. La présente hypothèse concerne la nature de la communication entre les groupes distants et plus particulièrement la prise en compte de la variation du rôle des LN et des LNN dans la relation croisée, et les stratégies mises en œuvre par les apprenants pour parvenir à leur but.

Nous supposons que cette variation nécessite pour les acteurs des projets de s'interroger sur la place des deux langues en contact et que ce questionnement a un impact favorable sur l'apprentissage des deux langues. Les interactions entre les groupes seraient marquées par l'alternance codique avec un statut différent de celui généralement observé dans les murs de la classe. Si celle-ci peut être perçue comme une stratégie de substitution caractéristique de la communication exolingue, nous supposons que l'alternance en contexte d'apprentissage collaboratif peut être une stratégie pour faciliter la communication entre les deux groupes et l'apprentissage conjoint des langues.

Pour éprouver cette hypothèse, nous choisissons d'examiner la communication à partir d'éléments concrets, les échanges verbaux, et de les analyser en référence aux travaux de Bange (1992, 2006) et de Dausenschön-Gay (2006) sur la communication dans des formes institutionnelles. Le premier s'intéresse à l'approche communicative, le second aux échanges dans un projet Tele-Tandem®. Pour chacun des PEaD, la nature et la fonction de la communication sont analysées en observant la place des deux langues dans celle-ci. Les éléments présentés font l'objet d'une sélection qui évite les redondances, aussi toutes les productions ne sont pas présentées (pour rappel des tableaux présentant l'ensemble des activités des PEaD sont consignés en annexe 1 à 5).

2.2.1. Préambule : la communication entre LN et LNN

Pour conduire notre analyse, nous nous appuyons sur ces postulats empruntés à Bange (1992) sur la communication entre LN et LNN :

1. Pour qu'il y ait communication, il est nécessaire qu'elle s'inscrive dans un cadre intentionnel. Il lui faut un but, un objectif social préexistant.
2. La communication s'expérimente en parlant, écoutant, lisant, écrivant ou en utilisant un langage de signes autres, non verbaux principalement.
3. La communication en situation exolingue est marquée par un déséquilibre que la bifocalisation rend apparent : 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).
4. La bifocalisation induit des postures : le LNN = « candidat-apprenant », le LN = « soutien à l'apprentissage » (Bruner, 1985, 33).
5. En contexte de communication exolingue les acteurs font appel à des stratégies de communication pour résoudre dans l'urgence des écarts entre les exigences communicatives nées de la situation et les compétences acquises.

Le tableau ci-dessous emprunté à Bange présente une classification de ces stratégies :

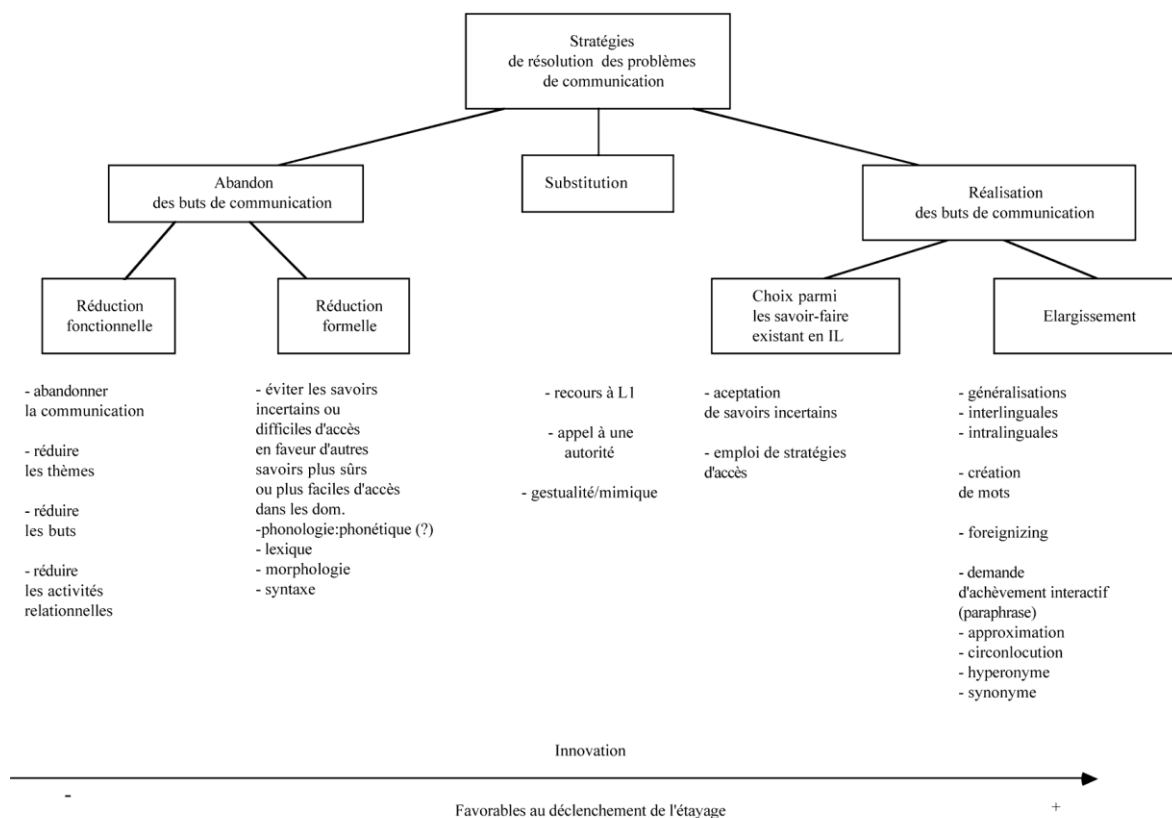


Figure 47 : classification des stratégies de résolutions des problèmes de communication (Bange, 1992)

6. La communication entre LNN et LN peut être considérée comme un moyen en vue de l'apprentissage si l'élargissement de l'interlangue est patent.
7. « La compétence restreinte du LNN constitue une menace permanente pour sa face. La face, c'est l'être social de l'individu, inséparable de l'apparence que les autres lui renvoient de lui-même » (Bange, 1992). La menace n'est réelle que si le LN renvoie un *feedback* à vocation ou ressenti comme une sanction.

Il est à préciser que l'apprentissage est « une activité parallèle à celle de communiquer, et à laquelle le LNN fait participer le LN comme instrument [...]. C'est pourquoi il est nécessaire de bien distinguer le rôle de LNN et le rôle d'apprenant, même si ces deux rôles sont assumés par la même personne. De même, il conviendra de bien distinguer ces deux rôles d'un troisième, celui d'élève qui désigne un statut dans l'institution scolaire [...]. De la même manière, on distinguera les rôles complémentaires de LN et de soutien à l'apprentissage (et, éventuellement, d'enseignant). Les rôles de LNN

et de LN concernent les activités de communication, les rôles d'apprenant et de soutien à l'apprentissage concernent les activités d'apprentissage » (Bange, 1992).

Nous avons relevé à plusieurs étapes de notre analyse les situations de communication qui s'exercent dans la classe pour se préparer à communiquer avec les LN. Nous avons également examiné les outils retenus explicitement pour médier la communication (H1.4). Nous considérons à présent le lieu où s'effectue la communication.

2.2.2. Influence du lieu sur la communication

Il n'est pas anodin de signaler que la communication, qui se veut « naturelle », s'effectue dans le cadre même où les apprentissages sont conduits (à une seule exception, la première VC du PEaD A). Enseignants et apprenants ne peuvent faire abstraction de leur statut respectif et du rôle que l'institution scolaire et le contrat didactique leur octroient. Ils agissent également dans un espace qui est symboliquement le lieu de « la maximisation de l'apprentissage » comme le décrit Bange (1992). Ce lieu influe sur la communication ce qui, de notre point de vue, exacerbe la focalisation sur la forme et/ou le code. Nous avons précédemment fait état de l'importance que les apprenants attribuaient au respect des aspects « normés » de la LE (bonne prononciation en particulier). Si l'enseignant cherche à faciliter la centration sur la communication, sa présence, différemment de celle des LN, induit une attention sur la forme (H2).

Par ailleurs, nous observons que la communication médiée en VC exacerbe la question sur le choix de la langue. La visioconférence rassemble les deux groupes en un lieu virtuel, qui n'impose pas de fait la primauté de l'emploi d'une langue sur l'autre. Le contrat didactique n'étant pas toujours explicitement établi, la question fait débat dans tous les projets et s'impose lors de nombreuses tâches.

Extrait captation vidéo – classe D/F – 12 mars - débriefing post VC – annexe 86		
05 :20	Lena	moi aussi j'ai bien aimé quand ils ont posé des questions et quand on leur a euh aussi posé des questions
	PD/F	alors moi il y a quelque chose qui m'a un peu gêné c'est que + on ne savait pas je ne sais pas si vous comme moi s'il fallait leur répondre en anglais ou en français
	des élèves	oui { <i>des murmures, des paroles les unes sur les autres</i> } oui oui
005 :35	PD/F	il va falloir qu'on réfléchisse tous ensemble à une stratégie hein euh pour leur proposer de façon à ce qu'on soit + d'accord { <i>effectue des gestes de va et vient avec ses mains</i> } de part et d'autre de la Manche de façon à savoir dans quelle langue on va s'exprimer
	un élève	on leur dit en français et si ils arrivent pas à comprendre on leur dit en anglais

	des élèves	{des élèves s'agitent en levant le doigt pour répondre} maîtresse
	PD/F	il faut y réfléchir on va sortir en récré parce que #####

Nous examinons cette caractéristique en examinant la communication du PEaD B (cf. infra, Complexité du cadre situationnel de l'interaction).

2.2.3. Occuper une position didactique dissymétrique alternée

Pour les quatre PEaD, la stratégie communément adoptée est d'agir individuellement (mais toujours accompagné) ou en groupe face à un autre groupe. Sur une année scolaire d'expérimentation, aucun élève ne s'est exposé seul. En référence à la classification de Bange (1992, cf. tableau plus haut), on peut identifier ce trait comme une stratégie de résolutions des problèmes de communication anticipés, prenant particulièrement en compte l'aspect psychologique des apprenants et leur niveau de compétence en LE. Il s'agit de se montrer, de parler, pour se découvrir et la communication est singulièrement « multipersonne ».

La notion de symétrie dans ce type d'échange est questionnée à différents niveaux. Nous l'avons vu en soulevant le problème de la réciprocité des actions en H1.3 et H1.4 qui apparaît comme le moteur de l'action, mais qui présente des « infractions » à la règle (perception des écarts : effort consenti, matière produite, temps de réponse, etc.). Elle est aussi questionnée dans d'autres contraintes organisationnelles ou institutionnelles comme le temps, l'espace, le matériel, etc. Toutefois il existe bien une entente sur des objectifs. Il s'agit de s'assurer que les apprenants développent une compétence communicationnelle qui, comme l'exprime Grillo (2000, 257, cité par Ollivier, 2010, 124) « garantit l'adéquation des actes accomplis relativement à la relation engagée. Par où il devient clair que la spécification du vouloir-dire [...] s'effectue elle-même sous contrainte relationnelle ».

Dans cette intrication entre social (relationnel) et apprentissage, les interactions sont donc centrales. Revenons à l'agir des apprenants en situation de communication.

2.2.4. Analyse des activités de communication

Pour mieux comprendre les choix stratégiques qui sont adoptés dans chaque PEaD, nous optons une présentation spécifique à chaque classe. Notre attention se porte principalement sur l'alternance des deux langues comme choix stratégique à différents niveaux et l'aspect protéiforme que revêt la communication.

Les activités de communication de chaque PEaD sont résumées dans des tableaux. Ils indiquent le thème ou la fonction abordée, les supports matériels permettant de médier la communication, la langue employée ainsi que l'aptitude langagière travaillée et en particulier distinguer prise de parole en continu et oral en interaction. Les aptitudes langagières concernées sont indiquées pour rendre compte de leur diversité et du caractère peu interactif lors des temps de prise de parole, une des caractéristiques des échanges oraux. De même le choix de(s) langue(s) employée(s) figure dans les tableaux rendant compte de manière synthétique de la présence de l'une et/ou de l'autre dans les productions.

2.2.4.1. Étude du PEaD A

Activités de communication dans le cadre du PEaD A				
thème / fonction	support	langue	aptitude langagière	classes
se présenter	enregistrement audio ou vidéo	LE ou LS	PC ou/et IO entre LNN	A/F A/GB A/F
se présenter	papier (photos)	LE	PE	A/GB
présenter son environnement géographique	documents divers papier / objets	XX	XX	A/F A/GB
entretenir une correspondance de convenance	écrit (carte de vœux, etc.)	LE	PE	A/F A/GB
<i>feedback</i> correctif	vidéo	LS	PC	A/F
présenter son environnement (mascotte)	vidéo	LS et LE (version bilingue)	PC	A/F A/GB
chant	VC	LS	PC	A/F A/GB
chant	VC	LE	PC	A/F A/GB
aide à l'apprentissage de lexique	VC	LS (et LE)	IO	A/F A/GB
information (les élections)	VC	LS et LE (version bilingue)	PC	A/F
aide à l'apprentissage de la LE (culture et langue)	vidéo	LS	PC	A/F A/GB
journal intime (mascotte)	livret papier	LS et LE (version bilingue)	PE	A/F A/GB
aide(s) à l'apprentissage de la LE (dialogues « modèles »)	VC	LS	IO et PC	A/F
jouer (animer un bingo)	VC	LE	IO	A/F

LS = langue source / LE = langue étrangère / PC = prise de parole en continu / IO = interaction orale

Choix de la langue employée : choix stratégique

Le premier envoi postal (clé USB) de la classe A/F a pour objectif d'établir un premier contact entre les élèves. Il consiste en une série de documents destinés à présenter tous les élèves de la classe et leur environnement. Pour leurs présentations personnelles, les élèves étaient libres de choisir leur support ; seuls des enregistrements audio ou vidéo ont été retenus.

Les enregistrements sonores ont été réalisés en autonomie par les élèves dans divers lieux de l'école pour permettre aux groupes d'apprenants de s'isoler (éviter les bruits parasites, la gêne du regard d'autres groupes, etc.). La tâche retenue était de produire un court message à l'adresse de l'ensemble de la classe partenaire.

Le choix de la langue est arbitraire. Chaque élève se situe dans la perspective soit de fournir de l'*input* à traiter pour servir l'apprentissage de ses partenaires ou s'exprime en langue cible, dans la perspective de faire comprendre les informations qu'il transmet (H1.2). En LE, sur le fond, on observe que les informations correspondent aux savoirs acquis. On note aussi que l'effet de groupe (préparation collective) et la standardisation des précédents enseignements influent pour donner un caractère d'uniformisation au message.

Voici pour illustration une série de productions individuelles :

Script de l'enregistrement audio envoyé à la classe A/GB - Lucille - classe A/F - 1 ^{er} envoi

bonjour je m'appelle Lucille j'habite à Saint Max et je suis une fille
--

Script de l'enregistrement audio envoyé à la classe A/GB - Luna - classe A/F - 1 ^{er} envoi
--

bonjour je m'appelle Luna j'ai huit ans je suis dans la classe de madame Céline B#. je suis en CE2 et je suis dans l'école Pierre et Marie Curie + au revoir
--

Script de l'enregistrement audio envoyé à la classe A/GB - Bilal - classe A/F - 1 ^{er} envoi

bonjour je m'appelle Bilal je suis dans la classe de Céline B# euh oh je suis en CE2 j'ai presque neuf ans.

Script de l'enregistrement audio envoyé à la classe A/GB - Mathyas - classe A/F - 1 ^{er} envoi

hello my name is Mathyas I live in Malzéville +have you got one sister + and no brothers. I'm + I'm nine + old (the) years
--

Concernant leur aspect sociolinguistique, toutes ses productions prennent en compte leur interlocuteur en utilisant des formules d'entrée ou de clôture (bonjour, hello, au revoir) qui semblent hétéro-déclenchées. Le message sous cette forme est donc adressé et laisse comprendre que l'objet thématique de la communication est central.

En optant pour le support audio, l'exposition est limitée comme la prise de risque. Toutefois, il est intéressant d'observer que certains adopteront les deux types de versions et produiront des enregistrements courts en LS et des présentations sous forme de dialogues en LE. C'est le cas de Carla, Rayhan et Aloïs qui optent pour une conversation à trois :

Script d'un support audio envoyée à la classe A/GB - carla_rahyan_alois		
	Carla	<hello
	Rahyan	hello>
	Carla	what's your name?
	Rahyan	my name is Rahyan
	Carla	hello, what's your name?
	Aloïs	my name is euh Aloïs
	Rahyan	hello my euh what's your name?
	Carla	my name is Carla ++ how old are you Rahyan?
	Rahyan	I'm eight years old
	Carla	how old are you Aloïs?
	Aloïs	I'm + eight + years old {chuchote en fond} et toi ?
	Rahyan	and YOU Carla ?
	Carla	I'm + eight + years + old [insistence sur les liaisons]

La forme de ces enregistrements change l'objet du message. Certes, les élèves savent qu'ils seront écoutés mais aucune marque dans ces discours ne l'atteste. L'impact de la situation médiée influe sur le message. La prise de parole en continu des productions individuelles semble proche de ce qu'on pourrait envisager lors d'une rencontre en face à face, tandis que la forme dialogique ici semble répondre davantage à une mise en scène ayant pour fonction de se monter et/ou d'attester de compétences en LE.

Quoiqu'il en soit, chaque production est un modèle unique sur le fond et la forme, reflétant la volonté d'agir au bénéfice des pairs distants et les choix individuels des participants. L'intervention de l'enseignant se situant en amont du travail et ne concernant que son aspect organisationnel, l'objet réalisé rend compte des performances et des positionnements stratégiques de chacun.

Concernant la production de vidéos, pour ce premier envoi, elle s'est effectuée sur le même principe organisationnel. Elle a été choisie par les élèves qui ont voulu et osé se montrer en action et en parole, mais pas nécessairement les plus avancés en LE (cf. H1.4).

Certains scripts ont été présentés en H1.2 pour montrer que leur effort est patent. L'image associée au son permet davantage d'observer les éléments additionnels qui entrent en compte lorsqu'on se donne à voir. Le script suivant montre l'investissement des apprenants pour organiser un scénario qui intègre à leurs discours des éléments visuels (cf. l'utilisation de la carte géographique). Elle montre une visée pédagogique dans leur action.

Script vidéo envoyée par la classe A/F – nov 2011 - Octave_Lucio_Ancelin_Charles - annexe 60 {la caméra cadre les quatre garçons qui se tiennent debout dos contre une carte géographique affichée au mur de la classe}		
00 :00	Octave	hello my name is Octave {sourire face camera} {se tourne de profil le regard vers une carte de l'Europe qui est affichée derrière le groupe} I live in Nancy {pointe du doigt la ville} + euh {mouvement de contorsion de gauche à droite en tordant son t-shirt avec les mains, retour du regard sur la caméra} euh j'adore manger des spaghetti à la bolognaise {large sourire vers la camera, les trois autres élèves se regardent en souriant, Ancelin sourit vers la caméra}
	les trois	{rires}
	Octave	mon sport favori est le rugby {Ancelin est baissé en se tenant la tête, il rit, Octave lui donne un léger coup de coude. Il se redresse, se ressaisit}
00 :23	Lucio	{regard face à la caméra} euh salut je m'appelle Lucio j'ai huit ans euh {regard baissé vers la droite puis revient sur la caméra} mon sport préféré est le tennis + j'aime aussi un peu la musique et l'école {donne un coup de coude à Ancelin pour lui passer la parole}
00 :37	Ancelin	bonjour je m'appelle Ancelin j'ai neuf ans et mon sport favori mon sport favori est le rugby {Octave le regarde en riant, il sourit} euh + euh {Charles se retire du champ de la caméra pour l'aider en lui soufflant des idées} euh ma couleur préférée est le orange {fait des signes à Charles pour qu'il prenne le relai}
01 :06	Charles	{vient se repositionner devant la caméra} bonjour je m'appelle Charles mon sport favori est le tennis j'habite à Nancy {se retourne vers la carte et pointe du doigt la ville}

Le groupe s'est organisé pour permettre aux pairs distants de les situer géographiquement. En plus de l'aide visuelle qu'ils ont réalisée, ils ont ensemble mobilisé leur savoir pour construire l'énoncé : « *I live in ...* » et s'étaient entraînés à produire leurs énoncés en anglais. Toutefois, Octave est le seul qui recourt à la langue cible. La difficulté pour gérer son appréhension est patente : il se contorsionne au moment où il ne parvient plus à mobiliser ses acquis en anglais. Elle le contraint à adopter une stratégie de substitution pour poursuivre et la formulation qu'il emploie : « j'adore manger des spaghetti à la bolognaise », par sa spontanéité amuse ses pairs (la thématique n'avait pas été anticipé dans le scénario). Ceux-ci prennent alors le relai en français et aucun, comme ce même scénario l'avait prévu, ne reviendra sur l'anglais.

Les trois élèves au moment de couper l'enregistrement se sont rendu compte qu'ils avaient omis de saluer les destinataires de leur message. Ils ont effectué une prise de quelques secondes s'ajoutant à la première où ils formulent uniquement des *goodbye* et des « salut » en s'agitant vivement devant la caméra. Cet épisode insiste sur l'objectif premier de leur propos : quelle que soit la langue employée, leur intérêt premier est d'entrer en contact avec leurs pairs distants. Ces premières productions auraient alors la

fonction phatique et symbolique du premier contact et témoignent de la capacité des élèves à réaliser un tel objectif en autonomie.

Dans l'acte de langage lui-même, on remarque des phénomènes caractéristiques de la communication exolingue. Le script suivant en est une illustration :

Script vidéo envoyée par la classe A/F – nov 2011 - Nina_Camille - annexe 59 {Les deux filles se tiennent debout le long d'une frise de dessins qui décorent le couloir}		
00 :00	Nina Camille	{agitent le bras en guise de salut} hello
	Nina	{Camille regard fixé sur la caméra donne un coup de coude à Nina pour qu'elle commence} euh my name is Nina euh {regard vers la droite revient vers la caméra} I live in Malzéville euh {se rapproche de Camille tout en regardant la caméra} my favourite plat is euh les lasagnes {les deux sourient} euh my favourite couleur is bleu turquoise {se tourne vers Camille qui a le regard fixé sur la caméra et affiche un large sourire}
0 :17	Camille	hello my name is Camille +{se met à osciller du corps} I live in Saint Max euh ++ {Nina fait des petits mouvements vers elle} euh ma couleur préférée est le jaune + {on lit sur ses lèvres au moment où elle oscille des épaules : « je ne sais plus »} {le regard souriant toujours fixé vers la caméra salue de la main} au revoir

Nina est la seule à prendre la parole. Elle transmet des informations qu'elle choisit dans la spontanéité. Aussi, face à son incapacité à mobiliser les termes « plat » et « bleu turquoise » (car ils n'appartenaient pas encore à son répertoire en anglais), elle a recours à une stratégie de substitution¹⁰⁵ en changeant de code (cf. tableau des stratégies de communication, Bange, p. 456). Dans cette production, par deux fois, on observe des passages dynamiques de l'anglais au français au niveau intraphrastique. Dans le cas de Camille, comme dans celui d'Octave (script précédent), la substitution opère au niveau interphrastique puisqu'ils abandonnent la production en LE jusqu'à la fin de la séquence. Une autre hypothèse consisterait à interpréter cette stratégie comme une stratégie d'évitement.

En bref, le projet d'établir un contact prime, et dans un contexte d'action située les locuteurs prennent en compte leurs interlocuteurs absents. Concernant la langue employée, nous avons indiqué que le choix dépend de l'appréciation des élèves, liée à leurs compétences du moment (linguistique, anticipation de la gestion de l'anxiété, etc.) et/ou de leur positionnement ou posture de LN (aide à l'apprentissage) ou LNN (apprenant). Leur

¹⁰⁵ Nous préférons le terme « substitution » à « alternance codique » qui s'emploie davantage dans une situation de bilinguisme avancé.

compétence en LE n'est pas l'élément principal. En effet, les apprenants ont dès l'annonce du projet fait part de leur intention de produire dans les deux langues (H1.1, H1.2). Un observateur extérieur ne prenant pas en compte l'ensemble de la situation pourrait se montrer critique : l'emploi de la LS peut apparaître comme un moyen de céder à la facilité ou de masquer un déficit de compétence outre sa fonction de donner intentionnellement de la matière à traiter aux pairs distants. Sur le plan pédagogique PA/F justifie l'action des élèves : il s'agit de ne pas les mettre en danger dès le premier contact. Il faut leur donner envie d'oser se mettre en scène, puisque c'est de cela qu'il s'agit prioritairement.

Pour finir à propos de ces premières productions, on note qu'il n'y a pas d'intervention de l'enseignant pour superviser les activités des élèves, pour les évaluer ou même les corriger. L'objet sera envoyé dans sa version validée par les élèves eux-mêmes.

L'objet thématique de la communication serait donc au centre de l'attention des élèves, davantage que la langue employée. Chez beaucoup d'entre eux, la difficulté de produire dans un contexte inédit engendre un phénomène de bifocalisation (focalisation sur la communication et le code linguistique) qui influe sur l'action.

Cette activité leur permet de « s'essayer » dans un type de communication inédite soit en LS soit en LE pour ceux qui relèvent le défi, ce qui constitue une difficulté.

Quand la réciprocité opère

En retour du premier envoi, la classe A/GB choisit de reproduire l'activité mais sur le modèle unique de vidéos (annexe XX video_1^{er} envoi GB).

PA/GB=> PA/F – courriel 18 nov- annexe 6
--

D'habitude ils sont un peu timide quand je les demande de parler en francais devant les autres eleves mais maintenant il y a beaucoup de volontaires! Les filmes de ta classe les inspirent!
--

L'image associée au son paraît constituer une valeur ajoutée pour se présenter, raison pour laquelle la classe opte pour le caméscope numérique. Sur le plan organisationnel, PA/GB a travaillé avec ses élèves la formulation de *patterns* en langue cible envoyés par les Français. Dans l'urgence (besoin de répondre dans des délais « raisonnables ») et face à la difficulté de s'approprier tous ces « modèles », les élèves choisissent une thématique différente : l'expression de leur goût en matière de couleur. La stratégie consiste à utiliser des acquis antérieurs au projet. S'appuyer sur un prérequis commun à tous les élèves permet de disposer d'éléments linguistiques pour la production

d'un message. On voit là un des intérêts du projet au niveau didactique faisant écho aux réponses à l'enquête exploratoire : les répondants voyaient dans un PEaD un moyen d'utiliser ses acquis à des fins de « communication réelle ».

Ainsi les messages répondent principalement au modèle suivant :

Script d'une vidéo envoyée par la classe A/GB – dec 2011		
00 :22	Harry	Hi my name is harry and I play football + and I am eight Bonjour [pron=bõdʒur]my name {se tord les doigts}+ no + bonjour [pron=bõdʒur]je m'appelle <harry
00 :31	élève GB	{un camarade sur la droite lui souffle} j'ai huit ans>
00 :24	Harry	j'ai huit ans + au revoir

Toutefois, contrairement à PA/F, PA/GB a filmé les élèves. La présence de l'enseignant influe alors sur la production de certains messages, comme le montre l'extrait du script suivant où il filme trois élèves :

Script d'une vidéo envoyée par la classe A/GB – dec 2011- annexe 58		
00 :15	Emily	Bonjour {prend sa respiration bruyamment et grimace}
00 :18	PA/GB	je m'appelle
00 :24	Emily	je m'appelle Emily + {grimace} ma couleur est rose

À plusieurs reprises lors de ces divers enregistrements, on relève la présence de l'enseignant pour « souffler » une amorce, qu'elle soit sollicitée (par un regard généralement) ou non. De notre point de vue, sa seule présence modifie la situation et la met en contraste avec les productions des élèves de la classe A/F. Ici, les stratégies pour pallier aux difficultés sont le recours à une aide extérieure. Il est difficile de dire si la seule présence de l'enseignant gêne ou aide la production. L'élève ne se sent-il pas jugé par la présence d'une autorité, même si celle-ci se montre encourageante et aidante ? Sa présence n'induit-elle pas le recours à l'enseignant comme unique stratégie de compensation ? Nous observons dans le premier script que les élèves aussi participent de cette aide. Sur le plan cognitif, une stratégie de compensation prime-t-elle sur une autre ? Toutefois, notre recueil de données ne nous permet pas de répondre à cette question que nous laissons en suspens.

D'autres productions des Anglais sont analysées en H1.2 (cf. 1.2.2.) et indiquent que le choix de la langue répond à la même intention de participer à un apprentissage conjoint.

En réception, une analyse particulière sur la forme des messages sera conduite par les élèves de la classe A/F. Elle est présentée en H2.3. Ce que nous retenons à ce stade de la présentation est que la communication, même si elle s'inscrit sur des temps discontinus,

en dehors de la présence réelle des acteurs, opère. Elle opère *a minima* dans l'engagement de tous pour contribuer au fonctionnement du projet dans sa vocation première d'établir un lien. À leur niveau et dans les situations propres à chacun des groupes, les élèves recourent à des stratégies de compensation pour contrôler leurs émotions et palier à leur déficit linguistique.

Les outils : aides à la compréhension différée

Si la communication ne s'effectue pas en synchronie, nous voyons un avantage à la production d'enregistrements : celui de pouvoir les visionner à loisir et donc de permettre un travail de compréhension plus fin. Ce travail est conduit systématiquement dans la classe A/F à la fois pour les vidéos ou les VC. En effet, comme l'indique Dausendschön-Gay (2006) en observant de jeunes apprenants impliqués dans des projets Tele-Tandem® (cf. cadre théorique), il semble que chacun utilise sa langue sans comprendre les énoncés de l'Autre. Nous observons que ce même phénomène apparaît parfois dans nos cohortes comme l'exprime un élève à l'issue de la première VC : « C'était bien de se présenter devant eux mais ils allaient trop vite. On ne se comprenait pas trop ; dommage mais ce n'est pas grave » (élève classe A/F, débriefing VC1).

Or, qu'il s'agisse de VC enregistrées ou de supports vidéo, nous constatons que l'accès au sens s'entend en situation. Il importe de comprendre en quoi consiste le message « adressé » si l'on veut répondre au contrat didactique implicite établi entre les deux classes. Il peut alors s'agir à la fois d'informations factuelles ou culturelles à décoder ou de modèle de production langagières à reproduire. L'enseignant interroge sur le support et fait appliquer des stratégies d'observation ou d'inférence pour développer des stratégies en compréhension, notamment. L'authenticité de la situation légitime alors l'effort cognitif engagé.

Un même constat est avéré pour la compréhension écrite qui s'observe dans les PEaD A, B et C. L'effort investi pour déchiffrer les messages écrits fonctionne grâce à des aides multiples comme les stratégies des apprenants pour se concerter ou l'étayage de l'enseignant (cf. infra PEaD C). Ainsi, au-delà de la fonction communicative (transmission d'informations qui permettent de travailler la compétence interculturelle basées sur le sens), elles offrent la possibilité d'accéder à des modèles ou de s'entraîner à la compréhension. De nouveau, on observe que les productions en langue cible, de par leur

caractère « adressé », stimulent la dynamique des échanges et l'implication dans les tâches qu'elles suscitent.

La communication en VC : parler tour à tour

La communication durant les VC du PEaD A s'opère généralement selon les principes de l'alternance et de la réciprocité (annexe 1 à 5). Considérant les intentions initiales du projet (H1.1) et les activités qui prédominent, on note que l'intention première des élèves est de contribuer à la compétence linguistique et culturelle des partenaires en produisant des données en LS. Il s'agit de chansons, de poèmes inventés, d'informations factuelles historiques (toujours liés à la situation présente, à l'actualité : journée des Tudors, résultats des élections).

Par exemple, lors de la première VC les Français chantent *la Marseillaise*, une chanson du patrimoine culturel. En retour, les Anglais chantent l'hymne britannique. Se conformant au contrat didactique implicite, le message s'enrichit dans l'action : non seulement il s'agit de l'hymne national (tous les pays ont un hymne) mais les Anglais indiquent qu'ils le chanteront lors du jubilé de la reine. Lors de cette VC nous avons assisté à un évènement impromptu : une élève de la classe A/F avait pris l'initiative d'apporter un drapeau français pour l'agiter lorsque son groupe chanterait l'hymne. En retour, les Britanniques ont agité des dizaines d'*Union Jacks* pendant l'hymne. Cet acte non verbal revêt une intention de communication certaine.

Les deux autres chansons chantées lors de la première VC ont été choisies pour le lexique adapté à leur projet d'enseignement : *Alouette* et *Savez-vous planter les choux* : vocabulaire du corps, en réponse à une demande des Anglais. Elles ont été chantées accompagnées des mimes explicitant le lexique.

Au programme de cette première VC figurait également un acte d'enseignement du lexique de la famille. Nous avons déjà évoqué l'investissement pour produire des scénarios adaptés à la situation (H1.3 et H1.4) : mise en scène, projection sur l'autre groupe, etc. Ce qui nous intéresse maintenant est de montrer la place des langues dans ce processus.

Équilibre entre les langues

Durant les VC il apparaît clairement que le taux de prise de parole en LS et en LE s'équilibre par le jeu de la réciprocité (cf. tableau des activités plus haut).

Par exemple, les chansons chantées en LS durant les VC par un groupe font partie de la programmation de la VC suivante de l'autre groupe (annexe 1).

Le lexique présenté lors des « jeux d'enseignement » entre dans le programme d'apprentissage entre les VC. Puis lors de la VC suivante, il est soit présenté de manière unilatérale, soit testé par le groupe « formateur » sous forme de jeu (bingo) ou de questions. « We have to show you how well we learn the parts of the body » (PA/F en annonce d'une activité en VC3)

Cette dynamique des échanges a un impact sur l'apprentissage : on n'apprend plus selon les choix de l'enseignant, mais à partir d'objectifs que l'on s'est fixés et sous le regard de LN et avec l'étayage des enseignants et des pairs de la classe).

Lors de la deuxième VC, un groupe d'élèves français a en charge l'enseignement du lexique de la famille pour permettre aux Anglais de réaliser une présentation. À l'aide de *flashcards* qu'ils ont confectionnées, ils ont pour objectif de faire répéter des *patterns* et non des mots isolés.

Extrait VC 2 - PEaD A – annexe 64		
02.25	Maëva	{ <i>en plaçant la flashcard sur la webcam</i> } c'est ma maman repeat all the sentence
	classe A/GB	maman
	PA/F	attends attends non tu <dis non
	Maëva	c'est ma maman repeat all the sentence c'est
	classe A/GB	ma maman
	Maëva	{ <i>se tourne vers PA/F d'un air dubitatif</i> } bravo
03 :02	Lucille	{ <i>vient se placer et tend sa flashcard</i> } c'est mon papa repeat all the sentence
	Lucille	no { <i>dit non de la tête</i> }
	classe A/GB	papa
	PA/F	non
	Lucille	no
	PA/F	<c'est
03 :11	Lucille	C'EST> mon papa
	PA/GB	c'est papa
	classe A/GB	c'est papa
	Lucille	bravo très bien
00 : 53	Bérangère	{ <i>vient se placer et tend sa flashcard</i> } c'est ma sœur repeat all the sentence
	classe A/GB	c'est + MA soeur
03:29	Bérangère	bravo

Cet extrait amène à considérer la place des deux langues dans ce type d'interaction. Ici la LS sert à produire des modèles. Elle intervient aussi pour commenter la prestation.

On note que la consigne « *repeat all the sentence* » a été anticipée pour permettre l'appropriation d'une structure correspondant au sens de l'objectif commandé : il ne s'agit pas d'apprendre des mots isolés. Lucille fait état d'une compétence pragmatique en parvenant à se situer entre les deux langues : elle passe du « non » soufflé par PA/F au « *no* » à destination des Anglais. Puis, dans l'action, elle revient en français pour insister sur le « c'est » qu'elle demande. L'alternance logique des deux langues ici atteste d'une performance de l'élève en situation.

Par ailleurs, ces activités témoignent de la réflexion conduite en amont pour se doter des outils aussi bien linguistiques que pragmatiques (*flashcards*, positionnement, etc.). L'apprentissage conduit en amont répond à un travail d'anticipation qui développe des compétences plurielles et transdisciplinaires. Il permet la performance communicative : les Anglais répètent des structures sur deux modèles répondant à la commande : « c'est mon papa », « voici ma mère ». Dernier fait saillant de cet épisode : les élèves se rendent compte dans l'action de leur incapacité à dire « bravo » en anglais. Lors de leur préparation pour la VC suivante, ils cherchent à se doter des outils linguistiques répondant à l'aspect sociolinguistique de la langue pour conduire leurs activités (cf. infra, extrait concernant Maxime).

L'extrait suivant concerne un épisode de la VC suivante. Pour témoigner de la portée de leur apprentissage réciproque sur le thème de la famille conduit par les Français en VC1, des Anglais ont réalisé des portraits des membres de leur famille et les présentent à la classe française.

Extrait VC 3 – PeaD A - annexe 20 - 2 ^{ème} partie		
54	élève GB 5	voici ma famille ma maman ma papa ma frère ma chienne
55	élève GB 6	voici family voici voici frère voici me [mI] voici maman voici papa
56	élève GB 7	voici ma famille j'ai trois sœurs et aussi ma papa ma maman
57	élève GB 8	bonjour je m'appelle Jordan au revoir
58	PA/ GB	et c'est tout
59	PA/ F	ok very good { <i>applaudissements de toute la salle</i> }
60	PA/ GB	and now we have a poem for you

L'objectif visé est d'employer les modèles enseignés. On constate que la communication n'est pas aisée pour tous (ce qui témoigne de l'effort à consentir). L'anxiété de Jordan l'a privé de ses moyens. Il a opté pour une stratégie d'abandon. Les autres communiquent réellement en délivrant leurs messages en fonction de leur compétence du moment. Comme le souligne Perrenoud (1998) ou Dörnyei (2009), la

compétence combine en temps réel et de manière pertinente non seulement des ressources intellectuelles mais également des ressources émotionnelles.

Le script de la dernière VC consigné en annexe 20 notamment répond à la même analyse. Il montre l'alternance des rôles d'enseignement puisqu'il s'agit ici des Anglais présentant le lexique des animaux et des Français celui du corps. L'objectif est la réalisation phonologique des modèles présentés, qui témoignent de la prise en compte de cet aspect dans le programme d'apprentissage.

Cet extrait amène également à considérer la variété des énoncés : la consigne de travail est donnée en langue cible et n'est pas répétitive : *How do you say / can you say / you say*. Prenant en compte la préparation soutenue en amont pour l'activité du côté français (H1.2 et H2.1), on peut se demander si la variété des expressions employées n'est pas aussi intentionnelle, et témoigne d'un travail de préparation rigoureux. De notre point de vue, elle permet d'appréhender la langue en contexte, ici plus particulièrement il s'agit de l'adaptation du discours (collectif) à la situation de communication. Toutefois en regard de l'aspect pragmatique et interactionnel de la langue employée, la bifocalisation apparaît de nouveau : adapte-t-on le discours pour éviter la répétition qui lasse ou fournit-on des modèles variés pour l'apprentissage ou encore s'agit-il de locuteurs différents qui emploient un modèle de façon indépendante ? Nous ne pouvons pas nous prononcer sur la question ni sur l'effet en réception d'une telle variation. Toutefois, elle nous inspire de nouveau des pistes à explorer en lien avec notre analyse sur les outils, permettant l'aide à la compréhension en interaction synchrone, et en différé (cf. plus haut). La communication est efficace : le mot est bien répété à chaque sollicitation. On peut se demander toutefois si les Français ont été sensibles à ces variations. Si c'est bien la situation et le contexte qui participent de la compréhension, un travail axé sur l'étude de la langue *a posteriori* (la VC est enregistrée) ne pourrait-il pas favoriser l'appropriation de ces modèles ?

Nous relevons que la dynamique des échanges permet d'alterner les langues dans une logique propre à la situation créée. Elle s'observe dans la performance qui elle-même s'observe à partir de l'actualisation des compétences des apprenants en situation (Jonnaert, 2002, 11). Ce constat est valable pour l'ensemble des objets échangés.

En effet, il apparaît que lors des interactions entre un élève (ou un groupe restreint d'élèves) et le groupe classe distant, des indices de performance s'identifient. L'extrait ci-

dessous correspond au début du jeu de bingo que deux élèves français se sont donnés pour mission de mener. Il s'agit de recenser le vocabulaire reprenant les diverses thématiques travaillées en commun et de tester les connaissances des Anglais par le jeu. Les élèves de la classe A/F ont confectionné des cartes de loto, les ont numérisées et envoyés à la classe A/GB. La tâche initialement arrêtée pour la VC était de se tenir dans le champ de l'écran, de tirer des cartes et de bien prononcer le nom de l'objet en français. Or, à la surprise générale, Maxime prend l'initiative de prendre la parole sans attendre que l'enseignant lui fasse signe (ce qui fait rire PA/GB et des élèves de la classe A/F), il formule :

PEaD A 3 ^e VC - annexe 20 – 2 ^e partie		
179	Maxime	tout le monde est prêt ? Everybody is ready ?
180	PA/GB	{rire} ok je crois que nous sommes prêts maintenant mais il faut être très louder aussi parce que c'est difficile à écouter ici aussi
181	PA/F	ok donc il faut que tu parles fort lentement et bien fort
182	Maxime	ok let's go + frère

Maxime utilisera même *You are the winner* pour féliciter les gagnants du jeu. Si cette production en anglais a été l'objet d'une préparation dans le détail comme nous l'avons souligné en H1, elle montre la performance d'un élève qui parvient non seulement à animer une séance de jeu mais qui le fait de manière autonome. Ces formulations entrent dans la composante sociolinguistique de la langue : encourager, faire répéter, etc. À de nombreuses reprises, cette composante émerge du besoin créé par la situation. La place de la LE alterne « naturellement » avec la LS. Le LN (statut d'aide à l'apprentissage) fait l'effort de se doter des moyens d'interagir avec les LNN (statut d'apprenants) et y parvient.

La liste des éléments marquants des échanges communicatifs du PeAD A ne peut être exhaustive. Ce que nous retenons est que le processus acquisitionnel qui mêle les deux langues fonctionne. Il fonctionne sur un schéma conjointement adopté : tu me donnes, je traite ce que tu me donnes et je te montre ce que je suis capable de produire ; ma production s'inspire des tiennes ou alors je fais preuve de créativité pour proposer d'autres modèles que tu pourras reprendre.

PA/GB confirme :

PA/GB - questionnaire de fin – Q5 - Q1 – annexe 10
<i>Some children were definitely aware of their role as a 'model' and trainer for the target language and felt that speaking in both languages would help the French pupils. They set the pattern for what some of the other pupils did.</i>
<i>When children came up with ideas about what to do for the other class, we discussed and</i>

referred back to their requests and letters and thought about what they did for us in order to help us make decisions about what to do for them. (What did we enjoy? What could we understand? Why did we understand? Etc

- *More appreciation of how to help someone learn a language, the need for clarity and repetition, the need to plan and make relevant.*
- *That languages can have similarities*
- *That French children are much like themselves*

On perçoit que les activités dans les deux groupes sont centrées sur un partenariat effectif. Les débats que les tâches communicatives engendrent les amènent à confronter leur réalité, leur préoccupation à celle de l'autre groupe. Cela s'entend à divers niveaux, l'apprentissage de la LE est mis en réseau avec leurs compétences en LS. Ce regard sur les deux langues sert la métacognition, et participe de l'apprentissage.

Concernant les VC, on observe que celles-ci permettent de générer des formes de séquences potentiellement acquisitionnelles. Elles s'observent dans des séries de processus correspondant à l'exemple suivant. Il s'agit d'une commande des Anglais pour aborder le lexique du corps. Sans commenter la raison pour laquelle les élèves veulent aborder cette thématique, nous nous intéressons au processus dynamique qui porte l'activité, en alternant les langues ».

PEaD A : alternance des activités autour de la thématique du corps en VC			
classe A/F	VC 1	LS	chant : <i>Alouette + Savez-vous planter les choux</i>
classe A/GB	VC 2	LE	chant : <i>Alouette</i>
classe A/GB	VC 2	LS	apprentissage du lexique (mots isolés associés à la gestuelle) : « head you say head [...] arm you say arm [...] »
classe A/F	VC 3	LE	appropriation du lexique intégré dans des énoncés complets : « Look at my head [insistance sur l'aspiration du h] [...] My arm was broken [...] My foot I like to play football [...] »
classe A/GB	VC 3	LS	<i>Head shoulders knees and toes</i> (version française)

Le lexique en français est présenté en contexte (chanson, mimes) par la classe A/F. La classe A/GB s'approprié le modèle et le reproduit lors de la VC suivante. Elle conduit un apprentissage du même lexique en anglais selon une mise en scène. Un élève s'est placé face à la caméra et annonce « *parts of the body* ». Des élèves à tour de rôle montrent une partie de leur corps. Ils font répéter les élèves français et viennent coller une étiquette comportant la graphie du mot sur l'élève au centre. À l'issue de la présentation, son corps

est couvert d'étiquettes. Lors de la VC 3, des élèves de la classe A/F témoignent de leur appropriation du lexique dans des énoncés de leur création. Leur présentation est accompagnée d'une gestuelle adaptée. Par exemple, Maylis s'était effectivement cassé un bras et le tient en écharpe en disant : *my arm was broken*. Pour finir, les Anglais chantent *Head Shoulders Knees and Toes* dans une version française.

On comprend que loin de parler de l'indigence des propos de jeunes apprenants, ici leur compétences générales et linguistiques sont mises en avant pour que chacun puisse dire son mot.

Toutefois, la production verbale ne se fait qu'alternativement. On n'observe très peu de formes dialoguées et encore moins spontanées. En particulier, la forme dialoguée spontanée est exclue. Certes, la communication est effective puisque que des interlocuteurs agissent les uns sur les autres et enclenchent un travail cognitif, nous l'avons vu. Cependant, il est important de noter qu'ils créent très peu de situations où l'interaction représente une opportunité de « s'essayer » dans la LE avec les LN dans des interactions moins préparées et dans une seule langue. Il est d'ailleurs nécessaire de rappeler que ce PEaD n'intègre aucune exposition en face-à-face individuel et que tout se fait en collectif. Comme le précise Pekarek (1999) dans le contexte de la « communication inégale » (asymétrique), il est « essentiel que l'interlocuteur expert donne à l'apprenant l'occasion de contribuer à la gestion de différentes dimensions du discours ». L'interaction, plus particulièrement, « doit surtout offrir à l'apprenant la possibilité de mobiliser ses capacités à l'intérieur de tâches discursives à complexité appropriées » (*ibid*, 21). Qu'ils soient placés dans un rapport éducatif (volonté d'apprentissage en direction de l'Autre) ou dans une relation sociale qui évacuerait un but éducatif spécifique, les enfants ne sont pas en situation d'appréhender particulièrement les phénomènes de bifocalisation spécifiques à la communication exolingue, se produisant notamment de manière imprévisible. Leurs discours alternent, s'enchaînent les uns à la suite des autres en donnant juste le temps d'une rétroaction sous la forme de messages bienveillants entre chaque prestation (applaudissements ou de remerciements). Une rare exception de production de *feedback* correctif est présentée en H2.3. Pourtant, Gajo et Mondada (1998) rappellent que « l'apprentissage n'est pas un processus d'intériorisation de connaissances préexistantes prêtes à être transmises, mais se fait à travers des processus de production participative

d'objets de savoir flexibles, contingents, nouveaux parce que liés au contexte singulier de la pratique » (*ibid*, 93).

Interagissant dans des scénarios très fermés qui ne laissent pas place à l'improvisation, les apprenants n'affrontent pas de problèmes de communication dans un processus qui viserait une autostructuration et une hétérostructuration en situation moins contrôlées ou plus aléatoires. La singularité de leur travail cognitif est liée aux pratiques situées et à leurs orientations qui se situent dans un collectif. La situation est en partie dirigée de la sorte pour répondre à la volonté de PA/F de ne pas les exposer prématurément à des difficultés qui les confronteraient à leurs limites. La référence à la zone proximale de développement (Vygotsky) est explicite. PA/F ne les encourage pas à s'exposer dans une forme dialogale de la communication pour laquelle ils auraient à opérer des actes non prédéfinis. Il considère que leur développement cognitif, langagier et psychologique ne leur permettrait pas de tirer profit d'une exposition en face-à-face individuel, par exemple. L'indigence des moyens que pointaient Freinet en son temps pourrait donc ici être de nouveau évoquée. Ce constat rejoint ceux de Dausendschön-Gay (2006) ou de Whyte (2011) qui notent que la communication exolingue à distance en contexte scolaire entre de jeunes apprenants est sous le contrôle d'un intermédiaire et d'une forte préparation. Toutefois, la participation des apprenants et leur engagement dans des activités de plus bas niveau trouvent leur pertinence et répondent aux objectifs qu'ils se fixent. On ne peut préjuger de ce qu'un tel projet sur le long terme peut engendrer, mais l'impact sur leur apprentissage est patent.

De notre point de vue, dans un climat non anxiogène comme le favorise PA/F, on pourrait envisager de laisser la possibilité aux apprenants qui le souhaitent de s'essayer à communiquer de manière plus autonome. La pratique communicative autonome ne fait-elle pas partie d'une réalité dont il faut faire l'expérience pour mieux appréhender sa complexité ? Mais nous devons en considérer les limites et les risques. Defays (2006) identifie un risque auprès d'un public d'adolescent¹⁰⁶ :

¹⁰⁶ Propos en lien avec une recherche centrée sur des professeurs du secondaire intervenant auprès d'adolescents.

« Il n'y a rien de plus déstabilisant en soi et d'embarrassant devant les autres, que de ne pouvoir s'exprimer. Perdre la parole, c'est perdre la face ; il faut le rappeler aux jeunes enseignants de langues qui peuvent se montrer cruels sans le savoir. L'apprentissage d'une langue étrangère crée en effet un déséquilibre entre les compétences intellectuelles et linguistiques qui vont généralement de pair dans des situations de communication en langue maternelle alors que l'on risque de passer pour un grand enfant quand on tente de s'exprimer en langue étrangère. Il faut accepter le jeu de l'apprentissage et cette régression temporaire qu'il provoque [...] » (*ibid*, 14-15).

Comment, en effet envisager la relation avec un pair distant si on « ne peut pas s'exprimer », si le risque est de « perdre la face » ?

Dans la classe A/F, on a essentiellement opté pour des travaux de co-apprentissage. L'enseignant fait en sorte que la situation décrite ci-dessus ne se produise pas. Les rôles des acteurs sont alors mesurés pour que chacun trouve sa place.

L'apprentissage des langues-cultures est l'objectif principal de la communication, et le rôle de chacun est consciemment attribué dans le collectif que constitue la classe. La communication y fonctionne donc sur ce principe.

L'ensemble des questions qui émergent font état de la complexité de l'apprentissage. Avec toutes les nuances qui les distinguent, nous établissons une comparaison avec l'apprentissage de la natation : on peut se demander à quelles étapes les conseils et les bouées sont essentiels. De même, est-il concevable de se jeter à l'eau sans savoir à minima barboter ? L'objectif est-il de s'assurer pouvoir maintenir la tête hors de l'eau ou de parvenir à l'autre rive ? Est-il concevable d'apprendre à nager sans jamais se mettre à l'eau ? « Les propriétés de l'eau font partie du savoir nager », nous rappelle Perkins, 1995, 58). La personne placée en situation est alors « une personne-plus » qui bénéficie d'éléments multiples constituant un système complexe dans son environnement (cf. cadre théorique, p.43).

Produire des documents en LS : une perspective d'entraide

Une dernière caractéristique du PEaD A portant sur l'alternance des langues concerne les dernières productions de la classe A/F. Dans la perspective de s'entraider, les élèves ont eu l'idée de produire des scénettes en français pour permettre aux Anglais de disposer de documents authentiques sur lesquels appuyer leur apprentissage du français. L'idée a été soumise et acceptée des deux côtés. Par groupe de deux, les Français se sont

questionnés sur les besoins des Anglais et ont effectués des mises en situation : dialogues dans différentes situations et lieux en français. Aussi, un travail développant leur compétence socioculturelle et pragmatique et une prise de conscience interculturelle se sont instaurés. Les élèves se sont interrogés sur les différences entre les groupes, éveillant ainsi leur sensibilité à la diversité : « Quand les Anglais vont chez le boulanger, ils commandent quoi ? » etc.

Ils ont ensuite constitué des groupes pour produire des « modèles » de conversation dans différents lieux français (annexe 67, chez la marchande de légumes). La mise en situation a suscité un grand nombre de questions, parmi lesquelles notamment le registre à adopter. Pour une scène « au restaurant », les élèves se sont questionné sur les registres liés à la forme interrogative : « Cette table vous convient-elle ? » n'est pas du même registre que « cette table vous convient ? ». Dans une scène intitulée « rencontre entre deux amis », ils optent pour des questions en « Est-ce ... ? ». Ces activités permettent dans l'action un travail métalinguistique sur le français, qui répond à des questionnements qui naissent un fois de plus dans l'action.

Sur le plan culturel, la question de la monnaie employée, l'euro, a naturellement fait débattre sur les devises et le refus du Royaume-Uni de l'adopter. Ainsi, la communication en L1 dans la classe a non seulement permis de développer des compétences générales et communicatives langagières en LS mais à associer une perspective comparative entre les deux pays.

Les sept thèmes abordés ont été traités en collectif et réalisés par des élèves volontaires face à la classe, ce qui a permis à tous de profiter des débats. L'idée de produire de tels supports est née tardivement dans l'année et les Anglais n'ont pas eu le temps de répondre par la réciproque. Toutefois, ce projet ayant emporté l'aval de tous, il a été repris l'année suivante par les deux enseignants. La classe française a demandé aux Anglais de produire des dialogues sur des thématiques suivantes : Quelle heure est-il ? Que portes-tu ? Présente-moi ta famille ? À l'école la maîtresse demande aux enfants s'ils ont leur matériel, etc.

Ce projet nous séduit par sa forme généreuse. Il s'agit là d'une communication qui a du sens puisqu'elle émane d'une commande de l'autre partie et se situe dans une perspective d'action située. En bref, les deux classes produisent à destination de leurs pairs

distants un matériau authentique riche, en concordance avec leurs demandes. Dans ce contexte, le potentiel psychologique sous-jacent ne paraît pas négligeable. Les apprenants ont conscience des enjeux de la transmission d'informations linguistiques et non linguistiques. Cette pratique leur permet de se situer dans le contrat didactique en prenant davantage en compte leur rôle de LN. Ainsi, de notre point de vue, cette pratique permettrait une mise à distance de sa langue première. Nous n'avons pas été le témoin de la manière dont les apprenants se saisissent en réception de ces supports qui naissent de l'action pour l'action, mais nous présumons de l'intérêt d'exploiter des données créées. Une recherche-action pour mesurer l'impact d'une telle démarche interactionnelle nous semblerait une opportunité à saisir.

Nous notons une forte mobilisation en production des participants au PEaD A. La communication qui s'exerce dans les deux langues semble favorable au développement de compétences multiples en référence à l'interdisciplinarité. La pratique intégrative semble une démarche efficace étant donnée la richesse de la production des élèves. Cependant, nous pensons que le potentiel n'est pas exploité suffisamment en s'interrogeant sur les productions échangées. S'il est bien question d'organiser des débriefings à l'issue des activités, nous observons que ceux-ci portent davantage sur l'aspect organisationnel et le ressenti des élèves, que sur l'analyse détaillée des mises en situation sur le plan linguistique et culturel. Ce constat se rapproche de celui de Whyte (2011) : se questionner sur la forme n'est pas naturel chez un jeune public. Nous supposons toutefois que des activités métacognitives plus construites seraient opportunes. En particulier du temps supplémentaire pour analyser les productions des partenaires nous semble constituer un atout. Cela implique que l'enseignant soit au fait des spécificités de la LE et/ou qu'il soit lui-même formé à analyser des indices, à utiliser les relations entre les langues à des fins didactiques.

Dans ce PEaD, nous avons observé à une seule occasion un travail métacognitif conduit pour produire un *feedback* correctif. Il a permis aux élèves de porter un regard critique sur les difficultés de l'apprentissage (cf. H2.3).

2.2.4.2. Étude du PEaD B

Activités de communication dans le cadre du PEaD B				
thème / fonction	support	langue	aptitude langagière	classes
se présenter	papier	LS et LE	PE	B/F B/GB
présenter son environnement	documents divers papier / objets	LE > LS	PE	B/F B/GB
donner des informations factuelles sur soi	VC	LE LS	PC IO	B/F B/GB
entretenir une correspondance de convenance	écrit (carte de vœux, Pâques, etc.)	LE	PE	B/F B/GB
se mettre en scène (scénettes)	vidéo	LE	IO	B/F
<i>PE = production écrite ; PC = prise de parole en continu ; IO = interaction orale / LS = langue source</i>				

Pour rendre compte des activités de communication du PEaD B, nous abordons tout d'abord la question du choix des langues puis nous interrogeons deux caractéristiques du projet qui mettent en évidence des pratiques différentes des autres PEaD, à savoir la communication synchrone en VC et la communication reposant sur la reproduction de modèles.

Produire exclusivement en LE

Nous ne revenons pas dans cette partie sur la production de scénettes en LE qui implique un travail d'apprentissage propre à la classe et à ses stratégies, indépendamment de toute intervention des LN à qui elles sont transmises (cf. H2.1). La production est motivée par la relation avec le groupe distant et elle est donc « adressée » (terme propre à la psychologie). Il s'agit pour les apprenants, comme nous l'avons développé en H1.4 (§ les vidéos), de s'attacher à produire en LE des messages qu'ils jugent suffisamment satisfaisants pour pouvoir être transmis à leurs pairs distants. Ils s'imposent un fort niveau d'exigence, en particulier au niveau phonologique, convoquant des méthodologies et des stratégies d'apprentissages variées (cf. H2.1) et un long travail de répétition. Nous évoquons ces activités dans ce chapitre pour rappeler que, dans sa phase pragmatolinguistique (cf. H2.1) essentiellement, la communication en LE nécessite de se questionner d'abord sur la LS pour produire des messages en langue cible. L'autonomie laissée aux apprenants pour décider des apprentissages à mener ou des objectifs poursuivis, les contraint à cette démarche. Ils élaborent des productions en effectuant des transferts de la LS vers la LE. Aussi ces ponts effectués profitent de l'apprentissage des deux langues.

Alterner les langues

Concernant les VC, les apprenants de la classe B/F, à l’instar de tous les acteurs des PEaD observés, se prononcent clairement en faveur d’une alternance des langues lors de leurs interactions pour réaliser un apprentissage équitable. Pour la préparation, le français sert principalement à se figurer des situations de rencontre, à évaluer les besoins en prenant en compte l’aspect socioculturel des deux groupes. Ainsi, on cherche à anticiper ce qui peut se dire dans telle ou telle situation. On se soucie du registre de langue : « on doit leur dire salut ou bonjour ? », ou on aborde des questions de fond : « comment parler de son sport ? Est-ce que les Écossais connaissent l’équitation ? Est-ce qu’il est nécessaire de leur expliquer des règles d’un sport pour qu’ils comprennent de quoi il s’agit ? » etc. Autant de questions qui leur permettent d’appréhender un trait du fonctionnement de la LS dans sa dimension socioculturelle et interculturelle.

Ensuite, lorsqu’un projet d’activité ou une tâche communicative est arrêté, la production durant les entraînements s’envisage exclusivement en LE. Il s’agit d’interagir en visioconférence sur PC (*personal computer*) en petits groupes (deux à trois personnes en face-à-face).

Les deux extraits ci-dessous proviennent d’enregistrement de Théo, qui souffre de dyspraxie et Killian, un élève en difficulté. Ils s’entraînent pour une VC à laquelle ils souhaitent participer ensemble.

captation vidéo – classe B/F – entraînement avant VC – annexe ©68_1_theo_killian		
	Théo	hello
	Killian	hello
	Théo	I favourite pet [ton interrogatif]
	Killian	euh + is a cat
	Théo	attends là { montre « I » du doigt }
	Killian	one cat

captation vidéo – classe B/F – entraînement avant VC – 2_theo_killian		
	Killian	voilà
	Théo	hello
	Killian	hello
	Théo	my favourite sport { en chuchotant } heu football
	Killian	foolball
	Théo	I happy + { en chuchotant : } I’m so so I’m ok I happy
	Killian	ok I happy

Durant ces préparations, la langue de travail est l'anglais. On observe que ces élèves s'imposent une règle qu'ils parviennent à respecter. L'alternance intervient rarement. Dans le premier extrait elle sert à attirer l'attention sur une erreur que Théo juge imputable à la non-conformité de la réponse de Killian à sa question. Celle-ci devait s'entendre non pas comme « quel est ton animal préféré ? » mais comme « as-tu un animal domestique ? ». Théo a associé deux *patterns* interrogatifs travaillés précédemment : « *Do you have a pet?* » et « *What's your favourite pet?* » La réponse, même si elle est conforme à son énoncé, ne le satisfait pas. Il recourt au français et à la gestuelle pour diriger une réponse en conformité avec son attente.

Dans le deuxième extrait, Théo emploie une stratégie pour ne pas recourir à la LS (tour de parole 6). Ne maîtrisant pas la structure interrogative des énoncés qu'il produit, il indique à Killian le sens de sa question en se référant à des *patterns* mémorisés. Sa stratégie est de baisser la voix pour fournir des éléments associés à *I *happy (I'm happy)* pour revenir sur *I happy* en forme d'insistance. On note que cette stratégie fonctionne puisque Killian formule une réponse adaptée (non conforme à la norme mais conforme au modèle soumis).

Lors du traitement de précédentes hypothèses, nous avons cité des exemples où les apprenants s'entraînent à produire en LE. Nous avons également présenté des manifestations de leur performance. Dans l'action, nous observons que le modèle d'apprentissage coopératif joue sur leurs performances cognitives (répondant aux acquis) en tenant compte de facteurs psychosociaux (intérêt, attention, motivation, confiance en soi, etc.).

Analysons à présent la situation de communication synchrone avec les LN.

À partir des observations des quatre PEaD, on comprend que lors des échanges le contrat didactique implicite requiert que la place des langues soit équitable. Toutefois, sans qu'un contrat explicite, basé sur des principes didactiques que reconnaîtraient les parties, soit soumis il apparaît que cet équilibre n'aille pas de soi. La raison est davantage imputable à l'intervention de l'enseignant qu'à un déséquilibre ou une incapacité des apprenants à interagir. Nous les attribuons également aux difficultés matérielles rencontrées qui contraignent à agir dans l'urgence.

Les interactions en VC

En ce qui concerne les séances de VC, l'interaction entre les apprenants en groupes restreints est l'objectif recherché. Elle répond à la configuration plébiscitée par l'ensemble de nos cohortes (cf. H1.4).

Pour analyser les séances, le premier biais à considérer est l'aspect technique trop souvent problématique, imputable à l'une et l'autre des parties (H1.2 et H1.4). Une connexion trop aléatoire engendre des doutes quant à la possibilité d'établir un contact et de le conserver : difficultés d'émission ou de réception (écho, son inaudible, etc.). Pourtant face à des conditions peu favorables, les apprenants ne renoncent pas (H1.4). Le simple fait de s'apercevoir donnait légitimité à l'action. C'est ce que rapportent les enseignants et les élèves :

Extrait enregistrement post VC 6 fev		
08 : 20	PB/F	Hi Jackie c'était difficile aujourd'hui (échos retours de voix de PB/F)
	PB/GB	ah bon
	PB/F	on n'avait pas toujours le son
	PB/GB	pour nous aussi on avait des coupures de temps en temps
	PB/F	voilà
	PB/GB	alors c'est sans doute c'est doute la connexion là ça arrive parfois et <puis
	PB/F	never mind>
08 : 44	PB/GB	mais les filles là elles viennent de dire mais c'est tellement BIEN de pouvoir parler alors ça vaut la peine hein ?

Cet autre extrait est un échange entre Vincent, un élève de la classe B/F et la chercheuse à l'issue d'une autre VC qui n'a pas permis aux élèves de communiquer. Ils n'ont eu que le contact visuel.

Extrait entretien post visio4 Vincent		
9 :11	CH	la visio c'était pas au point au niveau technique
	Vincent	oh mais ça va c'est mieux que rien
	CH	c'est vrai ?
	Vincent	ouais
	CH	tu es content ?
	Vincent	ouais
	CH	tu aimes bien ce que tu fais cette année ?
	Vincent	c'est déjà mieux que ce qu'on faisait euh avant parce qu'avant on faisait pas de visioconférence en anglais

Pour Vincent, le seul fait d'établir le lien même sans communiquer verbalement lors d'échanges dialogués est déjà positif. Nous avons précédemment indiqué que la classe

compensait ce manque par d'autres actions même si elles ne répondent pas aux critères d'interaction tels qu'elle les avait anticipés. On peut alors penser que Vincent associe la VC à un ensemble dans le projet.

Au-delà des problèmes techniques, la communication médiée par la VC nécessite des ajustements matériels et de gestion des tours de parole qu'il est difficile à prendre en compte au moment de l'action. L'emploi d'un portable avec une *webcam* posée sur le côté par exemple impose un cadrage précis. Si trois élèves participent avec le projet d'intervenir ensemble, il est difficile pour eux de se placer dans un champ restreint. De même le temps de transaction peut dérouter. Dans l'extrait ci-dessous, par exemple les temps de silence entre les tours de parole des LN et des LNN durent plus dix secondes. Aussi lorsque l'enseignant (ou un adulte) est présent, on note des interventions en LS qui interfèrent dans les interactions entre les élèves.

Extrait captation vidéo VC 1 - PEaD B – 5 déc. _ annexe ©80		
13:02	Amelle	what's your favourite sport? {écho}
13:14 =>13:20	Elève GB	{on entend un écho en continu et des sons du côté GB, quelqu'un répéter : what's your favourite sport } I like football +++ what about you? #####
13 :30	PF/B	qu'est-ce que tu aimes ? + + qu'est-ce qu'est ? à toi my favourite sport is
	Amelle	my favourite sport is tennis
	PF/B	rapproche toi répète un peu plus fort + rapproche toi + voilà et crie
	Amelle	euh my favourite sport is tennis
	PF/B	là il a compris

Ici le son pose problème et PF/B intervient en français pour compenser le déficit en demandant à Amelle de parler plus fort et de s'approcher du micro. Supposant qu'elle n'a pas interprété l'expression faciale de l'élève britannique indiquant qu'il a compris le message, PB/F intervient à nouveau en français. Il prend part à la communication avec la volonté d'aider en interférant entre les élèves. Amelle n'a pas le temps réagir, de mobiliser ses compétences pour répondre. PB/F interprète son silence comme une difficulté à comprendre la question ou à trouver les moyens de répondre. À chaque tour de parole, l'enseignant interfère. À la fois intrusive et bienveillante, sa présence est très marquée.

L'extrait suivant fait suite au même échange :

Extrait captation vidéo VC 1 - PEaD B – 5 déc. annexe ©80		
00:05	Amelle	what's your + what's your favourite meal? {échos}
	Elève GB 1	fish'n chips
	PB/F	{rire léger} Tu peux lui dire que toi aussi
	Amelle	euh
	PB/F	il a dit fish'n chips.

	Amelle	oui mais moi je veux
	PB/F	tu veux dire moi aussi ?
	Amelle	oui
00:18	PB/F	me too
	Amelle	me too.
	PB/F	plus fort

Les tours de parole sont essentiellement entre l'enseignant et Amelle. Dans le premier extrait, l'intervention de PB/F est provoquée par le temps qu'Amelle met à répondre : dix secondes. Dans cet extrait, au bout de trois secondes seulement, PB/F réagit en suggérant une réponse. La formulation en français dérouté Amelle qui ne sait pas traduire « moi aussi ». Seule, elle aurait sans doute pu dire *I like fish and chips* et la communication aurait été effective. Amelle avait montré précédemment sa capacité à formuler une telle phrase lors des entraînements, (ce qui est confirmé par la réaction de PB/F qui l'a entendu formuler antérieurement ses goûts culinaires et lui propose de dire qu'elle aussi). De cette intervention naît un quiproquo, Amelle attend une aide pour formuler « moi aussi » et PB/F interprète son « euh » comme un signe d'incompréhension de l'énoncé de l'élève britannique. Les interférences en français qui ne sont pas sollicitées par l'élève relèvent de l'interprétation de PB/F. Elles sont omniprésentes et peuvent donc parasiter la communication. Que devient l'échange entre les élèves ? En trente secondes l'élève écossais ne s'exprime qu'une fois et les tours de paroles se font principalement entre l'enseignant et son élève.

L'extrait suivant est un autre exemple des effets de l'outil sur la communication. Il s'agit une nouvelle fois d'une VC qui a rencontré des difficultés techniques. Il n'y a pas de retour de son du côté écossais : quatre Écossais sont visibles sur l'écran mais on ne peut les entendre. Emma et Pauline font face à la *webcam*. Max est à côté hors champ. Ils sont seuls dans une pièce avec PB/GB. Les deux parties entament la rencontre en se faisant des signes de la main. Du côté français, on décide de ne pas renoncer et de parler en continu sur le sujet préparé.

Extrait captation vidéo – VC juin 2012 - PEaD B – annexe 79		
00:13	Max	allez { <i>se tourne vers Emma et lui prend la main pour qu'elle l'agite, il sourit</i> }
	PB/F	allez il faut qu'il y en ait un qui commence
	Max	{ <i>lit son texte préparé</i> } every Wednesday [pron : 'wenəzdeɪ] and Saturday I play football { <i>regarde l'écran mais ne se place pas dans le champ de la camera</i> } usually + I wear [pron : wer]
00:28	PB/F	wear

	Max	a black < short
00:31	PB/F	montre ton> black short montre le + montre + {Max tourne la tête vers son short posé à côté de lui et regarde PB/F} a black short my black short {Max déplie son short et le dresse vers la caméra} {en chuchotant} my black short {Max place le short en plein sur la caméra et sourit à PB/F} recule + recule recule recule + alors dit my black short
	Max	my black short
	PB/F	et maintenant montre ton tee-shirt
	Max	{sort son tee-shirt en consultant sa feuille} and a {repose le tee-shirt sans l'avoir montré} blue
00:51	PB/F	red
	Max	blue and red and yellow tee-shirt {déplie le tee-shirt sur la table}
	PB/F	montre le
	Max	{Max montre le tee-shirt sur le côté face puis le côté dos. On lit Ronaldino, accompagné du numéro 10. Les quatre Écossais lèvent les bras en l'air et sourient, des murmures en retour. Max repose le vêtement et revient sur sa feuille} euh + je sais pas {se tourne vers PB/F} + {revient sur l'écran, on entend des murmures} qu'est-ce qu'elles disent ?
01:18	PB/F	tu demandes can you repeat please?
	Max	can you repeat please? {des murmures on entend des can you hear us} tu peux pas faire plus fort maîtresse ?
	PB/F	non je ne peux pas faire plus fort

Max prend l'initiative de la parole et, sans allocuteur opérant, récite mot pour mot le texte de sa préparation en LE. PB/F interrompt la prise de parole en continu une première fois pour souligner une faute de prononciation. Il a recours à la reformulation (*recast* en anglais) (00 :28) qui met en relief l'erreur de prononciation de Max et semble Agir dans la perspective de corriger Max plutôt que d'assurer la compréhension du message. Dans l'action, il conserve des pratiques de classe en imposant un fort contexte didactique dans la situation de communication. Toutefois, on note que Max ne relève pas la remarque. Ensuite, PB/F intervient pour l'aider à montrer ses accessoires de sport dans le champ de la caméra et recourt au français. Par la suite, on peut penser que Max sait comment agir mais les interventions de PB/F ne lui laissent pas d'autonomie. Il formule *red* à la place de Max, par exemple, alors que celui-ci n'a pas sollicité d'aide. PB/F impose sa présence dans l'interaction. Toutefois, la présence de l'enseignant permet de trouver une aide lorsqu'elle est sollicitée. Max ne comprend pas les paroles que les Écossais échangent entre eux. Il est d'autant plus intéressé semble-t-il qu'il a su les toucher en leur montrant son tee-shirt au numéro d'une idole apparemment reconnue de tous. La communication s'arrête là.

L'intervention de l'enseignant dans la communication semble caractéristique de la communication synchrone à distance entre de jeunes LN et LNN. Dausenschön-Gay, 2006,

parle de communication triangulaire qui se justifie par le souci dont témoigne l'enseignant d'atténuer les difficultés inhérentes à la situation de communication (situation inédite entre des LN et LNN et communication médiée). À partir de nos observations, nous pensons, cependant qu'une situation de communication plus libre même si celle-ci est difficile, devrait permettre aux apprenants de s'essayer dans la langue, de prendre des risques. Si leurs objectifs communicatifs sont transmis à l'avance aux partenaires (restreindre une conversation à une thématique, à un type de questionnement, etc.) quel risque courent-ils ? Si l'enseignant se tient principalement en retrait en tant qu'observateur (pour n'intervenir qu'en cas de besoin entrant dans un protocole consenti entre apprenants et l'enseignant), n'auraient-ils pas la possibilité de revisiter par la suite leurs transactions avec lui pour progresser, ou d'effectuer un retour réflexif sur leur action ?

1. Une analyse ultérieure de leurs pratiques effectives pourrait être envisagée comme support potentiel à une activité réflexive. L'action didactique s'entendrait alors en trois temps : s'exercer dans la langue (phase de préparation) ;
2. s'essayer dans la langue (termes empruntés à Gruson, 2006 que nous employons pour la communication entre les groupes distants) ;
3. réfléchir sur ces deux actions, le premier ne devant pas se confondre avec le second.

Ceci rejoint le postulat de Bange (2005) à propos de l'apprentissage procédural :

« L'apprentissage procédural se fait seulement par l'exécution réussie du savoir-faire et par le contrôle de cette réussite. Ce savoir-faire doit être mis en œuvre dans des conditions qui en assurent l'exercice plein et entier, c'est-à-dire partant d'un choix dans une situation particulière (planification), la mise en place par le sujet lui-même de moyens, si limités et insuffisants soient-ils (exécution), inévitablement suivie de la réaction de compréhension (ou d'incompréhension) du partenaire dans l'interaction (laquelle déclenche le contrôle). Et cette action doit être réitérée, dans des contextes divers, aussi souvent qu'il est nécessaire pour parvenir à une exécution experte. » (*ibid*, 48-49).

À la suite de Bange, nous relevons la nécessité de repérer ses difficultés, de s'essayer à multiples reprises dans des contextes qui facilitent l'acquisition.

On comprend alors qu'un PEaD s'inscrit dans un cadre scolaire et que l'action demeure dans le contexte d'un « laboratoire de langue » (Coste, 2002, 15) sous le contrôle d'un enseignant, un espace d'apprentissage guidé. Toutefois, nous avons vu que dans le

contexte particulier des échanges, la variation socio-affective avait plus de marge qu'en contexte ordinaire et que la relation asymétrique entre enseignants et apprenants diminuait au profit de plus d'autonomisation de ces derniers (référence à Coste, *ibid*, chapitre intitulé : « Une classe peu propice à la communication et à l'interaction ? »). En conséquence, il serait indiqué de laisser les apprenants tester l'efficacité de leurs échanges et de les accompagner à les préparer et de conduire des réflexions *a posteriori* sur leur action.

L'extrait suivant vient en conclusion de nos propos. Il tend à montrer qu'avec une intervention minimale des enseignants la communication fonctionne. Il s'agit d'un script d'une première VC entre deux groupes de trois élèves :

Extrait script VC – PEAD B – annexe 22		
20 :17	Elsa	what's your favourite colour ?
	PB/GB	*****
	Elève GB	sorry we didn't hear
	Clauda	yes we can hear yes we can hear you##
	PB/GB	can you repeat your question? I####
	Elsa	what's your favourite colour?
	PB/GB	###
	Elève GB	###
	Elsa	WHAT's your favourite colour?
	PB/GB	what's your favourite colour?
	Elève GB A	orange [prononciation en français]
	Manon	my favourite colour is purple.
	Marion	my favourite colour is purple.
	Clauda	#####
21:32	Elève GB B	my favourite colour is purple.
	Elsa	{en s'adressant à Manon et Marion} Comme nous trois.

Loin d'être banale, cette conversation a permis de mettre en évidence des points communs entre les pairs distants, leurs pairs aiment aussi le violet. La communication fonctionne au niveau sémantique. Concernant leur âge et leur objectif communicationnel, on ne peut parler d'indigence de propos. Lors d'un entretien avec les élèves à l'issue de la VC les élèves rapportent ce qu'ils ont retenu de cette VC : « j'ai appris qu'elle avait deux animaux » (Marion), « je lui ai dit que j'avais un hamster mais sauf que j'ai pas dit que j'avais un poisson ».

Communication exolingue en question

Un autre point sur lequel il semble intéressant de se questionner est l'équilibre des productions en langue. L'alternance entre anglais et français peut être une stratégie pour permettre la communication, c'est-à-dire la transmission d'un message et assurer sa compréhension. Dans l'action, les Français questionnent en anglais et les Écossais répondent en français, ou vice et versa ; ou encore on ne parle que dans une des deux langues. La relation asymétrique constitue bien la situation que les enseignants répondants de notre enquête exploratoire et les enseignants de nos cohortes visent initialement dans la communication exolingue. L'écart de maîtrise du code linguistique est perçu. Les statuts d'expert et d'apprenants sont mis en évidence. La communication profite principalement à l'apprentissage en LE des LNN, en ce qui concerne les compétences linguistiques. L'objectif premier est l'É entre les interactants (Alber et Py, 1985, 2004). Ceci rejoint la définition de Griggs, Carol et Bange (2002) :

« Selon les thèses interactionnistes, une interaction asymétrique, telle qu'une communication exolingue, entraîne une négociation des sens, caractérisée par des demandes de clarification, des contrôles de compréhension, des auto- et hétéroreformulations, qui génère des processus plus ou moins implicites d'acquisition chez le locuteur faible en l'amenant à focaliser sur les formes langagières pour assurer sa participation dans la communication » (*ibid*, pdf).

Ainsi, pour comprendre la place des deux langues, la question porte davantage sur le milieu linguistique de l'interaction, et sur son cadre situationnel que sur le contenu (référence aux paramètres qui définissent la communication exolingue d'après Pourquoi (1984) : langues des interlocuteurs, milieu linguistique de l'interaction, cadre situationnel de l'interaction, type de l'interaction et contenu de l'interaction).

On observe qu'en contexte de PEaD la relation didactique est plus complexe. Les uns ont pour objectif l'apprentissage de la langue des autres et vice et versa (H1.3). Alors s'agit-t-il de communiquer quelle que soit la manière et le code lors d'échanges qui visent le lien social principalement et participent au développement de compétences générales et pragmatiques ? Ou s'agit-il d'un jeu didactique incluant un apprentissage linguistique ? Si l'on parle de co-action, on ne peut parler d'antagonisme de vue mais bien de partenariat social. Alors s'agit-il de mêler les deux langues avec pour perspective la communication exolingue ou s'agit-il de permettre alternativement aux uns et aux autres de s'essayer dans la LE ? Comme le soulignent Yun et Demaizière (2010) : « La définition de la

communication exolingue est élargie jusqu'à comprendre toutes les situations de contact entre individus qui ne disposent pas du même répertoire linguistique » (*ibid*, 274). En contexte de PEaD, on parle d'un fort déséquilibre en compétences entre les deux langues, qui justifie le fait qu'on parle de communication exolingue. On se réfère à la communication qui s'établit entre individus qui ne disposent pas d'une langue commune.

Dans l'action (cas du PEaD B) la question s'exprime comme suit (nous soulignons):

Extrait captation d'une VC – PEaD B - Manon Elsa - 30 janvier – annexe 81		
00:00	Mathew (GB)	bonjour je m'appelle Mathew
	Luke (GB)	bonjour je m'appelle Luke
	Manon	je m'appelle Manon { <i>écho</i> }
	PB/F	à toi <et toi ?
	Elsa	je m'appelle> Elsa { <i>écho</i> }
00:15	PB/F	posez des questions en anglais { <i>PB/F assis par terre à côté de Manon. Les élèves se tiennent côte à côte face au portable dans une salle isolée</i> }
00:20	Manon	Have you got brothers or sisters?
	Mathew	oui
	PB/F	what ? repeat +++<repeat
	Luke	I've got > one brother
00:38	Mathew	I've got two brothers and one sister { <i>écho</i> } ++ et tu?
00:46	Manon	have you got euh
	PB/F	I've got
	Manon	I have got + two sisters { <i>Manon se tourne vers Elsa</i> }
00:56	PB/F	en français Elsa en français
01 :17 =>	Elsa	j'ai un frère { <i>écho, Elsa et Manon attendent l'initiative du coté anglais, le regard alternant vers l'écran et PB/F</i> } what's your favourite color ? { <i>écho</i> }
01 :20		
01 :28	Mathew	rouge
	PB/F	et toi
	Manon	my favourite color is purple
	Elsa	my favourite color is + black

Le début de la conversation se fait en français sur à peine plus de deux tours de parole entre quatre personnes. Si la conversation se poursuivait, on s'inscrirait dans une communication exolingue où les Français, LN, ont « une fonction de tutelle » potentielle (Krafft et Dausendschön-Gay, 1994, 128). Il n'y a pas de temps pour que les problèmes spécifiques à ce type de communication, que Tarone (1980) nomme *foreigner talk*, émergent. En effet, PB/F intervient très rapidement pour inverser les rôles. Il ne s'agit pas de stratégies choisies par les participants pour communiquer. Il nous semble plutôt s'agir de la volonté de l'enseignant d'équilibrer les rôles. Il en est de même par la suite. Une

nouvelle question est abordée en anglais par une élève française à qui on retournera la question (à noter l'interlangue de Mathew (00:38) qui est opérante). Or c'est encore PB/F qui intervient pour demander à Elsa de répondre en français. Cette alternance des langues nous semble poser un certain nombre de questions. S'agit-il effectivement d'alterner pour favoriser un temps égal de prise de parole dans l'un et l'autre langue ? Dans l'affirmative, ce temps-là n'est-il pas trop court pour que des mécanismes de régulation puissent se mettre en route ? Ne faudrait-il pas attribuer des rôles de manière plus protocolaire avant la rencontre pour que les élèves puissent se situer ? Comme définir à tour de rôle la langue qui sera prioritairement employée ?

Cet extrait illustre nos propos :

Extrait capitulation vidéo d'une VC - PEaD B - Hugo_Romane		
04:36	élève GB	Comment t'appelles-tu ? [accentuation fortement marquée sur le c de comment et le t de t'appelle, accent de mot marqué GB]
04:45	Hugo	yes
	élève GB	comment t'appelles-tu ?
	Romane	je m'appelle Romane
	Hugo	je m'appelle Hugo
04:54	Hugo Romane	{ensemble} quel âge as-tu ?
05:01	élève GB	j'ai onze ans
	Romane	moi j'ai huit ans

La langue de communication qui a été choisie est ici le français mais Hugo ne comprend pas l'énoncé. Spontanément l'élève écossais formule la question en s'appliquant à prononcer distinctement toutes les syllabes. Ceci est propre à favoriser l'acquisition en dirigeant l'attention sur l'importance des normes phonologiques qui ne sont pas les mêmes dans les deux langues. On s'aperçoit dans cet extrait que les élèves sont capables de communiquer, liés par un contrat didactique implicite (sans l'intervention de l'enseignant). Contrat didactique et cadre situationnel de l'interaction sont alors deux variables à prendre en compte.

Complexité du cadre situationnel de l'interaction

Intéressons-nous maintenant à l'influence du lieu de l'action sur le choix de la langue à employer. Une personne rencontrant une autre personne prend en compte la situation pour déterminer la langue d'emploi. Si je voyage en Angleterre, je m'attends plus vraisemblablement à parler l'anglais. Lors d'une VC chaque participant réside dans son environnement de référence « naturel ». L'outil de communication permet de dépasser les frontières géographiques, mais ne réduit pas pour autant l'écart linguistique et culturel.

Aussi, quels codes doit-on adopter ? Les objectifs que se fixent les acteurs sont élevés (mais mesurés) et les difficultés tant organisationnelles, que matérielles ou cognitives et psycho-affectives sont tangibles. Il serait donc illusoire de prétendre que la communication n'est pas influencée par le contexte scolaire auquel se réfèrent les deux groupes. Les élèves ne font pas fi de leur statut d'élève. Ils ont ces variables en commun. Aussi, de notre point de vue, pour permettre une communication synchrone moins complexe mais qui offre des possibilités d'apprentissage et d'acquisition, le contrat didactique devrait être explicitement acté avant les rencontres. L'intérêt principal est de maintenir l'objectif de la communication qui place l'alternance codique comme une stratégie socio-coopérative supérieure à celle de la compensation. Cela participe de l'autodétermination stratégique en situation que les élèves pourraient mettre en pratique. Il peut s'agir :

1. de ne pas définir de langue mais de les laisser interagir librement. Le risque de voir ses limites est plus grand, mais la volonté coopérative consciente s'exercerait ;
2. de définir la langue d'échange sur le principe de la réciprocité (pour que le LN puisse exercer de manière consentie sa fonction de tutelle et le LNN accéder à des processus d'acquisition).

PA/F, par exemple, justifie un tel choix pour son projet :

Some children were definitely aware of their role as a 'model' and trainer for the target language and felt that speaking in both languages would help the French pupils. They set the pattern for what some of the other pupils did. (PA/GB, courriel à la chercheuse, 12 oct. 2012).

PB/GB voit dans le projet une priorité : *Sharing a language learning experience* (questionnaire de fin), celui-ci est avant tout une expérience d'apprentissage partagée. Aussi les enfants sont amenés à considérer ce processus en toute conscience. Pour permettre à de jeunes apprenants avec un bagage minimal de la langue qui s'engagent toutefois activement dans un processus d'apprentissage conscient (cas des quatre PEaD), la situation doit être examinée tout au long du projet. Celle-ci évolue à mesure de son avancée. En référence à Matthey (2005) citant Porquier (1984), il faut considérer que « [l]a situation n'est donc pas exolingue en soi ; l'exolinguisme est une situation construite discursivement par les interlocuteurs. » (*ibid*, 143). Ainsi, toujours selon Matthey (2005) « la situation est donc exolingue lorsque les interlocuteurs la considèrent comme telle, c'est-à-dire lorsque ils se manifestent mutuellement, par des productions discursives récurrentes,

leur statut respectif dans l'interaction » (*ibid*, 143). Par un contrat explicite, les stratégies des uns et des autres répondent à une logique qui limite des difficultés additionnelles comme celles exposées ci-dessus.

De même, l'action pourrait gagner à être guidée par des choix didactiques autant que pédagogiques. Il s'agit de

- ne pas placer les élèves dans des situations anxiogènes qui annihileraient leur volonté de communiquer ;
- ne pas les laisser ambitionner des activités au-delà de leur compétence ;
- prendre en compte le gain que l'interaction peut présenter ;
- évaluer les risques avec les participants ;
- situer sa propre intervention par un contrat explicite avec l'ensemble des acteurs.

Par ailleurs, un point de vue émiqque sur la situation considérant la manière dont les élèves font face à l'asymétrie linguistique en pareil contexte interactif, nous semblerait adapté pour mieux les préparer et les accompagner. Ce sont là des remarques que nous inspire notre analyse. Nous verrons plus bas que la question revient pour le PEaD C et qu'elle s'impose à tous les acteurs.

Pour finir, cette analyse nous conduit à conclure prématurément que les séances de VC sont difficiles à mener. Ne le sont-elles pas parce que le contrat didactique n'est pas suffisamment établi ? L'agir de tutelle de l'enseignant est prégnant, et influe sur la communication. Ceci s'oppose à l'objectif premier de permettre aux élèves de réaliser des échanges en dehors de la classe. La cadre scolaire dans lequel s'effectue la communication permet-il à un jeune enfant de « devenir un locuteur alloglotte habile, capable de supporter le choc des situations de communication exolingue, situations qui se rencontreront hors de l'école et qui constitueront autant d'occasions de poursuivre les apprentissages linguistiques » (Matthey, 2005, 156-157) ?

Place des langues à l'écrit

Nous observons que sur un principe de réciprocité les deux langues cohabitent également à l'écrit. Si la difficulté de trouver un équilibre satisfaisant est manifeste en ce qui concerne la communication orale synchrone, les activités de communication écrite s'organisent plus simplement. L'écrit a une place importante dans le projet, et plus

particulièrement dans le PEaD B. Nous avons souligné en H1.4 que l'objet papier offrait une diversité de contenu qui permettait de mesurer l'engagement des élèves dans l'échange et leur créativité. Nous montrons à présent comment les deux langues sont employées dans les productions écrites.

Nous prenons pour support les productions écrites sur la thématique de la maison que les élèves se sont envoyés (annexe 16 – PEaD B).

Le premier principe retenu est inhérent au projet, il s'agit là aussi de la réciprocité. Les Écossais prennent l'initiative de décrire individuellement leur propre environnement. Ils produisent des maisonnettes illustrées accompagné d'un descriptif rédigé en langue cible et d'un commentaire plus personnel en LS. La réception de réalisations personnelles touche émotionnellement les élèves, qui ont chacun un objet tangible, adressé, entre les mains. Ceux-ci commentent spontanément les réalisations et prennent le temps de les explorer. Dans la classe, les élèves rapprochent leurs productions, s'interrogent mutuellement pour comparer les informations données. Une réflexion interculturelle est conduite en comparant son lieu d'habitation aux autres. Pour les textes en LE, un travail de compréhension se fait en deux temps : individuellement bien entendu puisque chaque maisonnette a un destinataire, puis avec une aide sollicitée au besoin (un pair, des pairs ou l'enseignant, voir une aide matérielle comme le cahier d'anglais ou le dictionnaire). Ici encore les facteurs temps et liberté importent. Les élèves peuvent circuler librement dans la classe et découvrir une grande variété d'objets. Ensuite, un travail de compréhension où certains rendent compte en collectif du message qu'ils ont reçu s'accompagne d'une aide de l'enseignant pour mener un travail métacognitif (stratégie de compréhension, méthodologie). À la suite de ce travail, PB/F fait recenser en anglais le vocabulaire appartenant au champ lexical de la maison que les élèves connaissent ou trouvent sur leurs textes, et complètent en fonction des demandes. La volonté de produire un objet sur le même modèle s'impose. Il s'agira de produire en LE.

Nous ne détaillons pas ici toutes les stratégies mises en œuvre par les élèves pour parvenir à produire des textes correspondants aux modèles consignés en annexe 16 – PEAD B (traducteurs en ligne, dictionnaire, famille, pairs, cahiers d'anglais, etc). Ces stratégies participent du modèle socio-éducatif énoncé par Masgoret et Gardner (2003) qui montrent des corrélations entre réussite et compétences en LE (cf. cadre théorique, chapitre 2). Les produits finis témoignent d'un investissement qui se perçoit dans

l'interlangue des élèves. Les productions du côté écossais sont travaillées sans être apparemment corrigées par l'enseignant ou ses assistants. Du côté français, la langue produite est le fruit du travail individuel de chacun, qui permet, comme nous l'avons précédemment souligné pour les productions orales, de mieux situer chaque apprenant et de tenir compte de ses besoins. La prise en compte de ces réalités dans les deux groupes est un atout à exploiter que le PEaD offre. Aussi, la place des langues dans cette situation de production écrite qu'il faut comprendre comme co-actionnelle s'entend de la manière suivante :

1. La LS sert à communiquer des informations tout en fournissant des données linguistiques à exploiter, voir des modèles à reproduire aux LNN.
2. La LE permet de s'essayer en lien avec un objectif communicationnel précis et situé. La production en LE de LNN permet aux LN de prendre en compte l'interlangue de leurs partenaires (visée co-actionnelle).
3. Selon le modèle ancien de la correspondance scolaire, une version bilingue peut permettre de mettre en regard les deux langues (incite à une analyse comparée qui permet notamment de prendre en compte les phénomènes de nativisation).

On se situe dans une perspective d'apprentissage conjointe qui bouleverse les pratiques traditionnelles. Les actes communicatifs ont des destinataires autres que l'enseignant. L'efficacité de la production est jugée par les pairs distants. Le rôle de l'enseignant est davantage d'étayer les activités, les orienter pour faciliter cette pratique. Ainsi, son action est davantage de travailler sur les aptitudes heuristiques des apprenants. Il investit une fonction nouvelle en les accompagnant pour qu'ils puissent s'adapter à la tâche, qu'ils prennent en compte leurs moyens d'action pour agir au plus juste en fonction des situations qu'ils créent.

2.2.4.3. Étude du PEaD C

Le PEaD C s'est engagé dans des tâches moins nombreuses et variées que les deux précédents projets.

Activités de communication dans le cadre du PEaD C				
thème / fonction	support	langue	aptitude langagière	classes
se présenter	papier (texte + dessins)	LS	PE	C/F C/GB
se présenter	VC	LS (VC 1) LE (VC 2)	PC	C/F C/GB
présenter son environnement	documents divers papier / objets	LS	PE	C/GB
présenter son	<i>PowerPoint</i> ®	Ø (non verbal /	X	C/F

environnement		images)		
échanger sur son environnement (géographique et scolaire)	VC	LS > LE	IO	C/F C/GB
<i>PE= production écrite ; PC = prise de parole en continu ; IO = interaction orale / LS = langue source</i>				

Alternance des langues : un choix didactique

La communication s'inscrit dans un contrat didactique différent. L'alternance des langues est actée par les enseignants (nous soulignons).

PC/GB => PC/F - courriel 24 nov 2011 - annexe 6

Maybe **we could write in English** and **you could write in French**?

{à propos des premiers envois postaux, des « *facfiles* », présentations personnelles des élèves}

PC/F => PC/GB - 26.fév. 2012 - annexe 6

For this first contact, each teacher could present briefly his school (**you in English** and **me in French**).

Then, each pupil could present oneself (**yours in English** and **mine in French**) alternately.

What do you think about that?

{à propos de la première VC}

PC/GB => PC/F -5 mars - annexe 6

We really enjoyed skyping with you last week. We would like to Skype again with the same information, but **we will speak French** and **maybe your class could speak in English**?

{à propos de la deuxième VC}

PC/F => PC/GB - 1 mai - annexe 6

We could talk about these pictures **in French or in English**, with for both our schools two pupils per group with a regular changing of pupils in the group. Yours could question mines, about the pictures, these latters would answer. My purpose is that both English and French children would be able to have a small chat with each other (**even if the two languages are mixed**).

{à propos de la troisième VC}

PC/GB => PC/F - 6 mai.2012 - annexe 6

Perhaps we could have pairs of children working together as you suggested - maybe **using their own languages** - we could ensure that they understand the replies. My class do not have enough vocabulary to ask the questions at the moment - but if yours do please let them go ahead.

{en réponse à PC/GB à propos de la troisième VC}

PC/GB => PC/F - 11 mai 2012 - annexe 6

My children have prepared questions for your pupils about school, which **they will ask in English (slowly and clearly!)** - maybe **your children will answer in French(slowly and clearly!)** - **hopefully we can help them to understand!!**

Pour les premiers échanges, la prise de risque est très limitée. Il s'agit dans un premier temps de communiquer en LS de part et d'autre pour permettre un premier contact. La communication est effective, les apprenants parviennent à comprendre le sens des

énoncés qui alternent. La communication est bilingue et s'avère discursivement cohérente. L'intérêt est bien porté sur la compréhension de l'information thématique retenue.

En plus de l'action de communication qui implique tous les élèves (produisant un message présenté alternativement à l'ensemble des participants), nous avons souligné précédemment que l'activité de débriefing s'avère efficace pour permettre individuellement et collectivement d'évaluer les compétences linguistiques et de prendre en compte leurs stratégies de compréhension.

Cependant, la frustration de ne pas s'essayer dans la langue cible s'exprime à l'issue de la première VC. Pour y remédier, les enseignants organisent une seconde rencontre synchrone mais gardent le même objectif communicatif. On se présente à nouveau mais en LE. Aussi, l'agir se confond davantage en un objectif d'apprentissage pour s'entraîner en langue cible. Les informations factuelles sur chacun sont les mêmes que lors de la première VC. L'attention des élèves se focalise donc plus sur la langue que sur le message. Chaque apprenant venant se présenter alternativement, la communication se déroule selon un scénario préparé durant plus de vingt minutes. La séance n'a pas d'attrait informatif et elle paraît fastidieuse pour certains (les élèves ne s'écoutent pas les uns les autres de manière soutenue). Toutefois, comme il s'agit d'exposer ses compétences, on comprend que les écarts à la norme font l'objet d'une attention particulière. Ils font rire, réagir des deux côtés. Ils engendrent des réactions vives, dont les conséquences sont présentées en H2.3.

Dans cette situation, l'alternance des langues engendre un travail métacognitif qui met en regard non seulement les langues (similarités et différences), mais convoque une réflexion sur l'apprentissage. On commente les difficultés inhérentes à tel ou tel aspect de la langue : prononciation, étude du genre, etc.

PC/F - questionnaire de fin – Q3 – annexe 10

Nos échanges par skype ont mis en lumière certaines différences au niveau de la structure grammaticale de l'anglais et du français : genre (ou pas) des déterminants et accord (ou pas) de l'adjectif. Cela a donné lieu à certaines réactions amusées d'élèves lors des échanges :

-« J'ai un sœur » ou j'ai « une frère »

-« I like blacks horses »

Cela a été l'occasion de mettre en lumière (sans rentrer dans des analyses grammaticales complexes) certaines différences entre les 2 langues

Ici, le traitement de la prise de parole en continu en LS favorise la conscientisation du statut de référents à la norme (cela s’observe aussi avec les productions de vidéos et les VC du PEaD A).

En ce qui concerne les autres VC, les échanges entre enseignants montrent que PC/GB doute des capacités de ses élèves à mener une communication en LE. Il insiste principalement sur leur incapacité à relancer les échanges en formulant des questions. PC/F fait la proposition de ne pas imposer une règle et de mélanger les langues si la situation l’impose, mais celle-ci est rejetée. Chacun parlera dans sa langue avec consigne de s’exprimer distinctement et lentement. Il est entendu que les enseignants seront présents pour prodiguer les aides nécessaires à la compréhension. Ils se montrent soucieux de ne pas produire un schéma comme celui typisé par Dausenschön-Gay (2006) à la suite de ses observations des situations Tele-Tandem® où « chaque élève utilise sa langue sans comprendre les énoncés de l’autre ». Ils guident la compréhension et s’attribuent entre autre un rôle de traducteur (annexe 23).

Extrait script VC 3 - PEaD C - 3 juin - annexe 23		
07 :32	Chloé A	euh vous préférez correspondre avec nous par le net ou par lettre ?
	élève GB A	{se tourne vers PC/GB dont les propos sont inaudibles} répétez
	Chloé A	euh préférez-vous correspondre avec nous par le net ou par lettre ? {parle distinctement et lentement}
	PC/GB	{les élèves GB se tournent vers PC/GB qu’on entend en fond} how do you prefer to communicate with them by skype or by writing?
	élève GB B	{élève GG A se tourne vers élèves GB B} yes skype {en aparté} {élève GB A se tourne vers élève GB C}
08 :02	élève GB C	yes we like to skype {Choé A hoche de la tête et sourit, se tourne vers ses camarades}
	PC/F	we like ? {Chloé A hoche la tête pour montrer qu’elle comprend}
08 :07	élève GB A	what about you ?
	PC/F	à toi {montre du doigt Chloé A}
08 :11	Chloé A	euh par skype aussi
	élève GB A	(se tourne vers PC/GB qui hoche de la tête en signe d’assentiment) euh merci
	Chloé A	euh c’est vous qui avez pris les photos {les élèves GB se retournent vers PC/GB. Chloé A montre des photos} les photos
	élève GB A	our teacher
	PC/F	{les élèves F regardent leur enseignant} teacher teacher {les élèves acquiescent par un signe } our teacher vous comprenez teacher teacher teacher + maîtresse
08 :50	Chloé A	ah d’accord

Les VC successives fonctionnent sur le principe de la communication protéiforme bilingue. Anglais et Français interagissent dans leur langue. Un contrat didactique explicite

attribue aux enseignants un rôle de médiateur dans la communication pour aider à comprendre les informations transmises. Dans l'extrait ci-dessus, PC/F joue ce rôle pour s'assurer que les quatre élèves ont compris le sens du mot *like* ou *teacher*. Alors que Chloé A ne semble pas l'avoir compris (ou plutôt reconnu, car il est supposé être connu de tous), il reprend le mot en anglais pour ne le traduire qu'en dernier ressort. Il cherche à activer une reconnaissance phonologique avant de traduire.

Focalisation sur le sémantique : communication interculturelle

En dépit de la forme quadrangulaire de la communication, on peut dire qu'elle correspond à une conversation puisqu'elle permet de s'interroger et d'obtenir des réponses à ses questions au niveau sémantique. En outre, elle répond à cette définition avancée par Vincent (2001) : « La conversation est une activité sociale où la parole est produite en alternance par différents participants. Il s'agit d'une activité conjointe. ». Les acteurs ont un rôle actif (Vincent, 2001, 181). À ceci près qu'elle passe par des intermédiaires, qui eux aussi ont un rôle actif de premier plan. Sur le plan de la DDL, si l'on observe les propos échangés lors des VC organisées en petits groupes, on remarque que les activités mêlent les deux langues pour favoriser une communication interculturelle. On s'intéresse à l'Autre dans sous différents angles : on lui demande son avis sur ses préférences, on l'interroge sur son mode de vie dans et hors l'école, etc.

Extrait script VC 3 - PEaD C - annexe 23		
06 :04	GB A	we saw some shoes in a cupboard, what are they for and why? photograph eleven ##
	PC/GB	les chaussures photo onze #####
	PC/F	vous devez essayer de leur expliquer en français qu'en hiver vous vous déchaussez pour mettre des chaussons
06 :34	Elise	euh l'hiver quand il pleut ou qu'on a des chaussures sales on prend des patins
	Chloé	des chaussons
	PC/GB	en hiver quand il fait froid ou il pleut ?
	PC/F et Chloé	oui
	PC/GB	{on devine que PC/GB explique à ses élèves en anglais} when it's wet or rain ****
07 :11	élève GB A et GB B	merci ++ {ensemble} quel + temps + fait + t-il ?
	PC/F	vous pouvez peut-être leur répondre en anglais
	PC/GB	aujourd'hui, quel temps fait-il ?

La place de la dimension linguistique

Si le sémantique est mis en avant pour permettre une entrée socio-culturelle, le linguistique n'est pas en reste : on agit sur la reconnaissance en compréhension, qui peut s'entendre comme un potentiel à l'acquisition. Dans l'avant dernier script ci-dessus, l'attention dirigée par l'enseignant sur le terme *teacher* doit permettre à Chloé de comprendre qu'elle doit porter son attention sur les mots pour les reconnaître dans son répertoire. Toutefois, cela ne constitue pas une règle, les stratégies de l'enseignant sont variables en fonction de son jugement sur les capacités des élèves en situation. Dans l'extrait ci-dessus, PC/F les jugent capables de répondre en anglais et les invite à le faire, sans modifier la règle générale de produire en LS.

Le procédé adopté de produire chacun en LS permet de ne pas surexposer les élèves. Il peut se comprendre comme une première étape avant que les élèves réclament plus d'autonomie. L'intervention est alors une aide mesurée et didactique qui accompagne la communication. Il est nécessaire de la contrôler pour qu'elle ne l'entrave pas ou ne la complexifie outre mesure, comme nous l'avons vu précédemment.

En fin de projet, PC/F commentera l'expérience en ces termes : « Je me dit que si on arrivait à les laisser se débrouiller ils mélangeraient le français et l'anglais et ce serait l ». pour poursuivre ces propos, nous lui avons fait remarquer que c'était déjà là la situation créée et que sa propre communication avec PC/GB se faisait dans les deux langues. Il a conclu : « Et finalement ce n'est peut-être pas plus mal [...] N'est-ce pas, après tout, une règle naturelle qui s'imposerait ? » La question du choix didactique s'impose indiscutablement.

Pour ce qui est de communiquer dans la langue cible, PC/F relativise : « l'an dernier l'envie oui elle y était mais ils étaient quand même + eh bien ils ont vu leurs limites quoi rapidement + alors après il n'y a pas que les échanges en direct » (PC/F, entretien_fin).

2.2.4.4. Étude du PEaD D

Nous n'analysons que brièvement le PEaD D puisqu'il a choisi la VC comme outil privilégié et n'a pas eu les moyens de mener à terme le projet. Les difficultés techniques n'ont pu être contournées et la communication n'a pas été portée par d'autres supports.

L'épisode suivant est un extrait du débriefing faisant suite à la seule VC organisée. Il vient argumenter du fait que la question du choix de la langue pose le même questionnement didactique dans les quatre projets.

Extrait captation vidéo - PEaD D - débriefing post_VC1 - annexe 86		
05:12	Lena	moi aussi j'ai bien aimé quand ils ont posé des questions et quand on leur euh a aussi posé des questions
	PD/F	alors moi il y a quelque chose qui m'a un peu gêné c'est que + on ne savait pas je ne sais pas si vous comme moi il fallait leur répondre en anglais ou en français
	des élèves	oui { <i>des murmures, des paroles les unes sur les autres</i> } oui oui
	PD/F	il va falloir qu'on réfléchisse tous ensemble à une stratégie hein euh pour leur proposer de façon à ce qu'on soit + d'accord {effectue des gestes de va et vient avec ses mains} de part et d'autre de la Manche de façon à savoir dans quelle langue
	un élève	on leur dit en français et si ils arrivent pas à comprendre on leur dit en anglais

Le dernier point qui sert notre réflexion sur le sujet concerne une nouvelle fois le rôle de l'enseignant dans les interactions synchrones. Il ressort de la posture adoptée de PD/F au début de la VC.

PD/F => PD/GB – courriel 1 mars – annexe 6
Yes, I'll introduce myself very quickly because I think it's important to show it's not easy for me as well ! Let's try with the questions in the other language.... and see ! If it's too difficult, we'll change the rules !

Ces propos font écho à l'analyse conduite en H1.3, sur la variation du triangle didactique. En contact avec des LN, la posture de l'enseignant est modifiée. Sa prise de parole en LE avec des LN l'expose tout autant que ses élèves, dans la mesure où il n'est pas spécialiste. Ce faisant, il indique de façon réaliste la situation nouvelle qui détermine l'action, en y participant et encourage par-là ses élèves.

2.2.5. Synthèse

Après avoir étudié l'aspect social de la situation, et l'impact des outils sur celui-ci, puis la préparation à l'activité de communication, nous avons cherché à explorer dans ce chapitre l'implication effective des apprenants dans la communication. Dans cette perspective, la place des deux langues en contact a été questionnée au sein d'une interrogation plus générale sur le potentiel acquisitionnel des pratiques communicatives à distance en VC. Nous avons notamment observé la communication à partir des intentions des acteurs. S'est posée alors la difficulté d'identifier les rôles que s'attribuent intentionnellement ou non les personnes impliquées dans la communication médiée.

Nous retenons principalement que :

1. l'alternance des langues répond à un choix stratégique explicite ou implicite qui permet à chaque groupe de s'essayer dans la langue cible ou de produire en LS de l'*input* à traiter dans la communication asynchrone. L'alternance correspond moins systématiquement à des décisions délibérées émanant de la situation de communication entre les apprenants. Elle correspond davantage à des stratégies de compensation durant les VC.
2. l'intervention de l'enseignant influe sur la communication exolingue en VC et par conséquent la communication synchrone est protéiforme (plusieurs intervenants) ;
3. la communication est effective entre les groupes (sauf PEaD D), de manière sémantique et pragmatique. Elle est toutefois fortement marquée par un phénomène de bifocalisation des objectifs.

La communication s'inscrit dans un contexte hautement complexe qui, de ce fait, nécessiterait davantage de conscientisation tant des enseignants que des élèves.

2.2.5.1. La question de la tâche communicative

À l'instar de Charaudeau (2005), on observe que « la situation de communication rend compte des données de l'espace d'échange, en fonction desquelles les partenaires [élèves et enseignants] détermine[nt] leurs comportements langagiers. Elles regroupent la finalité de l'acte de langage, l'identité des partenaires, le domaine de savoir et le dispositif » (*ibid*, 53).

Dans un dispositif d'échange à distance, la communication ne s'exerce plus comme dans la classe traditionnelle, où le but directeur est exclusivement l'apprentissage, où la communication « véritable » est tendanciellement limitée, voire parfois exclue. (Bange, 1992). Les différentes activités menées par les acteurs des PEaD visent toutes la communication avec les pairs distants. Elles répondent à une approche interactionnelle basées sur des tâches que les apprenants choisissent, négocient et mènent individuellement ou à plusieurs mais toujours dans un cadre collectif, sous l'étayage plus ou moins marqué des enseignants.

Nous définissons l'agir des élèves en lien avec l'approche interactionnelle (Ollivier, 2009) qui pense les tâches en lien avec « la contrainte relationnelle dans laquelle l'action

s'opère » (*ibid*, 266). Nous observons que les acteurs des projets évoluent dans un contexte qui s'identifie clairement comme co-actionnel. Ils agissent sous la pression du groupe (enseignant et élèves de la classe) qui produit en direction d'un autre groupe, et génère une autre pression. La contrainte relationnelle est donc double. Elle s'exprime sur le principe de la réciprocité des échanges et dans la communication, comme il l'a été montré dans cette thèse.

PA/F - questionnaire de fin – Q3 – annexe 10
--

Le partenariat permet surtout aux enfants de travailler ensemble, de développer des compétences d'autonomie et de recherche d'aide et d'outils qu'ils peinent à trouver dans les autres disciplines, d'élaborer un projet, de s'y tenir et de se montrer persévérant car l'évaluation ne se fait plus par l'enseignant mais par un pair anglais qui risque de ne pas comprendre si on a pas tout fait pour que ce soit bien, de prendre de l'assurance, de parler devant un public, devant une caméra...
--

En pareil contexte la langue devient alors un objet social pour lequel la performance s'observe immédiatement en situation de communication ; communiquer signifie agir en adéquation avec le cadre relationnel au sein duquel la communication s'effectue. Ce constat rejoint celui de Grillo (2000) :

« À y regarder de près, l'aptitude à la communication [...] réclame encore et surtout une compétence communicationnelle qui garantit l'adéquation des actes accomplis relativement à la relation engagée. Par où il devient clair que la spécification du vouloir-dire [...] s'effectue elle-même sous contrainte relationnelle » (*ibid*, 257).

La relation sociale détermine l'action. Toutefois, la communication s'effectuant dans un contexte scolaire, on observe qu'une bifocalisation sur les objectifs (agir d'apprentissage et agir social) est présente, et que la situation est complexifiée lorsque la posture des acteurs n'est pas clairement définie.

La complexité est inhérente à toute situation de communication. Le contexte d'un PEaD ajoute donc à cette complexité. Nous retenons que l'enseignant ou le pair de la classe ne sont plus les locuteurs exclusifs d'une communication en milieu endolingue dont les objectifs sont tournés vers de l'hypothétique. On ne joue ou n'agit plus en simulant pour se préparer à interagir dans un futur, probable ou non. En s'ouvrant à une classe de LN, les tâches s'imposent dans une logique réelle et non plus réaliste, elles sont variées et permettent une interaction sociale réelle et non plus potentielle. Toutefois, la conscience de la contrainte relationnelle n'inhibe pas le phénomène d'alternance codique que l'on

retrouve déjà dans les pratiques communicatives en LE dans les classes traditionnelles. Les échanges des PEaD observés fonctionnent selon des principes variés qui questionnent en particulier la place des deux langues et le contrat didactique.

2.2.5.2. Le choix de la langue

Le choix de la langue est dépendant du jeu coopératif. Il s'impose alors que les participants ont un niveau minimal en LE. Ce jeu est variable en fonction des choix des PEaD : enseigner la langue aux pairs, répondre à leurs questions, leur transmettre des informations socio-culturelles, etc. Il est aussi dépendant des capacités des apprenants. En pressentant des compétences pragmatiques et linguistiques de leurs élèves adaptées aux tâches qu'ils choisissent, les enseignants leur laissent le temps de se préparer intensivement. Ceci permet non seulement de les doter d'outils nécessaires mais également de baisser le niveau d'anxiété des participants (H1.4).

La communication synchrone s'effectue lors de prises de parole en continu qui alternent d'un groupe à l'autre (en LS et/ou en LE), des interactions basées sur des activités d'enseignement de la LS conduites dans celles-ci et en LE par les LN, des rencontres en face à face où les langues entrent en contact par des stratégies mises en œuvre par l'apprenant ou par le guidage de l'enseignant, etc.

Les apprenants font état de leur performance en situation. Ils font preuve d'une capacité à se mettre en scène à partir d'énoncés mémorisés, et développent des savoir-faire communicatifs parmi lesquels, notamment, dépasser sa peur de s'exprimer dans la LE, formuler des demandes, ou transmettre une information factuelle.

Sur le plan pragmatique, la communication fonctionne. Même si les énoncés sont minimaux (phrases simples et interlangue qui témoignent d'une compétence en construction), on assiste à une activité sociale où la parole est produite en alternance par différents participants. Il s'agit bien d'une activité conjointe. Les acteurs se situent dans un état d'attention et de confiance mutuel qui engendre réciprocité et écoute attentive. À ce niveau d'analyse, il nous semble que l'activité est pertinente.

Quel que soit le choix de la langue, on note que l'équilibre entre les parties est basé sur la réciprocité et que la place de l'une ou l'autre des langues serait l'objectif retenu pour parvenir à un équilibre entre le donnant-donnant, ou le gagnant-gagnant. Toutefois, si ce principe se perçoit dans les objectifs énoncés, il n'est pas toujours pris en compte par les

apprenants dans l'action. Sur le principe de réciprocité, on cherche à faire cohabiter les deux langues. L'alternance codique est perçue comme une stratégie socio-coopérative et/ou comme une stratégie de compensation mais sans contrat explicite sur son emploi.

Lors des entraînements les tâches communicatives sont construites sur des interactions entre pairs qui partagent à peu près le même niveau de compétences en LE. Ils sont peu amenés à anticiper des interactions asymétriques mettant en avant les caractéristiques de la communication exolingue et ne sont pas préparés à s'exposer dans une forme dialogale de la communication pour laquelle ils auraient à opérer des actes non prédéfinis. Aussi, l'enseignant est-il présent dans toutes les formes de communication en VC pour pallier aux difficultés rencontrées. Ce chapitre en montre les incidences. La VC permet aux apprenants de s'essayer à la communication exolingue. Les interventions de l'enseignant, louables dans l'intention de prodiguer une aide, les empêchent cependant d'être confrontés aux caractéristiques de la situation exolingue que Porquier (1984) énumère :

« - les participants ne peuvent ou ne veulent communiquer dans une langue maternelle commune (...);

- les participants sont conscients de cet état de chose;

- la communication exolingue est structurée pragmatiquement et formellement par cet état de choses et donc par la conscience et les représentations qu'en ont les participants;

- les participants sont, à divers degrés, conscients de cette spécificité de la situation et y adaptent leur comportement et leurs conduites langagières. » (*ibid*, 18-19)

Nos observations révèlent que le contrat didactique n'est pas défini à l'avance et que les enseignants sont les « chefs d'orchestre » des rencontres en VC plus encore lorsqu'il ne s'agit pas de prise de parole en continu. Si comme le postule Matthey (2005, à la suite de Porquier) « l'exolinguisme est une situation construite discursivement par les interlocuteurs », les situations observées montrent une grande prégnance des enseignants qui ancrent l'activité dans un contexte d'apprentissage guidé. La forme dialoguée n'est pas libre. En conséquence, les apprenants n'ont pas la possibilité de s'essayer dans la communication exolingue et ont peu d'occasion d'éprouver le potentiel de leurs stratégies qui les feraient, entre autres, alterner les langues d'une manière autonome et s'appuyer sur le LN plutôt que sur l'enseignant.

Nos propos s'appuient sur un postulat énoncé par Bange (1992) que reprend ici Médioni (2008) :

La bifocalisation, ou la construction d'une conscience linguistique, nécessaire dans la conquête de l'autonomie langagière ne peut s'acquérir que par « l'action, l'action conjointe, l'interaction », dans un processus long, et par d'autres biais, au nombre desquels il faut compter les activités de mises à l'épreuve et de métacognition.

En effet si la communication crée de facto une activité « adressée », « l'activité est toujours adressée : elle engage soi-même à travers la médiation d'un objet à traiter, dans une rencontre inévitable à l'autre », nous dit Scheller (2002). Il nous paraît nécessaire qu'une didactique plus lisible accompagne l'apprenant dans une démarche réflexive sur leurs compétences mobilisées (avant et après les séances).

2.3. Hypothèse H2.3

H2.3. L'apprentissage étant basé sur une approche par l'expérience, dans l'échange où chaque groupe vise l'apprentissage de la langue de l'autre groupe, on assiste à des jeux de rétroaction.

La situation de communication exolingue peut faire émerger des stratégies caractéristiques comme l'aide ou le retour d'experts. L'apprentissage étant basé sur une approche par l'expérience, nous présumons que, dans l'échange, où chaque groupe vise l'apprentissage de la langue de l'autre groupe, on assiste à des jeux de rétroaction qui participe de la métacognition.

Cette hypothèse a été formulée avant la collecte de données. Elle trouve justification dans les situations observées, l'entraide étant un principe que les acteurs retiennent (H1.2).

2.3.1. La rétroaction : notes préliminaires

Selon le *dictionnaire de didactique du français* (Cuq, 2003) la rétroaction (communément appelée *feedback*), fait référence aux « réactions verbales et gestuelles (corrections, reformulations, reprises, répétitions complètes ou partielles, etc.) des experts (individus – parents, enseignants ou autres – ayant des connaissances supérieures à celles de l'apprenant) aux productions verbales de ce dernier. Ces rétroactions verbales semblent faciliter l'acquisition de cette langue » (*ibid*, 216). Il en est de même de la rétroaction correctrice (RC ou FC, *feedback* correctif), processus par lequel un interlocuteur indique à l'apprenant que son message nécessite une correction (Fanselow, 1977) et qui constitue des réponses aux énoncés d'un apprenant qui contient une erreur (Ellis, Loewen et Erlam, 2006, 340, notre traduction).

Dans les chapitres préliminaires de cette thèse, nous avons évoqué la nécessité de porter l'accent sur les phénomènes d'interaction sociale (Audin et al., 2005 ; Castellotti, 2001 ; Ellis, 2007 ; Puren, 2011) en contexte scolaire et de favoriser des temps de réflexion métalinguistique (Castellotti, 2001).

Lors d'une communication au Colloque *WorldCALL 2013* intitulée *School-to-school correspondence – then and now*, nous avons indiqué que l'une des caractéristiques

de la correspondance interscolaire de genre épistolaire était « le retour d'experts », le *feedback* correctif. Qu'en est-il des PEaD ?

En lien avec l'ensemble des hypothèses précédentes, et les théories exposées, nous supposons donc que l'action commune, axée sur l'échange et la collaboration, peut s'orienter vers le processus de création des données langagières destinées à être envoyées aux partenaires. Il pourrait concerner aussi le traitement de ces données et un retour des LN.

Pour analyser les jeux de *feedback*, nous nous appuyons sur les théories de l'apprentissage des langues que nous présentons maintenant :

2.3.2. Théorie générale sur le *feedback* correctif

Nous retenons la thèse de l'hypothèse de l'attention. Selon Schmidt (1990, 1993, 1995, 2010) la condition de la saisie (*intake*), à la base du principe de l'acquisition, repose sur « *the claim that learner must attend to and notice linguistic features of the input that they are exposed to if those forms are to become intake for learning* » (*ibid*, 2010). Cette saisie consisterait en un processus lié à l'attention, intentionnelle ou non, de l'apprenant sur les propriétés de la langue. Cette hypothèse stipule donc que l'attention serait la condition nécessaire pour convertir l'*input* en *intake*.

Un grand nombre de facteurs peuvent provoquer la saisie des éléments des données. Schmidt et Frota (1986) mettent en avant le principe d'une *saisie de l'écart* : « *the idea that in order to overcome errors, learners must make conscious comparisons between their own output and target language input.* » (Schmidt, 2010). (notre traduction : pour éviter les erreurs, les apprenants doivent faire des opérations conscientes pour comparer leur propre production langagière avec les données en langue cible). Nous notons que ce phénomène peut être provoqué par le *feedback* d'un interlocuteur, notamment par la RC, permet de considérer l'écart entre la production de l'apprenant et celle de la langue « normée ». En utilisant le terme « norme », nous faisons référence à un jugement de valeurs qui est porté par le communicant. Aussi la rétroaction peut-elle être dépendante de la perturbation que l'erreur engendre, du statut des communicants, ou des rôles qu'ils s'attribuent, comme c'est le cas dans nos cohortes.

En milieu scolaire ordinaire (méthodes traditionnelles), on observe la RC principalement dans des interactions entre enseignant et élèves. Et dans ces situations, la

recherche est plutôt unanime à dire qu'elle a un effet bénéfique sur la production de l'apprenant (Carroll et Swain, 1993; Lyster, 2004).

Lyster et Ranta (1997) retiennent trois catégories de RC chez les enseignants : la RC explicite, la RC implicite et la négociation. La RC explicite se définit selon Ellis, Loewen, et Erlam comme :

« a brief 'time out' from communicating, allowing the learner to focus explicitly but briefly on form » (2006, 363). la RC implicite, correspond selon Long à « a reformulation of all or part of a learner's immediately preceding utterance in which one or more non-target like (lexical, grammatical, etc.) items are replaced by the corresponding target language form(s), and where, throughout the exchange, the focus of the interlocutors is on meaning not language as an object » (2007, 77).

La négociation de la forme est vue comme :

« a naturally flowing pedagogical sequence in which the teacher's corrective *feedback* directs a learner's attention to form and leads the learner to repair » (Bouffard et Sarkar, 2008).

S'il semble y avoir un relatif consensus de la recherche, pour dire que la RC a un aspect positif pour l'acquisition, les avis divergent quant aux types de rétroaction à donner : parmi les trois énumérés ci-dessus, la recherche ne parvient pas dire si un est plus efficace que l'autre. Tout dépendant de la situation dans laquelle elle est produite, des éléments qu'elle contient (cognitives, métacognitives, affectives, etc.). Partant de ce constat, nous retenons comme appui théorique à notre étude l'hypothèse du bénéfice de l'attention sur un objet linguistique.

Nous nous appuyons également sur une théorie énoncée par Tarone (2007) qui remarque que la dynamique sociale de la classe influence la perception d'un *feedback* correctif : « *social context affects learners' noticing of corrective feedback on their errors* » (*ibid*, 842).

Alors en contexte d'échange à distance, où trouve-t-on cette dynamique ? Y a-t-il un potentiel d'apprentissage entre deux groupes distants à travers l'émergence d'une centration sur la forme ? Autre question reprise des constats précédents : les échanges incluent-ils un travail comparatif entre LE et LS qui favoriserait « des acquisitions plus affirmées et raisonnées dans la langue nouvelle, tout en permettant la fixation de règles de la langue première et une prise de conscience plus claire, explicite et verbalisée du

fonctionnement respectif mais comparable des deux langues», comme le recommande notamment Castellotti (2001, 87) ?

2.3.3 Résultats et analyse

Nous présentons ci-dessous un certain nombre d'activités en lien avec la métacognition et le *feedback* correctif observés dans les classes. En faisant référence aux entretiens et enquêtes menés en parallèle, nous décrivons et analysons l'influence mutuelle de pratiques à orientation socioconstructivistes entraînant un questionnement sur la norme linguistique.

Nous rappelons tout d'abord que lors des premiers entretiens, les apprenants se placent d'emblée dans un processus d'entraide. Plus de 26 % d'entre eux identifient les élèves de la classe partenaire comme experts de la langue cible et donc susceptibles de les aider dans leur apprentissage, ce qu'ils demandent explicitement (H1.1) :

« [...] j'aime beaucoup en fait c'est dans un sens euh c'est de l'entraide parce que ils peuvent nous corriger si jamais on dit mal ou notre accent tout ils peuvent nous corriger enfin euh on ferait pareil et euh » (Eva, entretien1_classe D/F).

« On leur apprendrait des choses et tout après eux en échange ils nous apprendront aussi des choses et à force et bien on saura bien parler avec eux » (Elona, entretien1_classe A/F)

Si leur objectif est avant tout communicatif (cf. H1.1) les apprenants partagent une volonté mutuelle d'aborder des questions d'ordre linguistique et culturel chez leurs partenaires étrangers. Nous constatons dans toutes les classes un positionnement dans ce sens lorsque les apprenants s'engagent par exemple à alterner les langues pour aider aux apprentissages respectifs (H2.2).

Les ambitions des apprenants exprimés initialement au projet se concrétisent lorsqu'ils se montrent réactifs aux erreurs qui ponctuent les messages de leurs partenaires. Deux « événements » en témoignent du côté français.

2.3.3.1. Observation dans la classe A/F

La classe anglaise a envoyé une série de vidéos où les partenaires se présentent en LS ou en LE ou parfois alternent.

N° TP	Vidéo – classe A/GB – 1 ^{er} envoi – annexe 55	
1	David	{les trois élèves se tiennent debout dans un couloir contre le mur} Euh hum je m'appelle David hum ma couleur prefere [pron : 'prefer] est bleu j'eu + j'ai huit ans [pron : tât/] au revoir
2	Georges	Je m'appelle Georges j'ai huit ans [pron : tât] la couleur est bleue + préfère bleu au revoir
3	Luke	Je m'appelle Luke ma couleur préfère [pron : 'prefer]) est bleu au revoir

N° TP	Vidéo – classe A/GB – 1 ^{er} envoi – annexe 57	
1	Matthew	{les trois élèves se tiennent assis sur un banc} bonjour my name bonjour je m'appelle [pron : mǝ'pel] Matthew {remue les mains dans les poches de son pantalon, se soulève du banc, le regard part vers le sol} j'ai huit ans ma couleur ma couleur + pré- + rouge

Au moment du visionnement des vidéos, les élèves français se montrent sensibles à plusieurs aspects : la tenue vestimentaire de leurs partenaires, leur accent et les erreurs qui ponctuent les messages (maladresse de prononciation, oubli d'éléments, etc.). L'enseignante accorde alors du temps pour discuter des phénomènes en jeu.

Extrait captation vidéo – classe A/F – janv. - séance de visionnement des vidéos envoyées par la classe A/GB (vidéo corrompue dans sa version MP4 , disponible auprès de la chercheure)		
02 :43	A/F	qu'est-ce qui se pose là comme problème pour elles les deux dernières + ils n'y en aucune qui se reconnaît dedans ? + elles sont timides elles sont très timides et vous voyez qu'elles l'ont quand même fait #####
05 :04	élève	maîtresse
	A/F	oui qu'est-ce que tu veux dire ?
05 :10	élève	le premier le premier qui a parlé dans cette vidéo on dirait qu'il était triste il parlait
	A/F	il est triste non il est
	un élève	timide
	A/F	TIMIDE et quand la maîtresse elle vous enquiquine avec des parler bien dans le micro et bien devant la caméra pour parler etcetera et bien ce n'est pas pour rien c'est parce que c'est pour pouvoir vous entendre hein d'accord #####

L'enseignant axe le débat sur les émotions et attribue à la timidité les écarts par rapport à une norme attendue. Toutefois, les élèves se démarquent en exprimant la volonté d'aider leurs partenaires à se corriger (ils font référence à leur objectifs socioconstructivistes). Une élève, Luna, propose de faire des vidéos comportant du texte pour que les apprenants visualisent leurs écarts. Un autre élève, Mathyas, dévie le débat sur un autre sujet :

Extrait captation vidéo – classe A/F - janv - séance de visionnement des vidéos envoyées par la classe A/GB – (vidéo corrompue dans sa version MP4, disponible auprès de la chercheure)		
03 : 06	Mathyas	là sur cette vidéo qu'on vient de voir eh bien avant cette vidéo eh bien il y avait presque tous les garçons qui portaient les mêmes vêtements
	prof A/F	ah et bien on va regarder s'ils n'ont pas les mêmes vêtements après d'accord ? on va regarder de toute façon on va les regarder plusieurs fois les vidéos pour essayer de pointer là où on va pouvoir les aider pointer ce qu'on n'a pas compris et qu'on aimerait bien comprendre quand ils parlent en français pour les aider quand ils parlent en anglais ce qu'on comprend pas pour comprendre ce qu'on aimerait comprendre d'accord et puis toutes les petites choses

La séance étant limitée dans le temps, le débat sur la question de les aider à corriger leurs erreurs doit faire l'objet d'une prochaine séance. Lors de la séance suivante, l'enseignante annonce un temps pour réécouter les vidéos de manière collective mais attend des élèves qu'ils recensent les erreurs individuellement pour une mise en commun qui sera suivie d'un débat sur la manière la plus appropriée de produire une rétroaction.

Prévenue des intentions de PA/F, nous avons jugé intéressant de sonder l'avis de chacun des élèves avant d'entamer ce travail pour juger de l'opinion collective du groupe classe, Aussi, nous avons soumis des questions auxquelles ils devaient répondre individuellement par écrit. Concernant le *feedback*, deux questions fermées ont été formulées comme suit : « Pensez-vous que cela soit une bonne idée de relever et corriger les erreurs des partenaires ? » ; « Si on relevait des erreurs dans vos propres productions seriez-vous satisfaits ? »

Les réponses montrent un franc consensus :

84% des élèves approuvent l'idée de relever et corriger les erreurs des partenaires, 12% ne se prononcent pas et un seul élève justifie sa désapprobation car il confond ce partenariat avec un précédent qu'il a eu avec une classe irlandaise et qui n'apprenait pas le français. Logiquement il ne voit pas ici l'utilité d'aider les Anglais dans un apprentissage qu'ils ne viseraient pas.

88% se déclareraient satisfaits si on corrigeait leurs propres erreurs (deux élèves ne s'expriment pas et un seul exprime son opposition). Aussi une large majorité ne se sentirait pas offensée si des pairs experts contribuaient à attirer l'attention sur ces erreurs.

La séance commence par un relevé individuel des principales erreurs qui sont ensuite discutées dans la classe. Ce relevé convoque un travail métalinguistique qui nécessite de mettre en relation langue première et langue cible. Les élèves s'interrogent sur les difficultés de prononciation de certains phonèmes. Ils spéculent sur les causes :

bonjour* [pron=bɔ̃dʒur] => « le son [ɔ̃] n'existe pas dans la langue anglaise » (apprenant classe A/F) ; cela doit être difficile pour eux de produire ce son. Autres exemples : « ma couleur préfère* rose », « mes cheveux * marron ». Pour expliquer en quoi la production ne convient pas à la norme, les élèves sont amenés à utiliser un métalangage qui sert leur apprentissage dans les deux langues : « Ils omettent le verbe dans la phrase ».

À la suite de ces activités, la classe se concerta pour produire des objets propices à la rétroaction selon l'idée exprimée le premier jour par Luna (voir plus haut) et des vidéos sont produites par un groupe volontaire (pendant que d'autres sont occupés à d'autres activités en lien avec le partenariat). Un élève qui ne s'était pas exprimé sur les deux questions ouvertes fait partie de l'équipe qui produit les vidéos, ce qui renforce nos hypothèses sur la dynamique d'un PEaD qui permet à l'ensemble d'une classe de trouver une place, un rôle.

Le groupe crée un outil de rétroaction corrective explicite sous la forme d'images animées dont chaque scène est construite sur le même schéma :

Vidéo envoi classe A/F => A/GB - rétroactions correctives filmées - annexe 63	
un élève	nous allons vous aider à corriger vos erreurs
un autre élève	vous avez dit : Ma couleur préfère* bleu
un troisième	mais il fallait dire
un quatrième	ma couleur préférÉE EST bleu {montre une affiche avec la phrase prononcée transcrite}

On perçoit dans cet exemple que le discours produit en RC peut lui-même dévier de la norme : « ma couleur préférée est bleu ». Se pose alors la question du traitement à la réception, ce qui n'entre pas dans notre propos ici. Toutefois, on comprend que le travail sur la RC ajoute une dimension psycholinguistique au traitement métalinguistique, auquel les partenaires sont confrontés pour la produire (le stress, la pression, le temps imparti, etc.).

Nous constatons que lors des activités centrées sur la communication un temps peut être alloué à une réflexion métalinguistique qui permet de questionner les langues, leur norme de manière explicite. L'exemple suivant montre que l'*input* généré par des pairs en situation d'apprentissage à l'instar de la classe partenaire favorise cette activité.

2.3.3.2. Observation dans la classe C/F

Il s'agit d'une VC, où à tour de rôle, les Français et les Anglais se positionnent face à la caméra pour donner de brèves informations personnelles. Leur discours est en langue

cible. Durant la visioconférence, les élèves se montrent réactifs aux erreurs qui ponctuent le discours des Anglais en commentant en aparté ou riant franchement. On perçoit à mesure des passages qu'ils se centrent en particulier sur une erreur récurrente : j'ai une* gros chien / j'ai une* chat / j'ai une* petite* chien / j'ai * chien / j'ai une* chien.

Dans le même temps, les écossais s'amuse également d'entendre des énoncés du type : *I like spinach and I don't like spiders*.

Comme après chaque activité liée au PEaD, à l'issue de cette VC, PC/F alloue un temps de débriefing. Les élèves justifient leurs rires en pointant l'erreur : « moi j'ai rigolé parce qu'eux ils disaient : j'ai une* chien, j'ai une* chat » (apprenant classe C/F)

Le débat engagé se mue alors en activité métacognitive relevant des différences grammaticales sur la notion de genre : difficultés face à la différence entre les deux langues et émergence d'un troisième genre en anglais. À noter que durant le débriefing l'enseignant les encourage à employer la terminologie appropriée pour discuter du point grammatical : genre, déterminant, neutre, etc.

Du côté anglais, nous avons supposé que les rires avaient été provoqués par l'écart sémantique entre les items cités : *I like tennis and I don't like spiders*. Nous avons contacté PC/GB qui a confirmé qu'il s'agissait bien du contraste sémantique entre les propos des élèves : « *I completely agree with your explanation of why my class laughed - the discrepancy between items really made us all smile [...]. It was nothing to do with pronunciation, although when we discussed the reasons they did say that they loved the accents!* » (extrait courriel PC/GB => CH).

Par ailleurs, cette réponse indique que la réflexion « méta » s'effectue dans les deux groupes, les Anglais ayant focalisé sur l'aspect phonologique des productions. Si leur débat n'a pas été suivi d'une production de *feedback* correctif, nous retenons que les réactions dans les deux groupes ont porté l'attention sur la forme du discours (intégrant la norme).

En guise de conclusion sur ces deux exemples, nous citons les deux enseignants français impliqués, questionnés en fin de projet. Ils répondent à la critique sur le manque de situations favorisant le développement de compétences « méta » dans l'apprentissage précoce de la LE (cf. cadre théorique).

Extrait réponses – questionnaire de fin - annexe 10	
PC/F Q3	« Nos échanges par <i>skype</i> ont mis en lumière certaines différences au niveau de la structure grammaticale de l'anglais et du français : genre (ou pas) des déterminants et accord (ou pas) de l'adjectif. Cela a donné lieu à certaines réactions amusées d'élèves lors des échanges : -« J'ai un sœur » ou j'ai « une frère » -« I like black horses » Cela a été l'occasion de mettre en lumière (sans rentrer dans des analyses grammaticales complexes) certaines différences entre les 2 langues »
PA/F Q12	Les enfants se sont même mis à réfléchir sur leur propre langue pour essayer de faciliter l'apprentissage des autres enfants, la comparaison des placement des adjectifs, la conjugaison, etc.

2.3.3.4. L'origine des déviations comme source des activités métacognitives

Si le travail métacognitif de comparaison des langues et de référence à des normes semble participer de l'apprentissage, on peut toutefois se questionner sur la justesse de l'analyse conduite collectivement, et que l'enseignant (non spécialiste de la LE, rappelons-le) valide. En effet, ne peut-on pas penser que certaines des déviations produites soient principalement dues à des erreurs de réalisations phonologiques, quelle qu'en soit la cause (non maîtrise des systèmes ou perte de contrôle due au stress). En effet, la réalisation de l'article « un » (en français), voyelle nasale, peut poser des difficultés aux anglophones qui distingueront la relation phonie-graphie propre à l'anglais ou simplement n'auront pas retenu un travail spécifique sur sa réalisation phonologique. La réflexion « méta » conduite dans la classe porte sur le genre, mais l'erreur n'est peut-être pas représentative d'une faute ou erreur grammaticale, elle peut être imputable à une compétence phonologique. Idem, pour « ma couleur préférée » prononcée « préfère ».

Ceci nous amène à soulever les questions suivantes : faut-il accepter de prendre le risque d'une erreur d'analyse plutôt que de ne pas répondre à l'activité provoquée dans l'action ? Comment un enseignant non spécialiste de la langue enseignée peut diriger ce type d'activité ?

Quoiqu'il en soit, ce qu'on retient concernant ce type d'agir ensemble est le fait que les Français reçoivent et considèrent ces énoncés comme inappropriés quelle que soit la nature de l'erreur. On peut voir dans ces activités un potentiel pour qu'ils s'engagent de manière pro-active dans une dynamique sociale développant leur conscience linguistique.

2.3.3.5. Autres observations hors protocole

Dans le cadre de cette recherche, nous ne nous sommes pas autorisée à intervenir sur les choix et les directions du projet. Nous pensons toutefois qu'il serait intéressant de mener une recherche ultérieure en engageant des classes dans un processus de création de *feedback* correctif plus systématique pour mesurer l'effet sur les apprentissages. Nous sommes influencée par une observation antérieure à ce travail de recherche que nous avons conduit dans le cadre d'un TER de master et présenté lors du colloque *Eurocall* 2011 (Macaire et Choffat-Dürr, 2012) que nous jugeons utile de retracer ici pour consolider le traitement de notre hypothèse.

La classe concernée est une classe de CP/CE1 inscrite dans un partenariat avec des homologues écossais.

Le premier *feedback* correctif est venu des Écossais qui, durant une VC, s'étaient montrés sensibles à des énoncés erronés du type : *I'm two rabbits, I'm a dog* au lieu de *I have/'ve got two rabbits, I have/'ve got a dog*. Comme pour les épisodes rapportés plus haut, la rétroaction ne s'effectue pas durant l'échange, elle arrive deux semaines plus tard sous la forme d'un *PowerPoint*®. Ce fichier fait apparaître successivement des images d'animaux. Un logo écoute, activé en haut de la page, permet d'entendre le nom de l'animal prononcé par un élève. Un second logo, activé en bas de la page, permet d'entendre un énoncé correspondant à l'illustration du type : « *I have two gerbils* » (annexe X).

La démarche ci-dessus conduit à faire référence comme précédemment aux notions de « *negative evidence* » et de « *negative feedback* »

« *By 'negative evidence' is meant some kind of input that lets the learner know that a particular form is not acceptable according to target language norms. In second language interaction this might take different forms, ranging from a formal correction offered by a teacher, to a more informal rephrasing of a learner's second language utterance, offered by a native-speaking conversational partner* » (Mitchell et Myles, 2004, 22).

Autre fait marquant, au-delà d'une indication de leur erreur, les élèves ont reçu un matériau linguistique à exploiter pour se corriger, assimilable à du *feedback* négatif, tel que l'observe Long :

« *It is proposed that environmental contributions to acquisition are mediated by selective attention and the learner's developing L2 processing capacity, and that these resources are brought together most usefully, although not exclusively, during*

negotiation for meaning. Negative feedback obtained during negotiation work or elsewhere may be facilitative of L2 development, at least for vocabulary, morphology and language-specific syntax, and essential for learning certain specifiable L1-L2 contrasts » (Long, 1996, p.414).

À la suite de cet épisode, une relation d'aide à l'apprentissage de la LE s'est instaurée des deux côtés (ce que nous voudrions pouvoir observer dans d'autres PEaD). Les élèves français ont réagi positivement à cette indication et à leur tour ont cherché à produire un outil de rétroaction corrective. Ils n'ont pas attendu de recevoir un nouvel input. Ils ont exploité un enregistrement vidéo précédemment envoyé par les Écossais pour « jouer à la chasse aux erreurs ». Ils ont pointé une erreur de syntaxe dans des énoncés du type « je porte un rouge pullover », erreur imputable, comme le souligne Long (1996, 414), aux interférences avec la langue maternelle. De leur propre initiative, guidés par l'enseignante, ils ont réalisé un support d'aide à l'apprentissage : ils ont filmé et commenté un défilé de mode¹⁰⁷. C'est-à-dire qu'ils ont fourni de l'*input* authentique, fruit de leur créativité et de leur maîtrise des outils technologiques (étayée par l'enseignant bien entendu) permettant d'observer le fonctionnement de la LE. L'aspect créatif est à considérer car de notre point de vue il participe aussi de la dynamique qui s'établit entre les deux groupes. Et plus singulier encore, ces très jeunes élèves ont été capables par la suite de produire un outil très sophistiqué :

Lors d'une visioconférence les Français ont entendu le professeur écossais faire répéter des énoncés erronés à ses élèves : « il fait* du brouillard », « il fait* de la pluie »¹⁰⁸. Toujours de manière asynchrone, et après avoir eu la possibilité de débattre de la question, les élèves ont eu l'idée de créer des *vokis*® météo¹⁰⁹ (cf. H1.4). En début d'année, ils avaient été initiés à l'utilisation de l'outil lors d'une séance TICE, mais sans lien avec l'apprentissage de la LE. Face à cette situation-problème, ils ont l'idée de réaliser d'utiliser leurs avatars. Ils les ont placés dans un décor illustrant la situation météo correspondant à la formulation correcte qu'ils ont eux-mêmes enregistrée. Les *vokis*® ont été déposés sur un blog commun aux deux classes¹¹⁰.

¹⁰⁷ Cf. http://www.dailymotion.com/video/xeni1f_mode_creation

¹⁰⁸ À partir de 14:50 sur <http://flashmeeting.e2bn.net/fm/fmm.php?pwd=ef1520-8575>

¹⁰⁹ *Vokis* ® : petits avatars que l'on customise à souhait, qu'on peut doter de la parole et déposer sur tout support numérique (réf au PEaD B, cf. H1.4).

¹¹⁰ A cette adresse on peut situer où étaient déposés les *vokis*®, qui malheureusement ont été désactivés sans que nous en connaissions les raisons : http://learningtogether2009.blogspot.com/2010_03_01_archive.html

Ces exemples mettent en avant les ponts que les enfants, engagés dans un PEaD, sont capables de tisser entre les divers apprentissages. Ils montrent les liens qu'ils peuvent établir pour réaliser des outils permettant la répétition d'un modèle linguistique non seulement authentique et répondant à un besoin, mais également chargé de valeur affective. La production émane d'un affect et révèle, de notre point de vue, le rôle que jouent certaines variables affectives sur l'acquisition de compétence en LE (cf. cadre théorique, Masgoret et Gardner (2003) et H2.2).

On peut penser que la focalisation sur l'erreur est davantage caractéristique de la culture scolaire française, or nous observons que dans le cas de la classe de CP (hors protocole), l'initiative revient aux Écossais. Dans le cas du PEaD C, les élèves des deux côtés se montrent sensibles aux erreurs au même moment. Aussi, nous n'analysons pas ce trait en distinguant un groupe plus qu'un autre. Nous le rapprocherions davantage du phénomène de bifocalisation qui se manifeste chez les acteurs lorsqu'ils considèrent l'asymétrie alternée de leurs statuts. L'erreur apparaît ici comme un objet à traiter qui participe de leur apprentissage conjoint.

De nouveau, on observe ici qu'un PEaD favorise l'apprentissage de la LE par l'accomplissement effectif de pratiques collectives dans des contextes sociaux signifiants (Lave et Wenger, 1991). La rétroaction est ici imputable à une relation contractuelle implicite qui s'inscrit au-delà des seules activités de communication envisagées. On pourrait penser qu'elle survient lors de difficultés de compréhension qui gênent la communication. Notre analyse montre que c'est davantage le statut des participants et le lien social qui s'instaure entre eux qui les positionnent dans un processus d'apprentissage dans lequel ils tiennent un rôle actif (Vygotsky, 1978). Les élèves raisonnaient davantage sous influence du contrat didactique auquel ils ont souscrit.

C'est aussi parce que les enseignants leur donnent la possibilité de le faire que la rétroaction s'élabore. Les apprenants disposent de temps pour l'analyse, et de temps et des outils pour la réaliser. Le temps accordé est compris comme un moment de créativité dont les apprenants se saisissent.

La rétroaction corrective apparaît alors comme un moyen pédagogique que les apprenants utilisent pour répondre au contrat didactique qui lie les parties. L'aspect

cognitiviste de la RC se présente alors comme un élément de réponse à la dynamique sociale qui s'établit.

Concernant les TICE utilisées pour la RC, on constate qu'elles permettent des stratégies de correction appropriées et que leur usage semble également un élément stimulant. Elles peuvent permettre aux apprenants une approche critique de l'action (Béguin & Clot, 2004) et générer de l'interaction productive (Suchman, 1993). On utilise des *vokis*® pour véhiculer image et son, par exemple, idem pour une présentation assistée par ordinateur; la vidéo présente une mise en scène qui permet de se montrer aux partenaires et ainsi renforcer le caractère adressé de la production. On perçoit l'engagement des personnes dans ces activités créatives. Elles sont motivées à la source par un message qui leur a été aussi adressé (Clot, 1999). Et en référence aux travaux de Hattie and Timperley (2007) qui démontrent que plus la RC est richement présentée plus elle est efficace, on comprend que les apprenants disposent d'objets réalisés collectivement propices à leur apprentissage.

Par ailleurs, nous considérons que la compétence restreinte du LNN ne constitue pas ici « une menace permanente pour sa face » (Bange, 1992), comme nous l'évoquions en H2.2, mais un objet dont se saisissent les élèves pour une contribution collective à leur apprentissage.

La question qui reste en suspens est la suite donnée à un tel travail. Comment s'assurer que, dans le futur, les apprenants se trouveront en situation de produire des énoncés qui nécessiteront le réemploi de ce qu'ils interrogent ? Dans tous les cas, le contexte créé permet une première étape en intégrant la notion de métacognition dans leur apprentissage.

2.3.4. Synthèse

Dans des relations croisées en contexte scolaire où l'entité première est le groupe classe, nous avons analysé des remarques d'experts qui sont faites dans un esprit de collaboration et d'entraide et qui, comme on peut le constater au niveau des objectifs et du travail fourni, déborde du cadre scolaire traditionnel.

L'apprentissage à ce niveau se situerait sur le principe suivant : on fait, on écoute ceux qui savent faire et qui sont aussi en train d'apprendre. Plus encore, on analyse la

production de ceux qui savent faire pour notre apprentissage (Bandura, 1986, 2003) de la langue cible et nous nous engageons dans une relation d'entraide pour aider nos partenaires dans leur apprentissage de notre langue. Le terme feed-back (employé en anglais) prend ici tout son sens : on nourrit en retour.

En conclusion, voici comment nous pouvons récapituler les caractéristiques de la rétroaction observée en situation.

« La rétroaction correctrice ... :

- est élaborée en réaction à des interactions médiées ;
- ne provient pas de l'enseignant ;
- provient d'activités entre pairs / intervient généralement dans le cours des activités communicatives ;
- est liée à l'affect ;
- est l'œuvre d'un groupe / émane d'une réflexion conduite en collectif ;
- naît de la situation (Suchman, 1987 ; Lave, 1988) ;
- est empirique ;
- est le fruit d'une réflexion métalinguistique / métacognitive du collectif classe ;
- participe au développement de stratégies d'apprentissage ;
- participe au développement des stratégies sur les contenus de langue ;
- peut apparaître comme un jeu de traque aux erreurs ;
- apparaît sous forme explicite ou implicite ;
- est exclusivement asynchrone ;
- est richement présentée (créativité, participe au développement de stratégies numériques) » (Choffat-Dürr, 2013).

Comme pour toutes les autres activités, nous observons que les apprenants ne s'exposent pas seuls et dans l'instant. Leurs travaux créatifs appartiennent à l'ensemble d'une classe et sont conduits lors d'activités qui développent à la fois leur conscience linguistique et leur culture d'apprentissage. Ils s'engagent dans des tâches qui leur permettent de montrer leur créativité et de trouver des stratégies adaptées à leur niveau. C'est ainsi que nous constatons que la RC est exclusivement présentée en mode asynchrone. La distance transactionnelle influe donc sur la nature et la fonction de la RC.

Par ailleurs, le rôle de l'enseignant n'est pas neutre, puisque c'est lui qui alloue un temps pour considérer l'erreur et les stratégies à adopter pour réaliser la RC. Il favorise l'expression individuelle et celle du groupe et lui donne accès aux outils susceptibles de répondre à ses ambitions (bien entendu dans des limites propres à chaque situation).

On observe que ce travail est aussi porté par un esprit de compétition dans la classe et entre les classes. Toutefois, les objets construits et les modalités d'action révèlent un esprit d'entraide mutuelle.

La RC en pareil contexte concerne donc les dimensions métacognitive, cognitive et surtout sociale de l'apprentissage.

Notre contribution a cherché à montrer le potentiel que représente la rétroaction sur le plan linguistique, dans la communication exolingue entre pairs distants. Son analyse a conduit à déborder du cadre purement linguistique puisqu'elle s'inscrit dans un acte social qui consiste notamment à participer de l'apprentissage de l'Autre. Nous avons identifié un déplacement des postures qui, de notre point de vue, fait évoluer les acteurs des projets dans un contexte collaboratif à fort potentiel.

Ce contexte en particulier appelle un changement de posture de l'enseignant. Si ordinairement son rôle est de prendre en charge le traitement de l'erreur, nous observons que ce sont ici les élèves eux-mêmes qui l'identifient et la traitent.

Astolfi (1997), reprenant les travaux de Bachelard et Piaget, considère l'erreur comme un obstacle qu'il faut franchir et signale que « la faire apparaître c'est déjà la traiter ». Notre orientation rejoint celle de ces chercheurs. Elle est confortée par notre étude et nous incite à émettre une nouvelle hypothèse sur la portée positive de la RC en pareilles situations. Dans le cadre d'une recherche spécifique, une étude plus détaillée du phénomène pourrait permettre de vérifier si l'analyse de l'erreur et de son traitement se montre adaptée à un jeune public. Elle pourrait également permettre d'examiner ses effets sur les individus pris isolément, car nous émettons des réserves sur l'impact de la RC chez tous les élèves. Dans les contextes observés, nous n'avons pas perçu de risque de stigmatisation d'individus, mais qu'en serait-il dans d'autres lieux ? Dans cette perspective, nous partirions du postulat sociolinguistique partagé¹¹¹ que l'affect généré par

¹¹¹ C. Goffin, A. Fagnant et C. Blondin, 2009 en citant Siguan (1991), (de Pietro, 1994, 1995). Castellotti et Moore (2002) Cain et de Pietro (1997)

les échanges collaboratifs impacte les questions linguistiques et que les représentations de l'apprenant sur la langue cible et de ceux qui la parlent ont des effet sur son apprentissage.

Synthèse de H2

En didactique des langues, soulignent Demaizière et Narcy-Combes (2007), « on pourrait considérer qu'une recherche est validée socialement, « sur le terrain », si l'on a pu mesurer, dans les termes d'une théorie d'acquisition de L2, une progression en anglais des apprenants (cf. Chapelle, 2003, ou Jordan, 2004), et leur satisfaction » (*ibid*, 13). Les auteurs d'ajouter qu'« on pourra aussi, de manière plus souple, considérer, par exemple, qu'un fort degré de participation des apprenants aux activités constitue une validation (au moins dans une première étape, par exemple pour une innovation incluant un travail à distance) » (*ibid*, 13). En référence à Cook (1991), d'autres données qui par corrélation assurent cette progression peuvent également valider la pratique, l'opinion des auteurs en est une.

1. Opinion des acteurs

Notre travail a consisté à observer et analyser les activités des acteurs de PEaD au niveau micro qu'est la classe. La grille de travail basée sur sept hypothèses a permis d'étudier certaines variables liées directement ou indirectement à la notion de motivation et d'implication. L'implication des apprenants, la richesse des productions, le traitement de l'*input* à différents niveaux figurent parmi les éléments permettant de dire qu'un PEaD présente une plus-value pour l'apprentissage des langues en contexte scolaire.

Pour nourrir la synthèse de H2, nous jugeons utile d'apporter des éléments additionnels, extraits des questionnaires de fin soumis aux apprenants (des classes françaises et britanniques) et aux enseignants, exception faite de la classe D/GB. Ils ont pour vocation d'apporter des éléments conclusifs quantitatifs et qualitatifs sur les PEaD. L'analyse lexicographique des réponses aux questions ouvertes ou aux demandes de justification concernant des questions à échelle doit servir à engager une ultime confrontation entre ce que le chercheur voit et ce que disent les acteurs concernés.

1.1. Un taux de satisfaction très élevé

Tout d'abord, en dépit d'une forte disparité entre les projets, on peut signaler que la satisfaction est quasiment unanime chez l'ensemble des participants (en référence aux questionnaires de fin, enseignants et élèves). La grande majorité des élèves voit dans le PEaD une bonne initiative. Le pourcentage de satisfaction est de 93,47 %, parmi lequel 55, 79 % le voient comme une « très bonne idée » (annexe 8). Chez les enseignants, à

l'exclusion de PD/GB qui ne s'est pas exprimé, les sept autres se disent prêts à poursuivre avec le même partenaire ou avec un autre et font un bilan très satisfaisant de l'expérience (annexe 10). Nous revenons sur leurs réponses.

1.2. Opinion des apprenants

En ce qui concerne les questionnaires auprès des élèves, les statistiques effectuées comportent un grand nombre de biais et sont donc à examiner avec précaution. Nous listons ceux retenus en priorité :

- Tous les apprenants n'ont pas retourné le questionnaire ;
- Une classe est manquante (la classe D/GB) ;
- Les quatre PEaD n'ont pas fonctionné de la même manière (par exemple le pourcentage d'enfants déclarant que l'échange les effraye est grossi par le nombre conséquent d'élèves de la classe D/F qui n'ont jamais pu tester la communication en VC). Les pourcentages sont donnés globalement et l'analyse fine demande de les considérer classe par classe) ;
- Tous les apprenants n'ont pas renseigné toutes les questions ;
- Certains des enfants ont des difficultés à exprimer par écrit leur pensée et à formuler des réponses concrètes (difficulté de recensement par la suite, risque de lecture des propos erronée) ;
- Certains enfants ne parviennent pas à considérer un programme dans son ensemble et font références aux toutes dernières activités qu'ils ont menées ;
- Certains enfants ne comprennent pas la consigne ou la question (la réponse n'est pas en lien direct avec la question) ;
- Certains enfants sont influencés par le discours entendu dans leur environnement (enseignants, parents, etc.) et ne délivrent pas leur propre pensée. Ils adoptent un discours convenu ;
- Certains enfants pensent que les réponses à un tel questionnaire réalisé dans la classe doit « plaire » à ceux qui l'émettent ou le distribuent ;
- Les enfants ont parfois tendance à formuler des avis qui ne correspondent pas toujours à la réalité observée.

Ces biais sont à prendre en compte dans notre analyse des réponses.

1.3. Bilan général

La question Q1, du questionnaire porte sur l'opinion générale du projet sans viser l'apprentissage de la LE plus particulièrement. Les apprenants justifient leur satisfaction selon une hiérarchie que nous avons extraite de 111 éléments identifiés et classés en 14 catégories (annexe 8) reformulés ainsi :

Un PEaD est une bonne initiative car il permet ...

1. de « mieux » apprendre la langue cible (37, 83 %) => (« mieux » est l'adverbe le plus cité);
2. d'apprendre des choses (15.32 %) => (ces réponses ne précisent pas quoi);
3. de rencontrer des personnes et se faire des amis (14.41%) =>« *I liked it because I could make friends with some French child* » (2, A/GB);
4. une réciprocité (11.71 %) => « car ils peuvent apprendre de nouvelles choses nous comme eux. (Hosanna, D/F), « *Because it is fun and we learn more French and hopefully you did to* » (5, A/GB);
5. l'authenticité des situations et une caution de la langue-culture grâce aux interactions avec des LN (7.20 %) => « *It gives us a chance to use our French in real life situations* » (Heather, B/GB); « Ils peuvent nous apprendre des mots d'anglais que même la maîtresse ne connaît pas » (Ancelin, classe A/F); « car ils ont des accents donc on peut se renforcer en anglais grâce à leurs accents » (Alice, D/F);
6. un focus sur la culture du pays (6.30 %) =>« *Because you can see how other schools do stuff and see what they do* » (1, C/GB);
7. d'apprendre de façon agréable et/ou ludique (6.30%) =>« *It is a more entertaining and enjoyable way to learn* » (Heather, B/GB).

Dans des pourcentages moindres, les élèves disent que le PEaD permet d'utiliser des outils nouveaux, de communiquer (sans plus de précision), d'apprendre autrement, de faire davantage d'efforts. À la fin de cette hiérarchie, nous citons une seule personne qui fait référence à l'interculturel de manière distanciée : « *Because it is good to be able to have conversations with people from different countries who speak different languages* » (Martha, B/GB).

Nous n'avons pas classé les réponses trop évasives sur l'objet comme « car on apprend mieux... » (Maxime, C/F) ou encore « *I think it's a really good idea because I have enjoyed doing all the activities* » (10, A/GB).

Ces données montrent que les élèves retiennent prioritairement deux caractéristiques de leur projet : l'apprentissage de la langue et la relation sociale créée avec des locuteurs de cette langue qui le favorise. L'utilisation des outils n'est mentionnée que par 4,5% des élèves. Ce qui confirme l'hypothèse que ceux-ci sont davantage considérés comme des instruments au service du projet même s'ils lui sont indispensables.

Par ailleurs, les deux seuls avis négatifs sur cent trente-huit retours (dont sept sans avis) proviennent de deux classes différentes. Djamel (classe A/F) exprime sa frustration de ne pas pouvoir rencontrer physiquement les partenaires. Il justifie sa réponse ainsi : « on

peut pas se voir ». Il ne remet donc pas en cause les activités menées durant le projet, il est critique sur le lien créé ne permettant pas d'aboutir à une rencontre « réelle » (physique). Il rejoint les plus de 25% des enseignants qui lors de l'enquête critiquent le caractère virtuel des échanges en lignes.

Le second avis négatif vient de Téotime (classe C/F) qui dit que : « c'est trop compliqué de faire des échanges ». À d'autres endroits du questionnaire, il ajoute : « Les phrases sont trop compliquées à retenir », ou encore « Je n'apprends rien avec les Anglais ». Nous avons cherché à comprendre ce positionnement que nous n'avions pas anticipé en le voyant pourtant s'impliquer de manière active durant le projet. Nous avons demandé à l'enseignant de nous éclairer, mais comme nous, il ne comprend pas ce discours contraire aux apparences, qui ne correspond pas à son attitude générale. Nous n'avons hélas pas pu contacter Téotime pour sonder davantage ces propos, et restons sur une énigme le concernant.

Les apprenants qui sélectionnent la case « sans avis » expriment des raisons variées. Il s'agit de Louis, classe A/F, dont le discours constamment négatif a été mentionnée en H1.4 (cf. PEaD A : points de vue des acteurs). Dans la classe B/F, on relève encore de la frustration de n'avoir pas suffisamment créé d'occasion de se rencontrer pour mieux se connaître : « Parce qu'on ne les connaît pas beaucoup » (Anaëlle) ; « J'aurais préféré faire au moins une visioconférence » (Emma). Emma critique le fait que le système de VC n'a pas fonctionné. C'est ce que relève Kenza de la classe D/F : « car j'aurais du mal à parler anglais, et l'ordinateur beugue » ou Maxime qui n'a pas pu expérimenter la VC et qui pourtant (ou justement) justifie son avis ainsi : « parce que moi je n'aime pas trop les visioconférences. (Maxime, D/F).

En faisant référence au manque d'échanges ou aux défaillances techniques, l'ensemble des avis plus mitigés ou des sans avis ne remettent pas en cause les PEaD.

Toutefois, nous pensons utile de revenir sur un des points de vue exprimés qui rejoint celui des enseignants interrogés lors de notre enquête exploratoire : le regret que dans ce type de projet on n'ait pas de possibilité d'organiser des rencontres « physiques ». Pour rappel, le caractère virtuel des échanges est vu comme un inconvénient par vingt-cinq sur cent vingt-et-un enseignants ayant répondu à l'enquête. En disant que le virtuel n'a pas la valeur du réel, ces personnes se basent sur des a priori sur la pratique. Il nous semble qu'ils ignorent que les concepts de projet et d'échange permettent une didactique et une

pédagogie transparentes. Dans cet esprit la conception du « virtuel » doit être pensée comme un atout (« virtuel » est un terme impropre de notre point de vue ou à mieux définir). Une formation professionnelle présentant des réalisations concrètes seraient-elle à même de faire évoluer ces représentations ? En ce qui concerne les apprenants, nous interprétons davantage la réponse comme une frustration de ne pouvoir se rencontrer pour enrichir des liens sociaux, ce qui n'est alors peut-être pas à interpréter comme une critique négative du projet. Cette frustration, comme de nombreux enseignants en témoignent, devrait-elle être prise en compte et être intégrée à un projet plus ambitieux : proposer des correspondances individuelles à ceux qui le désireraient ?

À ce propos, nous nous autorisons une digression. Aucun face à face individuel n'a eu lieu dans la sphère privée, aucune correspondance privée n'a été menée. Les élèves n'en ont pas exprimé le souhait. Les enseignants, en dépit de leurs propos au début du PEaD, n'ont pas pour autant pris l'initiative de favoriser de tels échanges. Si certains disent le regretter (cf. questionnaires de fin et entretiens post projet), nous pouvons avancer l'hypothèse que n'ayant pas œuvré dans ce sens tout au long du projet, il leur était difficile d'envisager la nature d'une telle activité qui s'effectuerait alors sans supervision. Se poserait alors la question de la maîtrise du projet et des zones d'action des situations dites « réelles » d'apprentissage des langues.

1.4. Compétences développées

Penses-tu qu'on apprend mieux l'anglais en ayant des correspondants » (Q3) et « Qu'as-tu appris grâce à l'échange que tu n'aurais pas pu apprendre dans un contexte de classe ordinaire ? » (Q4). Ces deux autres questions invitent les élèves français et britanniques à revenir sur ce qui a caractérisé leur projet, mais en apportant plus de précisions.

Nous présentons une grille de lecture différente de celle de la question précédente. Nous avons analysé et transcrit dans des tableaux les réponses en référence aux compétences, aux aptitudes, différents types de savoir concernés. Ces éléments sont accompagnés de citations d'élèves. À noter qu'un grand nombre d'entre eux ont mentionné plusieurs items entrant dans plusieurs compétences : « J'ai appris *Incy Wincy Spider*, à écrire sans faute (un petit peu) à ne plus être timide face à une caméra, les parties du corps en plus marrant » (Carla, classe A/F). En conséquence, notre sélection cible la compétence

relevée. Pour aider la lecture, l'orthographe et la grammaire des citations ont été revues. (Rappel : pour une lecture de l'ensemble des réponses annexe 8)

Pour tous les PEaD, les apprenants mentionnent la rencontre avec des locuteurs natifs comme la caution d'un « bon » apprentissage mettant prioritairement en avant le développement des compétences linguistiques et culturelles :

Compétences linguistiques	Lexicale : 1. une plus grande quantité de lexique qui, de plus, est vue comme approprié à l'objet désigné (mots isolés) => « <i>J'ai appris toutes les sortes de sport en anglais</i> » (X, B/F), « <i>montrer notre bâtiment et eux ils ont montré le leur.</i> (Louis, A/F). 2. une capacité à mémoriser et reproduire des modèles proposés par les LN (chants, patterns, etc.) => « <i>On a appris le corps qui était bien. On a appris Incy Wincy Spider</i> » (Aïcha, A/F). 3. capacité à extraire le sens des mots dans un énoncé => « <i>Quand on a fait la chanson en anglais j'ai appris beaucoup de mots : spider = araignée, water = eau, etc.</i> (Bérangère, A/F).
	Discursive et fonctionnelle : des compétences en expression (orale et écrite) à partir des fonctions ou notions abordées (se présenter, parler de son quotidien scolaire, présenter son école, etc.) => « <i>J'ai appris comment présenter mon sport en anglais</i> » (Marion, B/F).
	Phonologique : référence à des modèles phonologiques qui permettent d'éprouver la compréhension orale et constituent des modèles pour acquérir une prononciation selon des critères « normés » ¹¹² => « <i>I learnt how to say the words properly</i> » (2, A/GB)
	Grammaticale : compétence métalinguistique par des activités qui mettent en contraste les langues en contact. Ex. référence à la notion de genre différente en anglais et en français, « <i>I learned that there are different words for girls & for boys !</i> (Amy, B/GB).

Un seul élève fait explicitement référence à des compétences acquises dans les deux langues en contact : « *I learnt English and French* » (13, classe A/GB). Nous constatons là la faiblesse de notre protocole qui ne nous permet pas de savoir si cet enfant a pour langue première l'anglais ou s'il est également dans un dispositif d'apprentissage de cette langue. Le constat serait alors différent de celui qui consisterait à dire que les apprenants relèvent les bénéfices d'un apprentissage qui met en contraste les deux langues en contact (cf. infra).

¹¹² Référence à ce que les anglo-saxons nomment « *norm awareness* ». Il apparaît que les apprenants voient la langue comme un objet homogène répondant à des critères qui ne souffrent pas tant la variété. Il nous paraîtrait nécessaire de travailler sur cette notion, dans un autre contexte d'étude, toujours basé sur les relations collaboratives entre de jeunes débutants.

Compétences (inter)culturelles	Prise en compte des connaissances nouvelles et du contexte dans lequel se déroule l'action pour construire des connaissances qu'ils mentionnent : sur le pays (événements historiques, célébrations, localisation, etc.), les lieux montrés et les personnes qui occupent ses lieux (l'école, le logement, leur mode de vie, leur habitude, leur loisir, leur goûts, etc.) => « <i>I've discovered things which they like and their school which you wouldn't find in a book</i> » (Aaron, C/GB), « <i>Because we get to learn more about France and the people who live there</i> » (Jessica, B/GB)
---------------------------------------	--

Comme nous l'avons précédemment souligné, ces deux compétences sont parfois mentionnées en regard des compétences de l'enseignant. Ces dernières ne sont pas remises en cause au niveau pédagogique, mais elles sont mises en comparaison avec celles des LN, vues comme des références attestées. « Parce que ce sont de vrai anglais qui savent mieux que la maîtresse car la maîtresse n'est pas anglaise » (Maeva, A/F). Cette opinion est surtout mise en avant dans les classes A/F et B/F, les enseignants ayant clairement désigné les LN comme plus experts qu'eux. Un élève toutefois sur l'ensemble des questionnaires se situe sans avis sur la question

La référence interculturelle est vue dans son contexte social de production : on montre son environnement parce qu'on juge utile de le montrer ou parce que les partenaires en font la commande. Ainsi, par exemple, comme la tradition l'imposait et que les circonstances ont fait que l'évènement a eu lieu le jour d'une VC, les élèves français ont pu voir leurs pairs fêter la journée de Tudors ou le jubilé de la reine. Des français, dans deux classes, ont présenté leur nouveau président. Pour l'ensemble des PEaD A, B et C (dans une moindre mesure le D), l'environnement présenté, objet de la communication, correspond à celui dans lequel évoluent les élèves.

Un seul élève toutefois compare les modes de vie des deux groupes et fait alors référence implicitement à la compétence co-culturelle : « Ils nous ont fait apprendre beaucoup de mots anglais que je connaissais pas et ils nous expliquaient qu'ils vivaient un peu comme nous sauf qu'ils parlent pas la même langue » (Martin, B/F). Cette compétence a pourtant été bien présente durant la conduite des projets. Les comparaisons, les références à des analogies ou des différences ont été le sujet de bien des conversations dont nous avons été le témoin. L'analyse contrastive ne s'est guère effectuée de manière conscientisée et/ou explicite. Ce qui nous semble plus significatif est la relation

d'enseignement réciproque qui est appelée et parfois réalisée qui amènent les apprenants à co-agir.

Compétences générales	Les apprenants mentionnent des différences en termes de savoir être ou d'attitudes. Ils témoignent de l'intérêt qu'ils portent au groupe distant, et sont demandeurs de nouvelles expériences En termes de motivation, certains apprenants retiennent qu'ils ont fait davantage d' « efforts » (mot emprunté par deux élèves de la classe C/F) que pour les apprentissages précédents ou d'autres apprentissages. => « <i>Oui car j'ai appris des mots faciles grâce à la visioconférence et que je n'aurai pas appris avec une leçon basique et je fais beaucoup plus d'efforts</i> » (Jules, C/F), <i>J'ai appris que l'anglais a moins l'air d'une corvée avec des correspondant.</i> (Benjamin, C/F), « <i>Yes it's much easier to learn if someone is speaking in French then you want to understand so you want to learn more</i> » (Annabel, B/GB).
Compétences techniques	Références à l'emploi d'outils spécifiques (VC, caméra, etc.) et à la satisfaction d'avoir réalisé des objets tangibles (vidéos, posters, etc.), « <i>j'ai appris à utiliser un magnétophone et utiliser la webcam</i> » (Mathyas, A/F), « <i>on a fait des films et des spectacles</i> »(Djamel A/F).
Compétences sociales	Références à leur capacité à avoir enseigné la langue ou à avoir profité d'un enseignement des pairs distants. « <i>Parce qu'ils nous apprennent plein de chose car ils nous font des petits jeux ou des chansons anglaise</i> » (Carla, A/F) « <i>Parce qu'on peut aider notre correspondant à parler mieux notre langue</i> » (Elsa, B/F).
Compétences transversales	Références aux mises en scènes travaillées pour la réalisation de vidéos ou l'organisation des VC, la réalisation de films, de spectacles, d'un journal intime. Une capacité à trouver des ressources pour résoudre les situations-problèmes comme l'utilisation d'un dictionnaire bilingue (papier ou en ligne), de ressources sur le net (reverso, voki.com, etc.) « <i>A se servir du dictionnaire anglais</i> » (Emma, A/F).
Savoir-être (en lien avec les compétences plus haut)	- évaluation de ses compétences pour agir en LE, « <i>I got more confident in my speech in French</i> » (Morven, B/GB) - gestion de l'anxiété ou du stress lié à la prise de parole en LE « <i>Ça nous permet de ne pas avoir le trac en face d'une personne anglaise</i> » (Amel, B/GB).
Autre savoir acquis	Identification d'une analogie entre les élèves des deux groupes (modifie la perception de l'apprentissage), « <i>I learnt that they also struggle at English</i> ». (Tommy, B/GB).

Le travail sur les compétences linguistiques, culturelles et transversales est mentionné en lien avec les échanges d'objets et surtout en lien avec la posture adoptée par

les groupes pour servir les apprentissages, *i.e.* : s'enseigner la LE (PEaD A et B) ou dans une moindre mesure proposer de l'input en langue cible à traiter (tous les PEaD).

Par ailleurs, un recensement des réponses à ces questions permet de distinguer les activités dominantes dans chaque PEaD :

PEaD A : les apprenants reviennent sur l'échange de mascottes qui a profité au développement des compétences (aptitudes et savoirs) présentées plus haut. Ils nomment les acquis en insistant sur la relation d'enseignement effectuée de manière croisée. « *We listened to French people, we taught the French people, we saw a French school and we had a mascot* » (14, A/GB). On mentionne alors davantage ce qui a été enseigné par les pairs que ce qui a été nécessaire d'apprendre pour communiquer.

PEaD B : Les élèves parlent moins des rencontres et font référence aux productions qu'ils ont pu réaliser dans le cadre du projet. On parle logiquement plus de la stimulation qui les a conduits à produire des objets pour les pairs distants que du produit d'une co-action. Des fonctions ou notions langagières acquises sont citées de manière explicite : passer une commande dans un restaurant, présenter sa ville, présenter sa maison, etc. Du côté français, on insiste beaucoup sur le modèle phonologique à respecter ou reproduire qui a été facilité par la découverte des *voki*® (la phonologie est un des items les plus cités par l'ensemble des apprenants dans tous les PEaD).

PEaD C : Les apports sur le plan culturel prédominant (surtout chez les Anglais): les derniers échanges (VC et posters) ont essentiellement porté sur la présentation de l'espace scolaire. Les Français voient davantage le bénéfice de la communication exolingue avec des LN qu'ils comparent avec la situation en contexte scolaire ordinaire.

PEaD D : pour plus de scientificité à ce compte rendu, nous avons exclu les réponses des élèves de ce projet aux questions 3 et 4. Ayant peu fonctionné nous pensons et constatons que les élèves s'expriment de manière distanciée ou peu objective (comme le fait PD/F, annexe XX). Toutefois, on perçoit dans leur propos une motivation à être exposés à des LN. Si le projet a avorté, les élèves disent qu'ils ont beaucoup appris. Nous pensons que cette opinion est liée à la motivation que la seule VC organisée a générée. Ils semblent avoir réalisé que la rencontre avec des LN n'était pas de l'ordre de l'éventuel ou du probable dans un avenir lointain, mais un possible au présent. Cette seule rencontre et sa préparation ont fait émerger des questionnements nouveaux : l'effort investi, le type de relation potentielle, etc. « J'ai cru que c'était facile de parler anglais mais c'est difficile. On

peu[t] rencontrer des Anglais qui essaient de parler français mais c'est dur pour eux » (Alexandra) ; « On a pu apprendre de parler un peu plus l'anglais, à se présenter, de s'exprimer devant une personne que l'on connaît pas donc moi je trouve que c'était une très bonne idée d'avoir des correspondant et on n'a pas toujours la chance de faire ça à l'école » (Omayma).

En résumé, les apprenants disent que les situations créées leur ont permis d'entrer dans les univers scolaires des uns et des autres, d'appréhender une culture par ce biais et acquérir des compétences linguistiques pour se dire. La mention « vrai » ou « *real* » (35 occurrences) pour qualifier la situation de communication ou les interlocuteurs¹¹³ fait écho aux adjectifs « réel » et « authentique » cités par les enseignants lors de notre enquête exploratoire. On perçoit mieux le sens de ces mots et la valeur qu'ils véhiculent. C'est à ce titre que nous avons convoqué la théorie de l'action située pour le cadre théorique. Les apprenants sont capables de prendre en compte l'environnement et les enjeux des situations qu'ils contribuent à créer, d'où, il nous semble, ce sentiment d'agir dans un contexte « authentique » puisqu'ils parviennent à l'identifier et le prennent en compte.

2. Opinion des enseignants

Nous reprenons ici les réponses au questionnaire de fin enseignants (annexe 9) pour un compte rendu globalisant des opinions exprimées. Nous relevons les points qui n'ont pas été mentionnés précédemment ou qui apportent des compléments d'informations. Certaines de ces opinions sont mises en regard pour confrontation avec les inconvénients que les répondants de l'enquête préalable ont évoqués.

2.1. Mesure de la satisfaction

Premièrement, nous avons cherché dans les derniers propos des enseignants si leurs objectifs initiaux étaient atteints. Leur satisfaction exprimée en ces termes montrent que les objectifs sont soit atteints soit valident l'introduction d'un PEaD dans les pratiques :

¹¹³ « Je trouve que c'est incroyable de pouvoir apprendre l'Anglais avec de vrais Anglais » (Nina, classe A/F). « It gives us a chance to use our French in real life situations » (Heather, classe B/GB).

Extraits de réponses aux questionnaires de fin - enseignants - annexe 10	
PA/F Q1	« au fur et à mesure du projet, ils n'envisagent plus l'anglais comme une matière d'apprentissage mais comme un moyen qui va leur permettre de créer des liens avec les copains anglais. Il ne s'agit plus « d'apprendre l'anglais » mais de trouver des « trucs » qui vont leur permettre de dire et faire ce qu'ils ont décidé de dire ou de faire avec les correspondants. Il s'agit aussi pour eux de découvrir les réponses que leur curiosité leur dicte vis-à-vis de ces enfants qui ne vivent pas dans le même pays qu'eux »
PA/GB Q1	« <i>More appreciation of how to help someone learn a language, the need for clarity and repetition, the need to plan and make relevant.</i> <i>That languages can have similarities</i> <i>That French children are much like themselves</i> »
PB/F Q6	« [...] Dans le cadre de l'anglais, je m'y suis moins attachée [au programme imposé par l'institution]. Ce qui me semblait important, c'était de donner envie aux enfants d'apprendre une langue étrangère, de se plonger avec curiosité dans un milieu inconnu (mode de vie étranger), de partager cela entre eux et les amener à se rendre compte que l'on pouvait relativement facilement entrer en communication avec des gens d'une langue et d'une culture différentes.
PB/GB Q13 Q3 Q12	- « <i>Sharing a language learning experience</i> <i>- giving pupils a real audience for their language, rendering it much more meaningful</i> <i>- being able to compare their towns and culture</i> <i>it makes language learning real and purposeful</i> <i>Much greater emphasis on listening and clarity of speech.</i> <i>The link has made the French children seem far less foreign to my class, which has to be good ! »</i>
PC/F Q3	cf. longue liste des aptitudes, compétences et impact sur l'apprentissage et d'acquisition en Q3 (annexe 10)
PC/GB Q13	« <i>At the moment language learning does not have a high profile in the UK</i> <i>Children in my class just love the link – they are all eager to participate »</i>
PD/F Q2 Q4 Q13	« Le projet me permet justement de les inscrire dans ce processus de communication en favorisant les échanges oraux avec les natifs. Les objectifs (expression et compréhension orales essentiellement) et sont donc adossés à un contexte réel et prennent du sens. L'enseignement devient bien plus vivant et l'anglais a un vrai visage et une histoire pour des élèves qui ne sortent pas de leur quartier. [...] donner la possibilité à des élèves de s'engager dans de véritables situations de communication afin d'apprendre en situation et d'expérimenter qu'une langue (la leur ou non) est le véhicule d'une pensée et d'une culture »

2.2. Évolution des représentations

Dans un contexte où les élèves sont impliqués à plusieurs niveaux dans leur apprentissage - concertation sur les activités, collaboration pour les apprentissages - leurs représentations sur l'apprentissage de la LE évoluent. Les enseignants français témoignent de cette évolution. Avant le projet, les élèves considéraient plus l'apprentissage de la LE comme une contrainte institutionnelle ou un incontournable (utilisation ultérieure de la LE

présagée ou hypothétique). Ils sont passés à une vision de la langue plus socialisante, plus axée sur les compétences socioculturelle et sociolinguistique avec un ancrage pragmatique sur de l'existant et un engagement personnel plus marqué.

Extrait questionnaire de fin - enseignant - Q1 - annexe 10	
<i>Note : Q1 comprenait deux questions et les enseignants britanniques n'ont pas répondu à celle concernant les représentations</i>	
PA/F	[...] au fur et à mesure du projet, ils n'envisagent plus l'anglais comme une matière d'apprentissage mais comme un moyen qui va leur permettre de créer des liens avec les copains anglais. Il ne s'agit plus « d'apprendre l'anglais » mais de trouver des « trucs » qui vont leur permettre de dire et faire ce qu'ils ont décidé de dire ou de faire avec les correspondants. Il s'agit aussi pour eux de découvrir les réponses que leur curiosité leur dicte vis-à-vis de ces enfants qui ne vivent pas dans le même pays qu'eux.
PC/F	Les motivations chez les élèves semblent avoir évolué en cours de partenariat ; elles sont devenues moins conventionnelles, plus personnelles : désir d'échanger pour connaître les activités, les goûts, les coutumes des partenaires anglais.
PD/F	Leurs représentations initiales ont pu évoluer au sens où, il me semble, qu'ils ont perçu l'enjeu de communication inhérent à l'apprentissage d'une langue étrangère. La langue a un visage, celui de l'interlocuteur, une culture et un réel objectif de communication

Cette motivation renforcée témoigne de processus de dévolution et d'autonomisation opérant.

La mise en contact des apprenants avec des LN agit sur la motivation dans la mesure où en adhérant au projet, ils ont la possibilité de fixer eux-mêmes des objectifs communicationnels sur un principe de réciprocité. L'autodétermination guide leurs actions (Deci et Ryan, 1985). Leur motivation trouve aussi son origine dans l'intérêt de l'action individuelle et collective au bénéfice de chacun. Cette motivation lie affect (sentiment envers l'Autre, envers soi), désir (de communiquer) et effort (pour s'engager dans un apprentissage).

Les enseignants évoquent explicitement certains des facteurs qui ont influé (nous soulignons), nous recensons leurs propos dans ce tableau :

Extraits de réponses aux questionnaires de fin -enseignants - annexe 9	
Valorisation de sa propre image	<ul style="list-style-type: none"> - « une certaine fierté de pouvoir s'exprimer en anglais » (PB/F, Q2) - « Au niveau de la comm différée (films) : chez bcp d'enfants, le fait de se voir et s'entendre sur un travail 'de qualité' (après répétitions) a permis une valorisation de leur image face à eux-mêmes et face aux autres » (PB/F, Q7). - « La langue n'est plus un obstacle à l'engagement des élèves dans la communication avec l'Autre (plus de « je ne sais pas, je suis nul »). (PD/F, Q12). - « Au début du projet, ils ont été pour certains très intimidés, avec une

	participation ‘distante’ (moi j’arriverai pas, pas la peine que j’essaie, je veux pas qu’on me voie...) avec refus de participer ; par la suite, ils ont continué à émettre des craintes, mais en s’impliquant quand même. (fierté de Vincent qui s’est vraiment dépassé , fierté de Théo qui réussissait avec plus de facilité en anglais et sans aménagement ¹¹⁴) » (PB/F, Q1).
Entraide pour réussite collective	« [...] les élèves ont davantage travaillé dans l’ entraide et la collaboration les uns avec les autres (pas de réussite individuelle mais une réussite collective) » (PD/F, Q7).
Sens de l’effort	- « Le fait que les élèves soient acteurs de ce qui va se faire les engagent directement dans l’action et les apprentissages : ils ont envie de faire et de bien faire (motivation décuplée) » (PD/F, Q5) - « Une envie de s’engager et de prendre des risques pour communiquer avec l’autre » (PD/F, Q12). - « Faire des efforts, se dépasser , avoir envie de faire bien » (PA/F, Q13).

La participation et la responsabilité collective s’accompagne d’un regard sur soi. La motivation serait alors en lien avec une certaine forme d’autodétermination. L’action procure plaisir (comme le relèvent tous les enseignants de nos cohortes) car chacun trouve une valeur à son action : une curiosité satisfaite, une participation valorisée, une entraide (principe collaboratif) qui minimise les risques et donne un sentiment de sécurité, etc. La notion de filtre affectif opère mais celui-ci n’est pas dû aux seules influences des enseignants qui cherchent à placer les enfants en situation de réussite. La motivation semble naître de l’action même des apprenants. Un enfant qui s’exclurait du processus ne pourrait alors bénéficier de la dynamique collective du groupe.¹¹⁵

2.3. Retour sur la métacognition

Corrélée à la notion d’autodétermination et de motivation, l’aptitude à convoquer l’analyse réflexive sur sa pratique est mise en avant. Le contrôle que les élèves peuvent avoir sur eux-mêmes et sur les actions du groupe induit un retour sur expériences. Ainsi la valeur de la tâche, l’investissement pour la réaliser, les modes de réalisation et, dans une certaine mesure, le résultat sont souvent mis en question dans les groupes, comme nous l’avons précédemment souligné (cf. H1.2).

PA/GB, par exemple, apprécie que les deux classes conduisent une démarche dans ce sens et que l’initiative revienne aux apprenants eux-mêmes : « *Reflecting and evaluating*

¹¹⁴ Théo est un enfant souffrant de troubles Dys (troubles cognitifs spécifiques et troubles des apprentissages qu’ils induisent). Il nécessite des aides de tout ordre.

¹¹⁵ Nous relevons une nouvelle fois l’intérêt d’un projet « ouvert » qui permet à tous de trouver une place et de servir l’action collective (H2.2).

on effectiveness of our own efforts and on what learnt from other class, what good ideas they had! » (PA/GB, q3). La réflexivité et l'évaluation sur les activités montrent que la métacognition est convoquée. La relation d'entraide n'est pas neutre pour expliquer la démarche et PA/F rejoint le constat de sa partenaire : « C'est parce qu'ils doivent répondre au besoin d'apprenants d'une autre langue ». « Les enfants se sont même mis à réfléchir sur leur propre langue pour essayer de faciliter l'apprentissage des autres enfants, la comparaison des placements des adjectifs, la conjugaison, etc. » (PA/F, Q12). PA/GB relève que la métacognition se situe à tous les niveaux, linguistiques et organisationnels : « *More appreciation of how to help someone learn a language, the need for clarity and repetition, the need to plan and make relevant* » (Q1). Il ajoute qu'il a encouragé ses élèves à prendre en compte les contraintes de temps et de ressources, de confronter ce qui est à disposition et ce qui est efficace (Q6).

Il n'est pas étonnant que ce constat se fasse plus particulièrement en référence au PEaD A qui a davantage produit d'objets témoignant d'une forte implication de participer aux apprentissages de l'autre groupe.

Concernant la compétence métalinguistique, (réflexion sur ses productions linguistiques ou celles des autres, attention sur les propriétés de la langue, *feedback* correctif, etc.), PB/F souligne que « certains ont su trouver des différences grammaticales entre les deux langues » (Q3). Mais, il dit que cette aptitude à réfléchir sur son action, et sur les langues en contact n'a pas concerné tout le monde. Implicitement, on comprend qu'il la voit comme un atout à développer mais il dit qu'elle est difficile à développer sur une seule année (PB/F, Q3).

PC/F mentionne des points discutés dans la classe : « analyse des VC, de ce qui a marché et ce qui n'a pas marché, de l'aspect grammatical des deux langues, des différences de prononciation, etc. » (Q3 et Q5, cf. sa réponse plus détaillée en annexe 9).

Le constat de PD/F rejoint ceux de ses collègues. Sur le plan linguistique, il dit que les élèves ont effectué une « comparaison du fonctionnement des deux langues avec un retour sur la compréhension du fonctionnement de sa propre langue » (Q3). Par ailleurs, il rejoint les enseignants du PEaD A en indiquant que la métacognition a aussi opéré sur la démarche d'apprentissage elle-même (Q4, cf. réponse détaillée en annexe 9). L'évolution se fait alors sur les deux plans : métalinguistique et métacognitif.

Les bilans des quatre PEaD sur la métacognition confirment notre analyse conduite en H2.3 et notre hypothèse générale : un projet qui consiste à placer des enfants dans des situations-problèmes dans un environnement qui leur donne latitude pour agir et leur attribue un rôle social responsabilisant semble adapté à un jeune public. Les enseignants disent qu'ils parviennent à discerner la langue-culture avec son double statut, elle est à la fois objet et outil. Nous voyons que lorsque deux langues sont en contact dans de tels projets, les apprenants s'interrogent sur les savoirs, savoir-faire (compétences linguistiques et interculturelles) et savoir-être (tolérance, regard sur l'autre, regard sur soi, etc.). Ils sont alors capables d'appréhender les LE dans des composantes plus larges.

De notre point de vue, les enfants parviennent seuls à un niveau d'analyse de surface. Ils se montrent en effet curieux, expriment des besoins langagiers pour communiquer, des besoins stratégiques et autres pour organiser leur apprentissage de la langue cible et celui de leurs partenaires. Ils sont sensibles aux erreurs, aux réussites, aux différences ou aux similitudes, etc. Comme il l'a été souligné en H1.3, les démarches métacognitives sont plus marquées là où l'entraide entre les groupes fait explicitement partie du contrat didactique. Elle apparaît logiquement plus présente lorsque les activités sont variées et nombreuses. Pour finir, il est indéniable que ce travail ne peut se faire sans l'étayage de l'enseignant. Son rôle est de donner du temps nécessaire à faire émerger les questionnements et de conduire la réflexion dans des directions ad hoc, dans des échanges structurés.

Nous nous gardons de focaliser exagérément sur l'importance de la métacognition pour l'apprentissage de jeunes enfants, en soulignant que leur bagage linguistique passe aussi par l'acquisition de la maîtrise épilinguistique qui s'appuie sur des connaissances implicites déjà accumulées (Gombert, 1990, 233). Si les enseignants relèvent plus spécifiquement la métacognition, nous pensons que c'est parce qu'ils ne l'observent pas (ou peu) en conduisant leur classe de manière « traditionnelle ».

2.4. Statut de l'erreur déplacé

Dans un climat de classe où l'entraide est la caractéristique, l'erreur voit son statut évoluer. Deux enseignants en font mention en fin de projet.

PA/F et PD/F voient l'intérêt sur le plan linguistique et pragmatique. La rencontre permet de « se rendre compte que même si on fait des erreurs, on peut se comprendre » (PA/F, Q13). « Cette expérience nous a également conduit à réfléchir sur notre propre langue en lisant les productions des Ecossais et en discutant leurs erreurs (cela nous a aussi permis de dédramatiser les erreurs que font les élèves car ils ont compris que cela n'était pas essentiel puisqu'ils sont compris malgré cela) (PD/F, Q12).

Le déséquilibre (ou l'asymétrie) des compétences est une des caractéristique de la situation de communication qui permet aux apprenants de prendre de la distance par rapport aux tâches d'apprentissage et aux situations de communication exolingue. En classe, la communication entre pairs est basée sur une certaine uniformité des perspectives communicationnelles (l'apprentissage et/ou parfois le jeu). En interagissant avec des pairs LN, les enjeux sont différents, les savoirs et savoir-faire ne sont pas supposés être communs. Cette asymétrie est reconnue, nous l'avons montrée, dès l'entrée dans le projet par les élèves (cf. H1.2 et H1.3). Les erreurs (ou fautes) sont évaluées en contexte de communication par les apprenants eux-mêmes : en compréhension principalement, disent les enseignants. Par ailleurs, le contexte scolaire et collectif dans lequel évoluent les acteurs leur permet de les considérer sous un aspect formateur et informatif comme il l'a été démontré en H2.3 (Tarone, 2007).

De nouveau, ce constat met en exergue la dynamique sociale qui s'installe entre les groupes et dans les groupes où l'esprit d'entraide autorise l'essai ou le tâtonnement, où l'erreur peut être relevée pour un traitement qui nourrit le collectif. PD/F mentionne justement l'« aide des pairs pour les élèves en difficultés » (q4).

2.5. Activités compatibles avec les IO

Si l'on se réfère à l'enquête exploratoire, les enseignants qui n'ont jamais mené de PEaD expriment des résistances liées à la difficulté présumée de maintenir les objectifs des programmes nationaux qui leur sont imposés (Q37, enquête exploratoire).

Dans les quatre PEaD, l'apprentissage ne se construit pas sur une progression pré-établie. Ce sont les apprenants « qui s'emparent progressivement du projet ». Nous l'avons montré en H1.2, la progression s'inscrit sur la capacité des apprenants à énoncer leurs besoins, leurs idées « par rapport à leur projet ou en réponse à ce qu'on fait les correspondants lors d'une visio ou d'un envoi » (PA/F, Q3). En conséquence « le projet s'écrit pas à pas et la classe avance à ce rythme » (PD/F, Q3). Il s'agit bien d'une logique

spiralaire qui corrige les cloisonnements souvent observés dans les classes (cf. enquête exploratoire, Q37). Cette démarche les conduit à communiquer en LE, à comparer les langues en contact, à prendre en compte l'environnement socio-culturel des pairs distants, etc. « ce qui, finalement (et heureusement) correspond bien aux programmes). Du coup, il n'y a pas à vouloir leur imposer des éléments, des apprentissages qui leur seraient inutiles dans leur projet, juste à modérer certains élans pour qu'ils restent dans le domaine du possible et à encadrer l'organisation » indique PA/F (Q5). En effet, en cherchant à communiquer sur des thématiques en correspondance à la sphère dans laquelle ils évoluent, les enfants répondent justement aux instructions officielles (B.O. 2007, 2008 ou 2012). Ces textes font référence à la centration sur l'apprenant comme sujet « communicant », à ses besoins immédiats, ses sujets familiers, etc. Un PEaD donne justement raison de les exprimer sous divers genres en mettant en œuvre les cinq aptitudes langagières. En plaçant les élèves dans des dispositifs centrés reposant sur la communication « exolingue » avec des LN, le besoin de développer davantage de compétences interculturelles, socioculturelle, sociolinguistiques, générales, etc. enrichit de notre point de vue le potentiel d'apprentissage.

Toutefois, PB/GB, concède que les programmes imposés en Ecosse sont bouleversés et qu'il faut savoir pointer les acquis en fonction des objectifs des textes officiels mais il souligne, comme nous venons de le faire, que les gains sont bien plus importants « [...] *the children gain experience and skills in other ways that covers other objectives. It just makes it a little bit more work in thinking and planning. However it makes language learning much more relevant, fun and meaningful so I feel this outweighs any disadvantages* » (PB/GB, Q3).

PC/F dit se référer aux 5 objectifs du CECRL (niveau A1). Nous comprenons qu'il parle des 5 aptitudes langagières en communication. « Le but de la plupart des élèves est de parvenir à échanger rapidement à l'oral et à l'écrit avec les partenaires anglais : « comprendre et se faire comprendre' » (Q2), il ne se sent pas donc pas en décalage avec les programmes en recourant à un PEaD.

PA/GB (Q1 et Q2) et PC/GB (Q1, Q2 et Q3), enseignant dans un contexte institutionnel moins contraignant (l'enseignement d'une LE ne devient obligatoire en primaire qu'à partir de 2014), confirment toutefois que les apports viennent en totale

correspondance avec leurs instructions officielles (voire sont même au-delà des attentes, et débordent du cadre du seul enseignement de la LE). Nous constatons en effet que certaines productions sont au-deçà du niveau A1 requis en fin de CM2. Nous voyons que pour beaucoup elles ne sont pas « simples et brèves ».

Les enseignants sont donc unanimes à rejeter la critique. Les apports sont patents et répondent aux IO : ils axent l'apprentissage sur la communication, les échanges interculturels, l'aspect phonologique, grammatical, etc. dans des contextes proches des préoccupations, des intérêts des enfants du même âge.

La difficulté est davantage du côté des enseignants qui doivent savoir identifier et nommer les compétences, les aptitudes, les savoirs, etc. (pour les évaluer, le cas échéant). Et bien entendu, comme ils le soulignent, l'apprentissage par projet nécessite une vigilance de l'enseignant pour éviter la dispersion.

2.6. À propos de l'évaluation

La question de l'évaluation émerge en même temps que celle du respect des programmes chez les répondants à l'enquête. Ils disent ne pas savoir évaluer en pareil contexte (q37). Il est intéressant de noter que les enseignants de nos cohortes ne l'ont pas mentionné durant le projet. Ils se sont centrés principalement sur l'implication dans la tâche et les performances en terme de réalisation d'objets servant la communication entre les classes en donnant des avis positifs. Ce qui de notre point de vue, permet une valorisation de l'image de soi importante pour l'engagement dans l'activité (cf. cadre théorique, § notion de motivation interrogée) .

Du côté britannique, PA/GB dit que comme il s'agit de son premier PEaD, il prend en considération les expériences et réalisations des élèves pour les évaluer sur la grille des programmes officiels (Q11). Quant à PC/GB, il évacue la question indiquant qu'il n'y a pas d'obligation d'évaluer les apprenants. PB/GB la rejoint sur ce point. Il précise toutefois qu'un positionnement s'effectue à la fin du niveau P6 and P7 (CM1 et CM2) sur une grille existante pour évaluer les compétences à l'oral. Ce sont celles qui doivent être prioritairement travaillées même si on attend des compétences en productions écrites (rédactions de courts paragraphes) (Q11).

Du côté français, seul PA/F dit éprouver des difficultés et ne pas avoir su évaluer les compétences « correctement ». « C'est là que je dois faire mieux ! Il faudrait établir des listings d'élèves et de compétences et les évaluer durant la réalisation des projets ». Il pense que l'évaluation doit être en phase avec les principes de la pédagogie par projet et que les compétences évaluées doivent l'être en fonction des objectifs que les élèves se fixent. Ce qui signifie une fiche (un listing) par élève qui pointe ses acquis à mesure des activités. « Tu es le garant du bon fonctionnement mais tu n'es plus l'évaluateur » nous dit-il. Et d'ajouter, « Il faut que je liste des compétences autres que linguistiques » (entretien post, 3 janvier 2013).

PB/F dit avoir évalué « la motivation » (nous comprenons : l'implication à la tâche) et les progrès apparents à partir des productions d'élèves : « Les progrès ont été réels et l'évaluation l'a montré ; (évaluation faite sur la motivation et les progrès plutôt que sur une 'norme' à atteindre) » (Q4). L'évaluation est donc basée sur sa perception des changements : « Comparaison entre premier et dernier jets : progrès réalisés par chaque enfant, efforts fournis pour dépasser les difficultés. Dans notre école, on fonctionne par notes, j'ai donc attribué des notes correspondant aux critères précités. Cette forme d'évaluation paraît la seule possible quand on entend les enfants, après de réels efforts : « J'espère que j'aurai au moins 16, parce que là, j'en ai fait des efforts ! » » (PB/F, Q11).

PC/F se base sur les VC : « Les visio m'ont permis d'évaluer en partie les élèves sur les compétences du niveau A1 suivantes : réagir et dialoguer ; comprendre l'oral et parler en continu ». Il ajoute que les VC mettent en question la compétence de l'enseignant à préparer ses élèves. Il voit donc une double évaluation dans cette observation. « Lors d'une visio, ce ne sont pas seulement les élèves qui sont évalués mais aussi l'enseignant, indirectement : les élèves ont-ils été bien préparés ? » (PC/F, Q6).

À l'instar de ses collègues, PD/F pense que l'évaluation doit se faire à partir des performances des élèves en situation : « L'évaluation aurait dû être faite par les anglophones... » (PD/F, Q11).

Tous s'accordent à dire que l'évaluation est davantage dévolue aux apprenants eux-mêmes qui jugent de leur performance en situation de communication, ce qui s'accorde avec la démarche autonomisante recherchée dans chaque PEaD.

De notre point de vue, selon les critères de l'approche actionnelle ou de la pédagogie par projet, l'évaluation doit prendre en compte le processus d'action dans son

intégralité : de la fixation des objectifs et de la démarche adoptée pour parvenir à les réaliser. Elle devrait aussi permettre de développer une réflexion métacognitive à partir des écarts observés pour argumenter sur la remédiation et/ou la fixation de nouveaux objectifs. Le point de vue globalisant de PA/F sur la question va dans ce sens (déjà cité en H2.2) :

PA/F - questionnaire de fin - Q3 – annexe 10
--

Le partenariat permet surtout aux enfants de travailler ensemble, de développer des compétences d'autonomie et de recherche d'aide et d'outils qu'ils peinent à trouver dans les autres disciplines, d'élaborer un projet, de s'y tenir et de se montrer persévérant car l'évaluation ne se fait plus par l'enseignant mais par un pair anglais qui risque de ne pas comprendre si on a pas tout fait pour que ce soit bien, de prendre de l'assurance, de parler devant un public, devant une caméra...
--

2.7. Aspect chronophage interrogé

Parmi les réticences exprimées dans l'enquête préalable, l'aspect chronophage du projet est cité en premier (Q37).

Parmi les enseignants de nos cohortes, seul PD/F, qui n'a pas bénéficié d'une expérience selon ses attentes et surtout d'une durée minimale signifiante, qualifierait le projet de chronophage : « Plus de temps que d'ordinaire (tout le temps de travail personnel et de remédiation soit environ 2 heures de plus par semaine » (Q10). Nous avons été témoin en effet du temps passé à gérer les problèmes techniques rencontrés et à organiser des rencontres qui n'ont pas eu lieu. Le point de vue sur le temps consacré peut s'entendre ici comme négatif, puisque les gains sont perçus à travers le potentiel du projet et non son résultat existant.

À l'exception de PA/GB, l'ensemble des enseignants sont unanimes à dire que le temps consacré au projet perturbe l'organisation traditionnelle de la classe. PA/F dit que : « normalement, il s'agit de 3 fois 30 min. Or par moment, on passait toute une demi-journée sur le projet » (PA/F, Q10). PB/F partage son point de vue en remarquant qu'il est « difficile de quantifier, car les plages n'avaient pas souvent la même durée. » Pour les deux, les séances sont organisées en fonction des événements, des échéances entre les rencontres et le projet des élèves : « En tous cas, les séances n'étaient pas très régulières et répondaient plutôt aux besoins du moment, jusqu'à ce que leur travail convienne aux enfants (et à moi aussi : thème respecté, travail compréhensible, aspect final amélioré par rapport au 1^{er} jet) » (PB/F, Q10). Mais les enseignants affirment que ce temps sur l'année n'excède pas outre mesure le temps habituellement consacré à l'apprentissage de la LE. Tous de dire que le fonctionnement en projet qui nécessite des adaptations est variablement chronophage mais que cet aspect se gère avec le temps et est compensé par des bénéfices,

une plus-value avérée de la pratique envisagée : « Cela pose toujours des problèmes de choix mais au bout du compte, temps consacré = efficacité » (PB/F, Q3) ; « *it makes language learning real and purposeful – takes a considerable amount of time – but so beneficial* » (PC/GB, Q3).

La difficulté évoquée dans ce questionnaire se situe davantage sur l'organisation des rencontres synchrones (entente sur le moment à partir de contraintes diverses : emploi du temps, décalage horaire, vacances, etc.) et sur la fiabilité du matériel pour deux d'entre eux (difficultés présentées en H1.4).

La dernière contrainte évoquée par PC/F qui, comme PB/F, organise des VC par groupe, est d'« accepter que tous les élèves ne fassent pas la même chose en même temps » (Q13). Cette difficulté n'est pas inhérente au projet, elle se pose dans la gestion du cours double dont il a la charge en toutes périodes.

Si le temps est mentionné ailleurs dans les réponses, il n'est pas considéré comme un inconvénient mais comme un facteur favorisant l'apprentissage et la bonne marche du PEaD. Cela se constate notamment dans trois des conseils que P/F donnerait à ses collègues s'ils se lançaient dans un PEaD (Q15) :

- « Prenez le temps de bien définir les objectifs recherchés et les modalités des échanges envisagés (convergences et divergences avec l'enseignant partenaire),
- Prenez le temps d'écouter les élèves tout au long du partenariat (craintes, difficultés, souhaits ...) et laissez leur des initiatives,
- Prenez le temps de bien communiquer en amont et pendant le projet avec les parents (attention aux autorisations) ».

Lors de l'analyse des réponses à l'enquête préalable sur la question des inconvénients, nous disons que l'aspect chronophage peut être retenu s'il n'est pas compensé par des bénéfices, une plus-value avérée de la pratique envisagée. Nous voyons ici que l'investissement en temps est patent, mais cohérent et favorisant.

La critique sur l'évaluation et la gestion du temps « perturbée » s'entend bien dans le cadre d'une pédagogie active (ou par projet). De manière explicite (et parfois implicite, ce qui pose la difficulté d'analyser la situation créée) les enseignants ont placé leurs élèves dans des dispositifs qui font émerger des besoins, des motivations naturelles et spontanées.

On comprend que la planification stricte répondant à un programme préétabli ne soit pas en correspondance, pour ne pas dire incompatible.

2.8. Critique sur les outils

Bien logiquement la défaillance technique des systèmes de visioconférence est mentionnée. Elle concerne les PEaD B et D. À ce sujet, nous notons que lors de l'enquête les enseignants qui entrevoyaient « la maîtrise des TICE insuffisante de l'enseignant » comme un frein au projet n'étaient que des personnes qui en avaient expérimentés. On comprend que c'est dans l'action (principe applicable aux enseignants comme aux élèves !) que l'on évalue donc ses besoins. PA/F doute que les enseignants en général puissent disposer du matériel nécessaire (Q14). PB/F critique le manque de fiabilité des connexions, alors que PC/F et PC/GB sont enchantés par leur matériel de VC. Devons-nous en conclure que l'utilisation de la plateforme *GLOW* imposée en Écosse doit priver tout partenariat franco-écossais d'échanges synchrones ? Ou que les enseignants des PEaD B et D ne sont pas suffisamment épaulés pour trouver des moyens de résoudre ces difficultés ? Même si la communication en VC n'est pas le seul moyen de nouer des liens et de produire dans la LE, nous avons montré que son potentiel est fondamental pour que les apprenants puissent se projeter dans sa réalité. « Les technologies ne sont rien sans les personnes qu'elles doivent servir » déclarent Walckiers et De Praetere (2004, 73). Mais sans ces technologies nouvelles, peut-on envisager un agir ensemble qui mobilise de la sorte de jeunes enfants distants ?

3. Synthèse

En ce qui concerne les modes d'appropriation de la LE décrits en H2, en référence à Demaizière et Narcy-Combes (2007) cités en début de chapitre, nous pensons que l'intérêt d'un PEaD est validé à partir de plusieurs critères à prendre en compte conjointement et que nous avons développé en cherchant à éprouver les hypothèses. En nous reposant également sur les critères pour évaluer la collaboration proposé par Springer (2009), nous observons :

- l'engagement des apprenants dans l'apprentissage ;
- leur implication dans le collectif qui porte les activités (prise de responsabilité notamment, prise en compte du point de vue des autres, etc.) ;
- leur implication dans le processus d'apprentissage qui convoque une variété de méthodologies et de stratégies (tant du côté des enseignants que des apprenants) ;

- la qualité et la densité de leurs productions (même si elles sont moins nombreuses pour certains PEaD qui ont fonctionné sur une période plus courte), l'inventivité dont ces productions témoignent et l'adéquation des moyens aux objectifs ;
- leur opinion favorable (et celle des enseignants) du projet *a posteriori*.

Le bilan global de ces PEaD dressé par les enseignants vient étayer notre thèse qui cherche à repérer les aspects favorables à l'apprentissage que présente la pratique pédagogique collaborative entre des classes distantes dès le primaire. Nous observons que les obstacles à la pratique sont minimisés dans leurs propos (difficulté d'organisation, bouleversement des emplois du temps, matériel inadapté, etc.). De leur point de vue, les avantages d'un PEaD tels qu'ils l'ont conduit contrebalancent les inconvénients. Sur ce point, nous observons qu'ils contournent les obstacles (gestion de l'autonomie, en particulier) en mobilisant un registre large des fonctions de l'enseignement-apprentissage, en mettant notamment en synergie plusieurs méthodologies. L'ecclésiisme des méthodes employées met en avant leur capacité à s'adapter à la situation (expérimentale, nous le rappelons).

Leur esprit volontariste et leur enthousiasme qui perdurent à l'issue du projet les conduit à poursuivre leur expérimentation l'année suivante. Ceci constitue, de notre point de vue, un indicateur supplémentaire pour juger de la pertinence de leur projet (PD/F n'entend pas renoncer et cherche un nouveau partenaire susceptible d'utiliser un service de visioconférence compatible avec le sien).

Les opinions des élèves comme celle des enseignants, croisées avec notre travail sur les hypothèses, se rejoignent pour en signaler la plus-value en termes d'apprentissage linguistique et culturel qui a fait l'objet de l'hypothèse H2. Cette plus-value ne peut être comprise sans se référer aux données sociales que nous avons examinées en H1.

Nous avons cherché à explorer l'implication effective des acteurs dans la communication, et leur motivation pour l'agir ensemble dans l'ensemble de cette thèse. En H2, nous avons fait état sur le plan linguistique, de l'influence réciproque de l'agir social et de l'agir d'apprentissage, qui complexifie la posture des acteurs, notamment. La place des deux langues en contact a été questionnée ainsi que le potentiel acquisitionnel des pratiques communicatives à distance en VC, plus particulièrement. La nature de l'acte de

langage¹¹⁶ est observée dans son intention. Inscrit de notre point de vue dans un projet humaniste, le projet revêt une visée formative, qui inclut l'apprentissage de la LE conjointement à celle de la langue source. S'est posée alors la question de l'identification des rôles que s'attribuent intentionnellement ou non les actants de la communication médiée. Cette analyse conduit à considérer le potentiel que représenterait un travail de réflexivité sur la co-action s'inscrivant dans un contrat didactique explicite, un sujet que nous abordons dans notre synthèse interprétative, au chapitre suivant.

¹¹⁶ Références à la théorie pragmatique des actes de langage définis par Austin (1962) et Searle (1969) = action d'un locuteur pour agir sur son environnement par ses mots, se confondant à ses objectifs lors de la formulation du propos.

Chapitre 3 : Synthèse interprétative générale

La recherche-action que nous avons menée nous a conduit à traiter chaque hypothèse indépendamment l'une de l'autre et soumettre une analyse interprétative en situation. Puis chacune des deux hypothèses H1 et H2 fait l'objet d'une synthèse en contexte dans la continuité des analyses aux différents chapitres concernés. À présent, nous présentons une analyse plus englobante et distanciée. Elle a pour vocation de dégager des traits propres aux projets concernés par notre étude et cherche à extraire des thèmes de réflexion communs répondant à notre problématique sur la pertinence d'engager de jeunes apprenants dans un dispositif d'échange à distance.

Il s'agit d'abord de mettre en avant les caractéristiques dominantes de l'agir ensemble en contexte de projets d'échanges à distance (PEaD) qui permettent de valider nos hypothèses. Nous considérons plus spécifiquement les éléments qui conduisent à dresser un constat globalement positif des quatre expérimentations, en relation notamment avec la notion de projet. Nous ouvrons ensuite la discussion sur le potentiel à explorer que ces dernières nous inspirent en attribuant un rôle plus actif et responsabilisant aux élèves.

1. Caractéristiques de l'agir ensemble

L'agir ensemble dans le cadre des PEaD observés se montre en concordance avec les référents théoriques convoqués pour cette recherche : théories de l'action, paradigmes socioconstructiviste et interactionniste, et recours à la logique du projet. Nous avons pu faire état d'un grand nombre de situations qui permettent aux apprenants de mobiliser leurs aptitudes dans des contextes qui les incitent à interagir et à construire ensemble des savoirs.

Nous retenons de cette recherche que l'efficacité d'un PEaD se juge à l'aune de la dynamique de la communauté d'intérêt qui se crée. S'il est nécessaire de comprendre l'action en situation, en dépit de la singularité de chaque projet, nous identifions des éléments communs.

Chacun des PEaD s'est bâti sur la volonté des enseignants de s'émanciper du cadre contraint qu'est la classe (cf. nos premiers entretiens enseignants et les questionnaires de fin). Leur objectif partagé est de permettre aux élèves de vivre des expériences de communication exolingue à distance grâce aux outils à disposition, pour apprendre la langue-culture.

Dans cette perspective, les enseignants n'ont pas choisi de travailler comme dans la plupart des projets d'échanges (*eTwinning*, *Tele-Tandem*®) à partir d'une thématique ou d'un cadre de travail préétabli : « moins la structure est définie à l'avance, plus il est laissé de place à l'autonomie des apprenants » (Macédo-Rouet, 2009). Dans les quatre projets, les enseignants partenaires se sont entendus pour baser les échanges sur les idées débattues par les élèves lors de concertations préliminaires. Par la suite, le principe de concertation s'impose de fait. Il permet aux apprenants de s'engager dans la réalisation de tâches que ces derniers ont délibérément choisies (avec des nuances toutefois), ce qui joue sur leur motivation et leur implication.

Investis de rôles proactifs nouveaux pour eux, associés à des pairs locuteurs de la langue qu'ils visent, les élèves entrent dans l'apprentissage, motivés par l'objectif d'interagir socialement dans une situation en prise sur le réel, ce qui en intensifie l'enjeu (Guichon, 2012, 125). L'objectif pragmatique de communiquer pour nouer des liens, se confond avec celui de participer à l'apprentissage de la LE. La classe, qui d'ordinaire est « le lieu du couple interactionnel enseigner et apprendre », entre l'enseignant et les élèves (Bange, 1992), devient un lieu où il est davantage question de se préparer à agir dans un intérêt partagé avec les pairs distants. Ils situent davantage leur action vers un processus d'entraide à l'apprentissage conjoint des deux langues, témoignant d'une certaine maturité et d'une certaine capacité à cerner la situation.

Après cette présentation de la situation-problème et de la modalité d'entrée dans le projet, nous proposons neuf caractéristiques qui résument la logique de projet à l'œuvre. Leur présentation n'indique pas de hiérarchie. Elles se réfèrent aux éléments constitutifs des projets : situation-problème, tâche, ou implication d'un collectif. Les hypothèses qui ont permis d'en rendre compte sont indiquées à leur suite.

1. Les élèves sont confrontés à **une situation-problème** qui vise à la construction et au maintien d'un lien social (H1.2, H2).
2. La tâche est réelle et non « réaliste ». Elle constitue **un enjeu** qui stimule l'action (H1.2, H1.4 et H2).
3. La tâche s'entend à la fois dans un système de « **problèmes du monde réel** » (Sockett, 2011, 30) et dans le contexte scolaire marqué par des **objectifs d'apprentissage, centrés sur la LE** initialement et prioritairement (H1.1, H2.1).
4. La tâche profite particulièrement à **l'apprentissage conjoint des langues-cultures** mais non exclusivement (H1.2, H2).
5. La **part active est dévolue aux apprenants** (écoute de leurs paroles, esprit d'initiative encouragé, appel à leur créativité, ouverture sur leurs intelligences multiples, etc.) (Proulx, 2008) (H1.1, H1.2, H1.3, H1.4, H2.2, H2.3).
6. La situation-problème et les tâches qui en découlent représentent « un **vecteur de motivation** pour une mise en œuvre de la langue dans un contexte porteur de sens » (expression empruntée à Sockett, 2011, 34) (H.1.1, H1.2)
7. La situation-problème présente des **intérêts intrinsèques pour l'apprenant**. Certains apprenants parlent de se faire des amis. Le lien social fonctionne sur un principe de réciprocité des « objets » échangés selon un contrat implicite du « gagnant-gagnant » (H1.1, H1.2).
8. La situation-problème est un **projet commun** qui nécessite de **travailler ensemble**. Elle se concrétise dans une communauté d'intérêt, c'est-à-dire une structure qui se cristallise autour de buts communs et d'intérêts partagés par ses membres dans un rapport d'interdépendance et de collaboration. Ceci s'observe à deux niveaux : dans la classe pour se préparer à la tâche et entre les classes distantes (H1.1, H1.2, H1.3 et H2).
9. Il s'agit d'un projet ouvert. La résolution de la situation-problème repose sur le principe que l'organisation de **l'action émerge de l'interaction des élèves avec la situation**, c'est-à-dire en contexte. Le contexte naît de l'action (H1.2, H1.4 et H2).

À l'issue du travail sur les hypothèses, nous avons identifié les compétences transversales suivantes incluant l'apprentissage de la LE que les apprenants ont pu développer :

Compétences mobilisées pour la réalisation des tâches dans les quatre PEaD	
Conduite de projet	<ul style="list-style-type: none"> - participer à la concertation - concevoir et planifier son travail, en respectant les délais notamment, puisqu'il s'agit d'activités d'échanges présentant des échéances fixes annoncées aux partenaires distants - s'interroger sur les ressources, définir un plan d'action intégrant les micro-tâches - revenir sur ses activités et prendre celles des autres en compte pour rebondir sur d'autres activités
Traitement de l'information	<ul style="list-style-type: none"> - rechercher de l'information, contextualiser l'information, la mettre en perspective située, utiliser des outils numériques (recherche de lexique, de paroles de chansons, etc.) ou d'autres ressources, comme le dictionnaire
Résolution de problèmes	<ul style="list-style-type: none"> - créer, imaginer des situations originales, traiter et résoudre des situations-problèmes, adopter une approche inter- et transdisciplinaire (ex. : mobilisation de compétences transversales : logiques inductive et déductive, mémorisation, utilisation d'outils en ligne comme les <i>vokis</i>®, les dictionnaires intégrant le son, etc.) - solliciter de l'aide, identifier les ressources
Aptitude relationnelle	<ul style="list-style-type: none"> - agir ensemble : travailler en équipe, collaborer, coopérer avec différents acteurs - prendre en compte ses affects, ses émotions perturbantes (liés à l'incertitude, au caractère nouveau des activités, à la rencontre, etc.)

Cet exposé synthétique met en avant la place centrale de l'action, participant d'une pédagogie intégrative.

Centrée autant sur des savoir-être que sur des savoirs ou des savoir-faire généraux (incluant les langues-cultures)¹¹⁷, l'apprentissage conjoint engendre une dynamique requérant un fort degré d'investissement dans un cadre collectif (H1.2, H2.1, H2.2). Les objets échangés et les productions témoignent de la performance issue de cette dynamique.

Toutefois, la pédagogie intégrative, comme le préconise Roegiers (2004, 146), doit être basée sur le principe qu'il faut donner à l'apprenant la possibilité d'intégrer un

¹¹⁷ Nous insistons sur l'opportunité offerte aux apprenants d'entrer dans la langue à partir d'un « savoir-vivre avec », un « savoir échanger » (Defays, 2006, 17-18), offrant notamment le potentiel d'intégrer la compétence interculturelle dans l'apprentissage scolaire.

ensemble large de ses acquis dans des situations dont il perçoit le sens. Pour agir dans un contexte socioconstructiviste et interactionniste, il est nécessaire de comprendre les enjeux, les difficultés, d'observer ses stratégies, etc. Dans le cas de nos cohortes, il s'agit donc d'« agir ensemble », au-delà de la seule réalisation des tâches. Les objets doivent être reliés entre eux et avoir une signification pour la personne en formation (Fert, 2011). C'est le potentiel que représentent les PEaD pour participer d'un apprentissage contextualisé (ou situé : Desbiens, 2010; Lave et Wenger, 1991; Tardif et Presseau, 1998) que nous considérons à présent.

2. De la nécessité de mieux appréhender la situation

Agir dans le cadre d'un PEaD, c'est entretenir un rapport vivant à la langue et à la culture dans une perspective conjointe, qui nécessite de se questionner sur sa propre langue-culture et sur celle des pairs distants, voire sur les siennes propres dans le cas d'enfants plurilingues.

Agir dans le cadre d'un PEaD ne permet pas de s'affranchir du contexte scolaire et de la nécessité de recevoir une guidance éducative. Si les projets ont permis de montrer une certaine porosité entre l'apprentissage formel et l'apprentissage informel, en particulier en ouvrant le potentiel des ressources multiples pour étayer le projet, aucune tâche proposée ne s'inscrit en dehors du contexte scolaire. Nous pouvons même dire que les tâches restent par nature scolaires (contrairement aux objectifs affichés des enseignants). Le concept d'approche interactionnelle et de tâches qui s'éloignent d'une vocation pédagogique, tout en restant ancrées dans le domaine formel de l'enseignement-apprentissage (Ollivier, 2014), ne sont perceptibles que dans les discours des enseignants, et non dans les pratiques observées et les tâches réalisées. La réalité de la classe et le statut des acteurs influent sur les choix didactiques et pédagogiques. Toutefois, nous constatons que les tâches sont fortement motivantes et mobilisatrices du fait que l'activité s'effectue avec une emprise sur une réelle contrainte sociale. Il ne s'agit pas de simuler des destinataires d'une communication irréaliste, mais bien d'agir ensemble avec une contrainte partagée. Cette ouverture humaniste nous permet de voir là une avancée dans les pratiques scolaires.

Concernant l'apprentissage des langues, nous avons constaté l'intérêt sur le plan linguistique de mettre en contact des langues pour développer des compétences métalinguistiques et métacognitives (H2.2, H2.3). Toutefois, en ce qui concerne l'apprentissage de la LE, le temps d'exposition à la langue qui n'excède pas de manière

significative les horaires préconisés par l'institution, ne permet pas (contrairement aux conceptions initiales des enseignants) un apprentissage implicite de celle-ci. Le travail en amont des échanges favorise un entraînement répétitif, et les tâches interactionnelles et communicatives médiées par les outils fournissent des instances de traitement de la LE. Ces dernières sont cependant rares, les échanges s'effectuant généralement sans interaction directe et spontanée avec les LN (envoi de vidéo, de *PowerPoint*®, de courrier, etc.).

Par ailleurs, selon le principe de dévolution propre à la logique du projet que nous identifions dans les classes, l'enseignant limite ses interventions et attend des élèves une prise en charge partielle de leur apprentissage. Nous constatons que leurs stratégies sont opérantes, et qu'elles suscitent chez les apprenants des questionnements sur la langue et sur l'apprentissage.

En considérant les théories cognitives de l'apprentissage des LE (cf. cadre théorique), nous soulignons l'importance d'un travail explicite sur la langue, les savoirs à acquérir et la manière de se les approprier.

Partant de ces constats, l'accompagnement des apprenants vers une démarche d'analyse réflexive sur leur action pour participer de leur formation nous semble une nécessité.

Dans les cas que nous avons observés, la conduite du projet, tant du côté des enseignants que des élèves, est conditionnée en partie par leur manière d'appréhender la situation au fil des actions, des rencontres. Par conséquent, quelle que soit l'activité menée ou la tâche réalisée, s'interroger sur son action est nécessaire : ce que je suis capable de faire, ce que je veux apprendre pour arriver à mon objectif, comment je peux y parvenir (ressources matérielle et humaine, organisation, etc.), ce que je retire de l'expérience. Nous constatons qu'en contexte de PEaD, « les situations font penser » (Mérieu, 2009). Elles font penser l'activité à différents stades, allant de sa conception au retour réflexif sur celle-ci (cf. figure 36, p. 314, cycle basé sur la pédagogie des PEaD observés).

Si ce cycle n'a pas toujours été suivi strictement à la fois dans son schéma procédural ou dans le temps du projet, on comprend toutefois que la situation l'appelle et fait référence à des facteurs favorisant l'apprentissage.

Cependant, le questionnement sur l'activité n'est observable ou abouti, de notre point de vue, qu'à de trop rares occasions. Il permet pourtant, d'intégrer une dimension

métalinguistique à l'apprentissage qui trouve rarement sa place à l'école primaire (Audin et al., 2005; Gaonac'h, 2006; Médioni, 2008), notamment par le biais de la rétroaction en direction des pairs. Il incite à relever des indices socio-culturels dans les productions échangées, à prélever des signes de l'action conjointe pour développer la compétence interculturelle, ou à considérer davantage l'expertise des LN comme une ressource formative (cas du PEaD A). Il permet également d'interroger la pertinence des outils employés.

Pour ces raisons, l'intégration d'une démarche plus méthodique et conscientisée conduite en référence à la théorie de l'apprentissage situé nous semble un moyen congruent pour développer l'autonomisation des apprenants. De manière hypothétique, elle pourrait permettre davantage d'interaction et d'objectifs explicitement contractualisés entre les groupes distants - la collaboration étant plus marquée dans les groupes qu'entre les groupes. Se posent alors les questions suivantes : Faut-il systématiser la démarche réflexive à toutes les étapes du projet, au risque de lasser ou de surcharger les élèves cognitivement ? Quels ajustements cibler ? Quelles démarches faut-il privilégier ? L'auto-confrontation, par exemple ? Les problématiques peuvent-elles être individuelles ou rester collectives ? Etc.

Ces questions soulevées par notre analyse restent en suspens. Nous présumons qu'une recherche-action accompagnant des enseignants dans cette démarche permettrait d'en mesurer la pertinence. Un regard plus ciblé sur les représentations des apprenants à mesure du projet s'imposerait alors. Quelles représentations se forgent-ils à partir de communications « authentiques » et situées. Comment appréhendent-ils notamment les enjeux culturels, linguistiques et socio-linguistiques en situation ?

Par ailleurs, sur le plan de la formation professionnelle, nous supposons qu'une recherche-action accompagnant des enseignants pour mettre davantage en synergie les acteurs, les objets (dont l'objet langue-culture) et l'environnement dans une même réflexion, constituerait une source de production de compétences et de connaissances à valoriser, permettant d'accompagner le changement.

Quatrième partie : Éléments conclusifs et ouverture

Notre thèse s'est donné pour objectif d'appréhender l'agir ensemble s'inscrivant dans des projets d'échanges à distance en contexte scolaire. Par cette étude, nous avons contribué à la connaissance de pratiques qui restent en marge des dispositifs employés pour favoriser l'apprentissage des langues à l'école primaire. En mettant en avant les leviers propres aux pratiques observées, nous montrons l'intérêt de faire agir à distance de jeunes apprenants dans des projets « ouverts » qui les engagent singulièrement et collectivement dans leur groupe d'appartenance comme face à un groupe commun constitué des deux groupes de départ.

S'il s'agit de dispositifs où l'agir ensemble se décline en fonction de chaque situation, ces projets présentent une même conception humaniste s'inscrivant dans une perspective sociale porteuse de sens.

La présente conclusion fait état de la contribution à la recherche, des principales incertitudes et questions qu'elle soulève, et des perspectives qu'elle inspire.

1. Apports issus de la recherche

Les éléments conclusifs que nous présentons ici se situent dans le cadre d'une recherche-action et sont à prendre avec précaution : dans la mesure où les activités décrites et analysées n'ont pas prétention à la représentativité, il ne peut être question de généraliser. Cette recherche a permis de montrer des événements dans les classes qui témoignent de représentations, de comportements, d'interactions et de façons de faire qui régissent des modes d'action singuliers mais qui intéressent la DDL.

L'action collective, ou l'« agir ensemble », est reliée aux théories sociales présentées dans le cadre théorique. Il s'agit d'agir en collectif avec et pour l'Autre, au bénéfice de chacun. Notre démarche a contribué à rendre visible ces modes d'actions et à mieux appréhender des réalités de la vie de la classe de langue, au cycle 3 de l'école élémentaire.

Dans les contextes observés, l'apprentissage de la langue étrangère cherche à s'inscrire selon les principes de la théorie de l'action dans un cadre socioconstructiviste et interactionniste. L'action sociale vise principalement à participer à un apprentissage conjoint des langues-culture en contact. Cet objectif, s'il n'est pas clairement défini ou exprimé comme tel, consciemment, par les enseignants au début des quatre projets, est toutefois porté par les élèves, de façon non exprimée le plus souvent. Il domine dans les concertations et s'impose dans la plupart des tâches. Le sens de ces dernières se comprend dans la perspective de produire des « objets adressés » aux pairs distants. En référence à la clinique de l'activité (Béguin et Clot, 2004), les activités sont « adressées » dans la mesure où elles participent à la création d'objets permettant à tous d'imprimer quelque chose de soi, et de porter une responsabilité dans l'expérience collective (Vygotsky). Dans cette perspective, l'activité communicative se centre sur le sens, mais s'accompagne également d'une forte focalisation sur la forme. Le regard de l'Autre et le regard sur soi influent et il importe pour les apprenants de communiquer en étant intensivement préparé. Ce constat rejoint ceux des recherches menées notamment par Whyte (2010, 2014) et Gruson (2010b). Les apprenants s'impliquent activement et développent des stratégies de travail collectif pour réaliser les tâches. Les affects stimulent l'entraide dans et entre les groupes, et encouragent la prise de risque au bénéfice d'une dynamique des échanges basée sur la réciprocité. En résumé, notre recherche met en avant la capacité mobilisatrice des apprenants dans un contexte qui les expose au regard de locuteurs de la langue cible, qu'ils considèrent comme experts. L'agir ensemble signifie une prise en compte des interactions sociales en présence et donc une certaine forme de compétence communicationnelle (Grillo, 2000).

Ces projets s'inscrivent dans un cadre où les productions sont davantage collectives que personnelles, ce qui nécessite des temps de réflexion sur l'agir collectif, dont l'intérêt lié à la théorie de l'action située a été amplement mis en évidence dans cette thèse.

Cette étude met également en évidence les tensions dans lesquelles s'inscrit l'action enseignante. De par son caractère expérimental et par la logique de projet adoptée, les enseignants passent nécessairement par une prise de conscience d'une réalité qui s'impose à eux « en situation ». Ils s'adaptent en recourant à leur habitus et aux stratégies acquises par expérience professionnelle. Toutefois ce processus n'opère pas sans dissonance entre les conceptions initiales et la mise en pratique (Raby, 2009). Les enseignants ont ainsi tous montré la volonté de se démarquer de la prégnance du contexte scolaire pour favoriser une

communication qui s'en affranchirait. Or l'activité d'apprentissage ne peut s'effectuer en dehors de toute contrainte institutionnelle scolaire. De même ici, l'agir collectif prime sur l'agir individuel. En conséquence, le projet des enseignants de faire interagir individuellement leurs élèves dans une correspondance plus privée ou intime qui ne peut aboutir.

En contexte d'échanges, les enseignants sont confrontés à des situations complexes nécessitant des ajustements, des remises en question, des prises de décisions collectives, qui justifient notamment l'éclectisme des ressources et des modes d'apprentissages. Seuls les enseignants prêts à un tel déplacement peuvent envisager une évolution de leurs projets.

Dans de tels projets, l'action sociale nécessite une médiation par des outils technologiques. Nous pensions que leur place était centrale dans l'activité et que la visioconférence était l'outil qui permettait la rencontre. Nos travaux montrent qu'elle n'est pas toujours technologiquement fiable dans toutes les écoles, et qu'elle nécessite, par ailleurs, un temps d'adaptation de la part des enseignants comme des élèves. Les outils technologiques présentent également des difficultés, principalement dues à un contrat didactique non suffisamment explicité : interférences multiples, manque d'autonomie des apprenants, choix de la langue non déterminé, etc. La visioconférence, outil complexe, est plébiscitée par les élèves mais la communication passe également par d'autres moyens, plus courants. Quel que soit le choix de l'outil, il est dépendant de multiples facteurs (mise à disposition, fonctionnalité, nature de la tâche, aptitudes langagières ciblées, etc.).

Notre recherche souligne une spécificité de la communication dans les cohortes observées : elle s'effectue presque exclusivement de manière alternée (prise de parole en continue) et asynchrone. Elle répond à des critères d'une communication exolingue qui conserve les limites de la situation de classe. Elle est particulièrement marquée par « la dynamique des interactions sociales en présence » (Ollivier, 2014).

Nous avons fait état des règles fixes qui régissaient la correspondance scolaire au siècle dernier. Les projets d'échanges à distance s'en inspirent (alternance des langues et rétroaction), mais ils s'en distinguent également. Les outils permettent des modes de communication plus variés, notamment des modes non verbaux. Ils développent la créativité des élèves et leurs stratégies d'action en situation, centrées sur le collectif, ce qui se révèle en accord avec les théories sociales de l'apprentissage.

Cette recherche met en évidence la capacité des jeunes apprenants de 8 à 11 ans, à agir dans la complexité (agir ensemble comme agir en autonomie, particulièrement). Elle indique notamment que les activités langagières dépendent d'un grand nombre d'autres activités qui interviennent dans l'action (commande des pairs, compétences diverses des élèves, temps de préparation alloué, ressources disponibles, etc.). L'action trouve alors sa cohérence en situation.

Pour conclure sur les résultats dégagés, nous soulignons l'intérêt de ne pas se référer à un apprentissage par objectifs qui cloisonne les aptitudes. Il s'agit davantage de présenter l'objet langue-culture dans un processus complexe qui prend sens pour les acteurs des projets (enseignants et apprenants). Le projet d'échanges permet à « la connaissance acquise et emmagasinée » (Dewey, 1910) de s'exercer dans un champ d'expériences et d'actions qui nécessite non seulement de mobiliser ses connaissances mais d'en acquérir d'autres. Contrairement à Alziari et Freinet (1956) qui voyaient de l'indigence dans les propos de jeunes apprenants, nous constatons que l'intention de communiquer de ces derniers relève d'objectifs sociaux tangibles et que leurs activités vont dans ce sens, dès lors qu'un espace de liberté leur est concédé dans le projet mis en place.

2. Incertitudes et questions

Le pragmatisme que nous observons dans les pratiques suggère « l'entendement de l'action » (Morandi, 2003), un agir réflexif sur l'action. Il s'impose non seulement aux enseignants et aux apprenants, mais également à nous-même en tant que chercheure. Si nous avons établi au préalable une méthode de recherche, notre cheminement ne s'est pas effectué de manière linéaire. Nous avons dû, à chaque moment, ajuster et réajuster en fonction de l'expérience que nous conduisons et des éléments non prévisibles - bien nombreux et là encore inhérents à la complexité de l'apprendre et à celle de chaque situation. Nous jugeons de la fragilité de l'édifice et encore plus le besoin, pour la chercheure, de montrer des capacités d'adaptation tout au long d'une recherche-action. L'abandon du PEaD D, par exemple, a remis en question la vigueur de notre corpus et les données quantitatives sur lesquelles notre analyse repose partiellement.

De même, nous avons choisi de répondre provisoirement à notre question de recherche en formulant des hypothèses. Durant notre étude, le doute sur ce choix nous a accompagnée. Nous comprenons que des choix méthodologiques doivent être effectués en amont d'une recherche, mais ce type d'étude fait émerger la complexité des situations

pluri-focales. Aussi, en nous conformant à la structure des hypothèses de départ, nous n'avons pas abordé certaines questions qui mériteraient de l'être. Nous n'avons notamment pas évoqué la solitude dans laquelle évoluaient les enseignants pas plus que le problème de l'intégration de telles pratiques dans l'ensemble des apprentissages à l'école primaire.

Cette recherche s'est consacrée davantage à des questions au niveau micro qu'est la classe. Elle nécessiterait un regard plus marqué au-delà, si l'on veut juger plus avant de sa pertinence. La question du système ne peut être mise entre parenthèse ou ignorée, elle est fondamentale (Perrenoud, 1988).

Une porte était à ouvrir.../ J'ai ouvert cette porte /puis je me suis retrouvé devant cent autres fermées (*Se me abre una puerta, entro y me hallo con cien puertas cerradas*).

Porchia (1992), *Voix*, cité par Macaire (2008)

Comme l'exprime ce poème, une telle recherche suscite bien des interrogations. Le traitement des hypothèses a entrouvert des portes et en a laissé bien d'autres fermées. Nous nous sommes confrontée à la réalité de la recherche et à sa complexité, qui placent le savoir comme un devenir, et non comme une finalité (Macaire, 2011, 118). Ce constat nous pousse à poursuivre cette quête vers la connaissance au profit des communautés scientifique et enseignante.

Les questions qui nous semblent prioritairement à approfondir sont les suivantes :

Un projet d'échanges est-il suffisant pour asseoir des apprentissages et des manières d'apprendre ? Comment s'intègre un projet dans la scolarité des élèves ? Doit-on penser ce type d'apprentissage en complément sur d'autres périodes ou dans une continuité plus soutenue ?

Quels sont les besoins que l'on peut recenser en matière de formation professionnelle pour faciliter l'intégration d'un projet ? Nous avons constaté que les enseignants agissaient seuls, le plus souvent sans accompagnement ou formation. Comment envisager de les accompagner au mieux ? (Ce point est abordé plus bas).

L'ambition déclarée des enseignants de nos cohortes est de permettre aux élèves de communiquer en dehors du cadre scolaire. Les élèves ont-ils les compétences pour entretenir des relations extra-scolaires avec leurs pairs distants ? Est-ce souhaitable à ce

niveau d'apprentissage ? Comment accompagner le passage d'un travail collectif vers davantage d'autonomie ?

Comment évaluer les acquis et les compétences des apprenants qui s'inscrivent dans des tâches collectives, qui de surcroît ne sont pas les mêmes pour tous dans une même classe ?

Nous avons attesté du partage d'expériences et de connaissances qui lie les groupes et qui est en soi une expérience culturelle et interculturelle. Celle-ci s'effectue principalement grâce à la médiation des élèves eux-mêmes. Quelle est alors concrètement la relation entre le projet éducatif, que représente le projet d'échange, et le développement d'une compétence interculturelle ? N'est-il pas risqué pour les participants de s'enfermer dans des visions d'une situation singulière ?

Cette même question se porte sur la langue et les modèles langagiers auxquels s'exposent les apprenants. En situation singulière, quelles représentations se font-ils de celle-ci ?

Cette recherche a permis d'affronter la complexité de situations d'apprentissage spécifiques au contexte scolaire. Inévitablement parcellaire, elle permet toutefois de dresser une description culturelle de la classe de langue en situation de projet d'échange. Elle peut alors se concevoir comme une amorce à une recherche pluridisciplinaire qui comprendrait des enjeux plus larges sur la manière d'intégrer ces projets. Un travail avec des psychologues pour explorer l'influence des facteurs affectifs, avec des spécialistes des sciences de l'éducation pour traiter de l'intégration de la pratique dans le système scolaire ou de l'interdisciplinarité en jeu, avec des chercheurs en sciences de l'information et de la communication et des sociologues pour s'intéresser à la communication, en collaboration avec d'autres chercheurs en didactique des langues, nous semblerait une prochaine étape à envisager.

3. Perspectives

La perspective d'une recherche sur les dispositifs d'échanges à distances en contexte scolaire à l'école primaire, avec une pluralité des regards, est un projet ambitieux à construire. Celui-ci nécessite de réunir suffisamment de personnes préalablement convaincues de la probable validité de la pratique. Dans cette perspective, nous pensons que notre action nécessite d'être confrontée au point de vue d'autres chercheurs. C'est

pourquoi, nous jugeons utile de communiquer sur notre expérience et de nous intégrer à des réseaux de chercheurs pour poursuivre la réflexion sur cette thématique.

Par ailleurs, notre statut de formateur à l'ÉSPÉ nous permet d'entrevoir des actions de formation en direction des futurs professeurs des écoles, dans le cadre des nouveaux Master, MEF (métier de l'éducation et de la formation), notamment au sein de la spécialité EEE (Enfance, Enseignement, Éducation).

De même que le *Socle commun des connaissances et de compétences*¹¹⁸ ambitionne une harmonisation de l'ensemble des savoirs dispensés durant la scolarité, la formation des enseignants bénéficierait de la transversalité. Dans le cadre de la formation des futurs enseignants du primaire à l'ÉSPÉ de Lorraine, des démarches sont entreprises dans ce sens. Elles permettent aux étudiants d'élaborer des projets et de réaliser des tâches concrètes, ancrées sur du lien social à créer en dehors du seul objectif de formation ; comme par exemple en Lorraine : organiser un événement autour des 50 ans du Traité de l'Elysée ou aider à l'intégration d'étudiants étrangers sur le campus de l'Université. Des unités d'enseignement dans des démarches de formation, hors pratique de la classe, entrent également dans le plan de formation ; elles supposent la mise en place d'un projet par l'étudiant nécessitant un partenariat, et une adaptation à des publics diversifiés. D'autres formations intègrent des projets d'échanges à distance avec des instituts de formation d'enseignants à l'étranger, comme cela se pratique ailleurs (Grosbois, 2007). Nous jugeons de l'impact positif de l'ensemble de ces initiatives, nécessitant une vision didactique de la coopération dans des situations authentiques. Elles permettent d'accompagner les étudiants dans un processus d'analyse réflexive sur leur propre action. Ces expériences sont, de notre point de vue, un moyen congruent pour s'initier à la pratique d'échanges à distance, en comprendre les enjeux et en appréhender certains freins et leviers.

Notre parcours initiatique au monde de la recherche, nous incite à conclure sur une réalité que tout être en apprentissage ou tout formateur ne peut ignorer : il n'y a pas de geste inné, la recherche comme l'enseignement-apprentissage, requiert de l'acculturation au cours d'un processus qui nécessite lui-même du temps. Vouloir supprimer des étapes, c'est ignorer ce qu'est « l'apprendre » et se former.

¹¹⁸ Dans sa version de 2006 et plus encore dans la version prochaine de 2015/ 2016 telle qu'elle s'annonce.

Enfin, les quatre études de cas intégrées à cette recherche nous encouragent à rejoindre les plaidoyers en faveur d'une intégration plus égalitaire ou harmonieuse des TIC dans le domaine de l'éducation (cf. *Transforming Education: The Power of ICT Policies*, UNESCO, 2011). Nous faisons notamment référence aux travaux d'Ollivier (cf. cadre théorique) qui ouvrent la perspective de nouvelles pratiques sociales des langues, où la co-action, sous contrainte relationnelle, est un facteur de motivation et de qualité (Ollivier, 2009, 277). Les acteurs de nos cohortes inscrivent leur action dans une visée proche, qui situe les échanges au cœur de leur projet.

Si les discours politiques et institutionnels sont très incitatifs pour aller dans cette direction, nous observons un grand nombre de freins qui modèrent cette intégration. Les enseignants que nous avons suivis sont confrontés à diverses questions techniques et technologiques, en plus des questions didactiques et pédagogiques. Comment mener à bien un projet d'échanges lorsqu'on se confronte aux contraintes suivantes : manque de formation et d'information tant sur le projet que sur les TIC, médiocrité de la connexion Internet, maîtrise relative des envois de fichiers numériques (ils se font dans trois classes par envoi postal), méconnaissance de l'existence de blogs sécurisés, complexité de la plateforme *eTwinning* (utilisation jugée peu intuitive et délaissée), budget restreint pour l'achat de matériel adapté (grand écran, tableau blanc interactif, caméra numérique, etc.) ? Cette liste non exhaustive nous amène à constater que les besoins se situent à un niveau autre que celui de la classe.

Faciliter l'usage des outils numériques dans les écoles, transformer peu à peu la pédagogie et la création des savoirs requièrent une mobilisation importante des politiques relatives à ces questions. Leurs décisions nécessitent d'être relayées jusqu'à la base. Formation et information ne sont pas seules nécessaires, une prise en compte de l'équipement réel et des besoins technologiques en la matière s'imposent également.

Cette dernière question se situe dans un contexte sociologique nouveau, qui voit l'accroissement spectaculaire des capacités en matière de technologies et de l'accès à ces technologies. On observe que cette mutation s'inscrit dans un continuum d'évolution des outils et des pratiques. Par ailleurs, ce qui change, de notre point de vue, est leur utilisation de plus en plus banalisée hors l'école. Les enfants utilisent des smartphones, communiquent à distance sous des formes diverses, ont recours à l'information en ligne,

contribuent même à l'alimenter et sont capables de trouver les fonctions de logiciels nouveaux. Ce n'est donc pas une pratique révolutionnaire ou même nouvelle que ces enseignants cherchent à intégrer à leur apprentissage, mais une pratique qui s'adapteraient à la logique d'un paradigme technologique et social qui s'impose à notre société d'aujourd'hui. Notre recherche nous a montré que la porosité entre le monde de l'école et le monde extra-scolaire participe de l'apprentissage. La création de savoirs passe par cette corrélation.

Les recherches les plus récentes dans ce domaine sont fructueuses et nous encourageant à poursuivre dans cette direction.

Références

La validité des liens externes a été vérifiée à la date d'impression du présent ouvrage, le 30 septembre 2014.

A

- Abric, J.-C. (2008). *Psychologie de la communication. Théories et méthodes*. Paris : Armand Colin.
- Aguilar Río, J.-I. (2010). *Pour une analyse de la présentation de soi de l'enseignant de L2 : Style revendiqué, aspects relationnels et décisions interactionnelles*. Thèse de doctorat, DDLC, Université Paris 3 et Université de Malaga.
- Altet, M. (2002). L'analyse plurielle de la pratique enseignante, une démarche de recherche. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Altet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : PUF.
- Alziary, H., & Freinet, C. (1947). Les correspondances interscolaires. Brochures d'Éducation Nouvelle Populaire, 32.
- Androulakis, G. (2009). Les élèves issus de l'immigration face aux langues : résultats d'une enquête et pistes à explorer. *Synergies Sud-Est européen*, 2, 157-168.
- Ardoino, J., & Berger, G. (1989). D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes : le cas des universités. Paris : ANDSHA
- Arénilla, L. (Dir). (2007). *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation*. Paris : Bordas/Sejer.
- Arnold, J., & Fonseca, M.-C. (2004). Multiple intelligence theory and foreign language learning: A Brain-Based Perspective. *International Journal of English Studies*, 4, 1, 119-136.
- Arnold, J., & Brown, H. D. (1999). A Map of the Terrain. In J., Arnold, (Éd.), *Affect in Language Learning*, (p. 1-24). Cambridge: CUP.
- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris, ESF.
- Audin, L., & Brodin, E. (2006). *Apprentissage du français et de la langue étrangère : une approche didactique transversale est-elle possible dès le cycle 3 ? Bilan d'un an d'expérimentation anglais-français en sixième*. Note de synthèse d'une journée d'étude, 12 mai, Paris 7. [en ligne] http://www.inrp.fr/colloques/journees_etude/2005_2006/CRLV12mai.pdf
- Audin L., Luc, C., Archimbaud, M-H., Maurelet, C. (2005). *Enseigner l'anglais de l'école au collège Comment aborder les principaux obstacles à l'apprentissage*. Paris : Hatier.
- Avanzini, G. (1975). *La pédagogie au XX siècle*. Toulouse : Privât.
- Azzam-Hannachi R. (2005). *Évolution de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire en France : formation et représentations des enseignants du premier degré*. Thèse de doctorat, Sciences du langage, Université Nancy 2.

B

- Bach J.-F, Houdé, O., Léna, P., & Tisseron, S. (2013). *L'enfant et les écrans*. Paris : Le Pommier.
- Bachelard, G. (1938). *La Formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris : Vrin.
- Bailly, D. (1998). *Didactique de l'anglais (2) La mise en œuvre pédagogique*. Paris : Nathan.
- Bailly, D. (1997). *Didactique de l'anglais (1) Objectifs et Contenus de l'Enseignement*. Paris : Nathan.
- Bailly, S. (2004). Enseigner et apprendre une langue étrangère à l'école élémentaire : accompagnement d'une innovation pédagogique. *Mélanges CRAPEL*, 27, 41-70.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité, Le sentiment d'efficacité personnelle*. Traduit de l'anglais par Jacques Lecomte. Paris : De Boeck.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Bandura, A. (1982). The Psychology of Chance Encounters and Life Paths. *American Psychologist*, 37, 7, 747-755.
- Bange, P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère – Cognition et interaction*. Paris : L'Harmattan.
- Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles. *Aile*, 1, 53-85. [en ligne] <http://aile.revues.org/4875>
- Baral, L.N. (2009). An Investigation of Authenticity in a Nepalese Secondary ESL Textbook and its Supplementation. *Journal of NELTA*, 14, 1-2, 1-13.
- Bardin L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Barrier, P. (1955). International School Correspondence and the Teaching of Modern Languages. In UNESCO, *The teaching of modern languages*, (p. 194-208). Amsterdam: UNESCO.
- Béguin, P., & Clot, Y. (2004). L'action située dans le développement de l'activité. *@ctivités*, 1, 2, 27-49.
- Béranger, P., & Pain, J. (1998). L'autorité et l'école : fin de système. *Migrants Formation*, 112, 134-161. [en ligne] <http://www2.cndp.fr/revueVEI/beranger.htm>
- Bibeau, R. (2005). Les TIC à l'école : proposition de taxinomie et analyse des obstacles à leur intégration. *Revue de l'Enseignement Public et Informatique*. [en ligne] <http://www.infotheque.info/ressource/8724.html>
- Blanchet, P. (2011). Nécessité d'une réflexion épistémologique. In P., Blanchet & P., Chardenet (Dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, (p. 9- 19). Paris : Éditions des archives contemporaines.

- Blanchet, A. (1991). *Dire et faire dire : l'entretien*. Paris : Armand Colin.
- Bonardi, C., & Roussiau, N. (1999). *Les représentations sociales*. Paris : Dunod.
- Borne, D. (1998). *Le manuel scolaire*. Paris : La documentation Française.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bouffard, L.A., & Sarkar, M. (2008). Training 8-year-old French Immersion Students in Metalinguistic Analysis: An Innovation in Form-focused Pedagogy. *Language Awareness*, 17, 1, 3-24.
- Bourrissoux, J.-L., & Pelpel, P. (1992). *Enseigner avec l'audiovisuel*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Bourguignon, C. (2009). L'apprentissage des langues par l'action. In M.-L., Lions-Olivieri, & P., Liria. (Coord.). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point* (p. 49-77). Paris : Maison des langues.
- Bourguignon, C. (2007). Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action. *Les Langues Modernes*. [en ligne] <http://www.aplv-languesmodernes.org/?article865>
- Bourguignon, C. (2001a). L'évaluation de la communication langagière : de la connaissance de l'objet à la compétence du sujet, *ASp*, 34. [en ligne] <http://asp.revues.org/1730>
- Bourguignon, C. (2001b). *La communication langagière : évaluation, médiation, re-médiation*. Communication au colloque du GERAS, Bordeaux, mars.
- Bourron, Y., & Denneville, J. (1991). *Se voir en vidéo. Pédagogie de l'autoscopie*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Bouyssi, C. (2009). Apprentissage télécollaboratif par vidéoconférence de groupe pour l'acquisition de compétences en communication interculturelle. *Cahiers de l'APLIUT*, 28, 2, 63-74. [en ligne] <http://apliut.revues.org/1106>
- Brassac, C., & Gregori, N. (2000). Co-construction de sens en situation de conception d'un outil didactique. *Studia Romanica Posnaniensia*, 25/26, 55-66.
- Brebner, M., (1898). *The method of teaching modern languages in Germany: Being the report presented to the trustees of the Gilchrist Educational Trust on a visit to Germany in 1897, as Gilchrist travelling scholar*, (1909 ed.). Cambridge: CUP.
- Bressoux, P. (2012). L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves *Regards croisés sur l'économie*, 2, 12, 208-217. [en ligne] <http://www.cairn.info/revue-regards-croises-sur-l-economie-2012-2-p-208.htm>
- Bricaud, B., Dausenschön-Gay, U., & Macaire, D. (2005). *Du tandem au Tele-Tandem® : nouveaux apprentissages, nouveaux outils, nouveaux rôles*. [en ligne] <http://www.tele-tandem.net/fr/wp-content/uploads/2010/02/Macaire-Du-tandem-au-Tele-Tandem.pdf>
- Bringuiet, J.-C. (1977). *Conversations libres avec Jean Piaget*. Paris : Laffont.

Brodin, E. (2002). Innovation, instrumentation technologique de l'apprentissage des langues : des schèmes d'action aux modèles de pratiques émergentes. *Alsic* 5, 2. [en ligne] <http://alsic.revues.org/2070>

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée sauvage.

Bru, M., & Not, L. (1987). *Où va la pédagogie du projet ?* Toulouse : Éditions universitaires du Sud.

Bruillard, E. (2011). *Éléments de réflexion sur l'apprentissage collaboratif*. Intervention lors du colloque de l'ORME 2011 Communiquer, collaborer, pour apprendre ? Marseille, 23 et 24 mars 2011.

Bruillard, E, & Baron, G.-L. (2009). Travail et apprentissage collaboratifs dans l'enseignement supérieur opinions, réalités et perspectives. *Quaderni*, 69, 105-114. [en ligne] http://www.stef.ens-cachan.fr/annur/bruillard/EB_GLB_QUADERNI_preprint.pdf

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

Bruner, J. S. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz.

Bruner, J. S., & Tagiuri, R. (1954). Person Perception. In G., Lindzey. *Handbook of Social Psychology*, 2, (p.634-654). Reading, Mass: Addison-Wesley.

Brunot, M. (1932). Un aspect de l'École active en France. La correspondance scolaire. *Pour l'Ère Nouvelle*, 80. [en ligne] <http://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/sites/all/modules/ereNouvelle/pdf/1932-80.pdf>

Buisson, F. (1832). *Manuel général de l'instruction primaire (1832-1940)*. [en ligne] <http://www.bibliotheque-diderot.fr/bibliotheque-numerique/manuel-general-de-l-instruction-primaire-1832-1940--141942.kjsp>

C

Cable, C., Driscoll, P., Mitchell, R., Sing, S., Cremin, T., Earl, J., Eyres, I., Homes, B., Martin, C. & Heins, B. (2010). *Language Learning at key Stage 2. A Longitudinal Study Final Report*. London: The Open University.

Calvet, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.

Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXIe siècle ? *Savoirs hors-série*, 9-50.

Carrier, J.-P. (2002). *L'école et le multimédia*. Paris : Hachette.

Carol, R. (2012). *Apprentissage en classe d'immersion : vers une approche socio-cognitive unifiée*. HDR, Université de Lorraine.

Carroll, S., & Swain, M. (1993). Explicit and implicit negative feedback: An empirical study of the learning of linguistic generalizations. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 357-386.

Castellotti, V., & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE international.
- Catroux, M. (2006). L'apprentissage collaboratif médiatisé par Internet : conditions de mise en œuvre chez de jeunes apprenants d'anglais. *Les Cahiers de l'Acedle*, 2, 52-73.
- Charaudeau, P. (2005). *Le discours politique. Les masques du pouvoir*. Paris : Vuibert.
- Charlier, B., & Henri, F. (2010). *Apprendre avec les technologies*. Paris : PUF.
- Charpentier J., Collin B., & Scheurer E. (1993). *De l'orientation au projet de l'élève*. Paris : Hachette.
- Chevallard, Y. (1986). Les programmes et la transposition didactique. Illusion, contraintes et possibles . *Bulletin de l'AMPEP*. [en ligne] http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Les_programmes_et_la_transposition_didactique.pdf
- Choffat-Dürr, A. (à paraître). *Mise en œuvre de projets d'échanges à distance : quelles conceptions éducatives dans les propos des professeurs des écoles ?* Actes en ligne du Colloque international organisé par le DILTEC : Didactique des Langues, des Textes et des Cultures, Didactique des Langues, des Textes et des Cultures du 20 au 22 juin 2012.
- Choffat-Dürr, A. (2014). Co-agir en ligne pour appréhender la culture autrement. *Les Langues Modernes*, 2, 19-26.
- Choffat-Dürr, A. (2013). *School-to-school correspondence - then and now*. Communication : colloque international WorldCall 2013, Sustainability and Computer Assisted Language Learning, 10 au 13 juillet, Glasgow, Écosse.
- Choffat-Dürr, A, & Macaire, D. (2012). I'm* two rabbits / J'ai un rouge pullover*. How corrective *feedback* is handled in collaborative exchange programmes between early language learners. *Eurocall Review*, 20, 1, 41-44.
- Chomsky, N. (2000). *Nouveaux horizons dans l'étude du langage et de l'esprit*. Paris : Stock version française, 2005.
- Clark, R.C, Dessus, P, & Maquet, P. (2009). Entretien : À la recherche des ingrédients actifs de l'apprentissage, *Distances et Savoirs*, 1,7, 113-124.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.
- Commission européenne. (2013). *Survey of Schools: ICT in Education Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Commission européenne. (2007). *Study of the impact of technology in primary schools – STEPS*. [en ligne] http://eacea.ec.europa.eu/llp/studies/study_impact_technology_primary_school_en.php
- Conseil de l'Europe (2000). *Cadre européen de référence pour les langues, apprendre enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.[en ligne] http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf
- Cook, V.J. (1991). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Edward Arnold.

Coste, D. (2009). Tâche, progression, curriculum. *Le Français dans le monde / Recherches et applications*, 45, 499–510.

Coste, D. (2002). Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classes(s) ?. *Aile*, 16, 3-22. [En ligne] <http://aile.revues.org/747>

Crosnier, E. (2008). LEA/LANSAD Convergences/Divergences . *Les Cahiers de l'APLIUT*, 27, 1, 18-31.

Csizér, K., Dörnyei, Z. (2005). The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *The Modern Language Journal*, 89, 1, 19-36.

Cuq, J.-P. (Dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

D

Dausendschön-Gay, U. (2006). Pratiques communicatives et appropriation de langues à l'école primaire. In M., Faraco (Dir.), *La classe de langue. Théories, méthodes et pratiques*. Aix-en-Provence : PUP, 71-91.

Dausendschön-Gay, U. (2005). Introduction. In B., Bricaud, & H., Zeyen (Coord), *Tele-Tandem, une approche innovante pour un apprentissage linguistique dans les échanges scolaires franco-allemand*, (p. 13-16). Paris, Berlin : DFJW/ OFAJ.

Deci, E. L., & Ryan, M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York: Plenum.

De Corte, E. (2010). Les conceptions de l'apprentissage au fil du temps. In H., Dumont, D., Instance & F., Nenavides. *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique*. Editions OCDE [en ligne] http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/comment-apprend-on_9789264086944-fr#page42

Defays, J.-M. (2006). Spécificités et paradoxes de l'enseignement des langues étrangères dans le contexte scolaire : observation et formation. In M., Faraco (Dir.), *La classe de langue. Théories, méthodes et pratiques*, (p. 7-22). Aix-en-Provence : PUP.

Delannoy, C. (2005). *La motivation : désir de savoir, décision d'apprendre*. Paris : Hachette.

Delasalle, D. (Dir.) (2005). *L'apprentissage des langues à l'école : diversité des pratiques*. Tomes 1 et 2. Paris : L'Harmattan.

Deldime, R., & Vermeulem, S. (2004). *Le développement psychologique de l'enfant*. Bruxelles : De Boeck (7^e édition).

Demaizière, F., & Grosbois, M. (2014). Numérique et enseignement-apprentissage des langues en Lansad – Quand, comment, pourquoi ? *Alsic*, 17. [en ligne] <http://alsic.revues.org/2691#tocto1n2>

Demaizière, F. (2009). De l'EAO au web 2.0 Diversité des usages des TIC pour l'apprentissage des langues. In M., Tomé, & J.-M., Campo Delgado (Coord.). *La web 2.0 como recurso para la enseñanza del francés como lengua extranjera*, (p. 55-72). Madrid : Ministerio de Educación, Subdirección General de Información y Publicaciones.

- Demaizière, F. (2008a). Didactique des langues et TIC : les aides à l'apprentissage, 19-35. *Alsic*, 10, 1. [en ligne] <http://alsic.revues.org/220>
- Demaizière, F. (2008b). *Quelques classiques de l'usage des TIC. Intervention au master 2 de Lyon* 2. [en ligne] http://didatic.net/article.php?id_article=172
- Demaizière, F., & Narcy-Combes, J.-P. (2007). Du positionnement épistémologique aux données de terrain. *Les Cahiers de l'Acedle*, 4. [en ligne] http://acedle.org/IMG/pdf/Demaiziere-Narcy_cah4.pdf
- Department of Education (2014). *The national curriculum for England to be taught in all maintained primary and secondary schools from September 2014*. [en ligne] <https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum>
- Department of Education (2007). *The Children's Plan: Building brighter futures*. [en ligne] http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/https://www.education.gov.uk/publications/standard/_arc_SOP/Page11/CM%207280
- De Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B. (1989). *Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue*. Actes du troisième Colloque Régional de Linguistique, Strasbourg 28-29 avril 1988, Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur, Strasbourg, 99-119. [en ligne] http://mepa.free.fr/STAGE.MEPA.II/planning_fichiers/BIBLIO.Actvite_fichiers/DE%20PIETRO%201989.pdf
- Desbiens, J.-F. (2010). L'action située : critique mesurée d'une approche novatrice de l'apprentissage. *Ejrieps*, 1, 4-27.
- Descombes, V. (1991). Le pouvoir d'être soi. Paul Ricœur. *Soi-même comme un autre. Critique*, 47, 529-530, 545-576.
- Desmarais, L. (1998). *Les technologies et l'enseignement des langues*. Montréal, Canada : Les Éditions Logiques.
- Dessus, P & al. (2009). À la recherche des ingrédients actifs de l'apprentissage. Clark, R-C (entretien avec). *Distances et savoirs*, 1, 7, 113-124.
- Develay, M., (2001). *Propos sur les sciences de l'éducation. Réflexions épistémologiques*. Paris : ESF éditeur.
- Develotte, C., Guichon, N., & Kern, R. (2008). Allo Berkeley ? Ici Lyon... Vous nous voyez bien ? Étude d'un dispositif de formation en ligne synchrone franco-américain à travers les discours de ses usagers, *Alsic*, 11, 2. [en ligne] <http://alsic.revues.org/892>
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Lexington, Mass: D.C : Heath. [en ligne] https://www.brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey_1910a/Dewey_1910_toc.html
- Deyrich, M.-C. (2014). Langues à l'école primaire : quelle nouvelle donne pour la formation des enseignants ? In Leclère, M. & Narcy-Combes, J.-p. (Dir). (2014). *Enseigner les langues aux enfants en contexte scolaire. Diversité des approches et outils d'enseignement*, (p.65-83). Paris : Riveneuve éditions.
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and Motivation: A Literature Review. *System*, 23, 165-174.

Dillenbourg, P., Poirier, C., & Carles, L. (2003). Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme ? In Taurisson, A., Sentini, A. *Pédagogiques.Net*. Montréal: Montréal Presses.

Dillenbourg, P. (2002). Over-scripting CSCL: The risks of blending collaborative learning with instructional design . In P.A, Kirschner. (Dir.). *Three worlds of CSCL. Can we support CSCL?*, (p. 61-91). Heerlen : Open Universiteit. [en ligne] <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/02/30/PDF/Dillenbourg-Pierre-2002.pdf>

Dillenbourg, P (1999). What do you mean by collaborative learning? In Dillenbourg, P. (Dir.). *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*. Oxford: Elsevier; 1-19.

Doise, W., Mugny, G., & Perret-Clermont, A.-N. (1975). Social interaction and the development of cognitive operations. *European Journal of Social Psychology*, 5, 367-383.

Doise, W., Mugny, G., & Perret-Clermont, A.-N. (1976). Social interaction and cognitive development: further evidence. *European Journal of Social Psychology*, 6, 245-247.

Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Dörnyei, Z., Murphey, T. (2003). *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge: CUP.

Dörnyei, Z., & Malderez, A. (1997). Group Dynamics and Foreign Language Teaching. *System*, 225, 1, 66-81. [en ligne] <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/1997-dornyei-malderez-system.pdf>

Doughty, C.J., & Long, M.H. (2003). Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning . *Language learning and technology*, 7, 3, 50-80.

Duda, R., & Tyne, H. (2010). Authenticity and Autonomy in language learning . *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 92, 86-106. [en ligne] http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/52/50/58/PDF/DUDATYNE_AUTHENTIC.pdf

Durkheim, É. (1922). *Éducation et sociologie*. Paris : Alcan. [en ligne]. http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/education_socio/education_socio.pdf

E

Edelenbos, P., Johnstone, & R, Kubanek, A. (2006). *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners. Languages for the children of Europe. Published Research, Good Practice and Main Principles. Final Report of the EAC 89/04, Lot 1 study. European Commission*. Brussels: Education and Culture, Culture and Communication, Multilingualism Policy.

Education Scotland. (Curriculum for Excellence. (2010- 2011) [en ligne] www.curriculumforexcellencescotland.gov.uk

Egbert, J., & Hanson-Smith, E. (1999). *Call Environments: Research, Practice, and Critical Issues*. Alexandria, VA: TESOL.

Ellis, R. (2007). Educational Settings and Second Language Learning. *The Asian EFL Journal Quarterly*, Conference Proceedings Volume English as an International Language: Setting the Standards, 9, 4. 11-27.

Ellis, R., Loewen, S., & Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective *feedback* and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 339-368.

Ettayebi, M, Operti, R, & Jonnaert, P. (Dir). (2008). *Logique de compétences et développement curriculaire : débats perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs*. Paris : L'Harmattan.

F

Fanselow, J. (1977). The treatment of error in oral work. *Foreign Language Annals*, 10, 583-593.

Faraco, M. (2006). (Dir.). *La classe de langue. Théories, méthodes et pratiques*. Aix-en-Provence : PUP.

Fert, J.-M. (2011). Éduquer à la complexité. Communication au 8ème Congrès de l'Union européenne de Systémique, 20-22 octobre 2011, Bruxelles. [en ligne] http://aes.ues-ues.eu/aes2011/Enseignement_Fert.pdf

Firode, A. (2011). Pensée et langage chez Karl Popper et Lev Vygotski. *Recherches en Education hors-série*, 3, 94-105.

Florin, A. (2003). *Introduction à la psychologie du développement*. Paris : Dunod (édition 2013).

Francomme, O. (2009). La correspondance scolaire, outil d'apprentissage d'une langue en pédagogie Freinet. In C., Gonçalves, & D., Groux. *Approches comparées de l'enseignement des langues et de la formation des enseignants*, (p. 473-487). Paris : L'Harmattan.

Friedrich, J. (2008). La psychologie de la pensée de l'école de Würzburg – Analyse d'un cas de marginalisation. *L'Homme et la société*, 1, 167-168-169, 251-278 [en ligne] <http://www.cairn.info/revue-l-homme-et-la-societe-2008-1-page-251.htm>

G

Gal-Petitfaux, N., & Durand, M. (2001). L'enseignement de l'éducation physique comme action située : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive. *STAPS*, 55, 79-100.

Galisson, R., & Puren, C. (1999). *La formation en questions*. Paris : CLE international.

Gagné, M, & Deci, E.L. (2005). Self-Determination Theory and Work Motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362.

Gajo, L. & Mondada, L. (1998). Contexte, activité discursive et processus d'acquisition : quels rapports. In M. Souchon (Dir.), *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères*, (p. 91-102). Besançon : Centre de linguistique appliquée.

Gaonac'h, D. (2006). *L'Apprentissage précoce d'une langue étrangère. Le point de vue de la psycholinguistique*. Paris : Hachette Education.

Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier / Didier.

Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: how children think and how schools should teach*. New York: Basic Books.

Gerbaix, S. (1993). *Une technologie de communication en émergence: la visioconférence*. Thèse de doctorat, Sciences de l'information et de la communication, Université de Montpellier 2.

Germain, C. (2000). Didactique générale, didactique des langues et linguistique appliquée. *RCLA*, 3 (1-2), 23-33. [en ligne] <http://www.aclacaal.org/wp-content/uploads/2013/08/4-vol-3-nos1-2-art-germain.pdf>

Guidetti, M., Lallemand, S. & Morel, M.-F. (2000). *Enfances d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui*. Paris : Armand colin.

Giordan, A. (2006). Plaisir d'apprendre versus effort d'apprendre. *Résonnances*, 4-5.

Giordan, A. (1993). Apprendre, comprendre, s'approprier l'environnement. *Cahiers pédagogiques*, 312, 35-37 [en ligne] <http://www.andregiordan.com/articles/apprendre/appppcompr.html>

Gombert, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris, PUF.

Grégoire, R., Bracewell, R., & Laferriere, T. (1996). L'apport des nouvelles technologies de l'information et de la communication à l'apprentissage des élèves du primaire et du secondaire. *Revue documentaire Rescol (Schoolnet)*. [en ligne] <http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/apport/apport96.html>

Griggs, P., Carol, R., & Bange, P. (2002). La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères , *Revue française de linguistique appliquée*, 7, 25-38. [en ligne] <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2002-2-page-25.htm>

Grillo, É. (2000). *Intentionnalité et signifiante : une approche dialogique*. Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Wien : Peter Lang, Publications Universitaires Européennes.

Grosbois, M. (2012). *Didactique des langues et technologies : de l'EAO aux réseaux sociaux*. Paris : Presses de l'Université Paris-Sorbonne.

Gruson, B. (2010a). *La visioconférence : quels effets sur la nature des interactions produites lors de séances d'anglais au cycle 3 ?* Colloque international « Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes », Université de Lyon - ICAR - CNRS -INRP, 24-26 juin 2010, Lyon, France. [en ligne] <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/53/37/15/PDF/GRUSON.pdf>

Gruson, B. (2010b). Analyse comparative d'une situation de communication orale en classe ordinaire et lors d'une séance en visioconférence. *Distances et Savoirs*, 8, 3, 395-423. [en ligne] <http://ds.revuesonline.com/article.jsp?articleId=15498>

Gruson (Quere Gruson), B. (2006). *L'enseignement d'une langue étrangère à l'école et au collège : vers une meilleure compréhension des situations didactiques mises en œuvre : analyse comparative de l'action de deux professeurs de CM2 et de deux professeurs de sixième*. Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, Université Rennes 2, Rennes.

Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.

Hagège, C. (1985). *L'homme de paroles*. Paris : Fayard.

Halimi, S & al. (2012). *Apprendre les langues. Apprendre le monde. Rapport du Comité stratégique des langues*. Paris : MEN.

Hardi, B. C, Leone, D., Kasser, T., & Ryan, R.M. (1993). Employee and supervisor ratings of motivation: Main effects and discrepancies associated with job satisfaction and adjustment in a factory setting. *Journal of Applied Social Psychology*, 23, 1789-1805.

Hattie, J., & Timperley, H, (2007). The Power of *Feedback*. *Review of Educational Research*, 77, 1, 81-112.

Henri, F. (2010). Collaboration, communautés et réseaux : partenariats pour l'apprentissage. In Charlier, B., Henri, F. (dir). *Apprendre avec les technologies*, (p.169-180). Paris : PUF.

Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance : pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Hilton, H.E. (2009). *Systèmes émergents : acquisition, traitement et didactique des langues*. HDR, Lyon 2, Université Lumière.

Holec, H. (1994). Compétence lexicale et acquisition / apprentissage . *Cahiers de l'ASDIFLE* , 6. [en ligne] http://fle.asso.free.fr/asdifle/Cahiers/Asdifle_Cahier6_Holec.pdf

Huber, M. (1999). *Apprendre en projets. La pédagogie du projet-élèves*. Lyon : Chronique sociale.

I

Ishikawa, F. (2009). Impact des motivations sur le développement de la L2 en interaction didactique : représentations en français langue étrangère. *Lidil*, 40. [en ligne] <http://lidil.revues.org/index2919.html>

J

Jézégou, A. (2007). La distance en formation : cadre opérationnel pour caractériser la distance transactionnelle d'un dispositif. [en ligne] http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/31/47/PDF/Jezevou_AREF_07.pdf

Johnstone , R. (2002). *A propos du facteur de l'âge : quelques implications pour les politiques linguistiques. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Joing, I., Mikulovic, J., & Bui-Xuang, G. (2010). Violence à l'école. Vers une responsabilité fonctionnelle des institutions scolaires. *International Journal of Violence and School*. Sept. 2010, 33-71 [en ligne] <http://www.ijvs.org/files/Revue-11/02.-Joing-Ijvs-11.pdf>

Jonnaert, P. & Vander Borgh, C. (2008). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 2^e édition.

Jonnaert, P. (Dir). (2005). *Curriculum de la formation générale de base. Cadre théorique*. Montréal : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport/CIRADE.

Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S., & Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, 30, 3, 667-696.

Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck.

Jonnaert, P. (1996). Dévolution versus contre-dévolution. Un tandem incontournable pour le contrat didactique. In C. Raïsky et M. Caillot (Dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique*, (p. 115-158). Bruxelles : De Boeck.

K

Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales. Tome 2*. Paris : Armand Colin.

Kervran, M. (2014). Langues et conceptualization : approche plurielle et intégrée des langues et des disciplines à l'école primaire. In Leclère, M. & Narcy-Combes, J-p. (Dir). (2014). *Enseigner les langues aux enfants en contexte scolaire. Diversité des approches et outils d'enseignement*, (p.17-30). Paris : Riveneuve éditions.

Knoerr, H. (2011). *Acquisition du langage : le débat Piaget-Chomsky. L'enfant sauvage*. Université d'Ottawa, [en ligne] http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CDUQFjAB&url=http%3A%2F%2Faix1.uottawa.ca%2F~hknoerr%2FDGD7.ppt&ei=VVtfU9bWCoGqOoX_gPAM&usg=AFQjCNFXOvYCzM4KUnj4NWbhmvBpcL9Sug

Krafft, U., & Dausendschön-Gay, U. (1994). Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition. *Bulletin VALS/ASLA*, 59, 127-158.

Krashen, S.D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition. English Language Teaching series*. London: Prentice-Hall International Ltd.

L

Lacombe, J. (1996). *Le développement de l'enfant de la naissance à 7 ans. Approche théorique et activités corporelles*. Bruxelles : De Boeck, 1996.

Lacroix, M., & Potvin, P. (2009). *La motivation scolaire*. Trois-Rivières : Université du Québec.

Lamy M-N, & Hampel, R. (2007). *Online Communication in Language Learning and Teaching*. New York: Palgrave Macmillan.

Lamy, M.N, & Shield, L. (2001). Deux types de téléconférences pour l'apprentissage des langues. Proceedings de conférence *Usages des Nouvelles technologies et Enseignement des Langues Etrangères*. Volume III. Bibliothèque de l'Université de Compiègne. [en ligne] <http://www.utc.fr/~untele/volume3.pdf>

Lancry, A. (2007). Incertitude et stress. *Le travail humain*, 3, 70, 289-305.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: CUP.

- Lave, J. (1988). *Cognition in Practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge: CUP.
- Lawson, T., Comber, C., Gage, J., & Cullum-Hanshaw, A. (2004). *Video conferencing: a literature review*. Annexes du rapport Evaluation for the DfES Video Conferencing in the Classroom project - final report. University of Leicester, University of Cambridge: Becta.
- Le Bian, P. (2007). *Compte-rendu et analyses d'échanges linguistiques entre des écoliers brestois et des écoliers anglais grâce à un système de visioconférence*. [en ligne] <http://sanquer.brestecoles.net/images/dossiervisiosite3b>
- Le Boterf, G. (2011). Apprendre à agir et à interagir en professionnel compétent et responsable. *Éducation permanente*, 188, 3, 97- 112. [en ligne] https://www.usherbrooke.ca/ssf/fileadmin/sites/ssf/Perspectives_SSF/article_entretien_Guy_Le_Boterf_sur_professionnalisation.pdf
- Le Boterf, G. (2002). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris : Éditions d'Organisation, 4^e édition.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Leclère, M. & Narcy-Combes, J-p. (Dir). (2014). *Enseigner les langues aux enfants en contexte scolaire. Diversité des approches et outils d'enseignement*. Paris : Riveneuve éditions.
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, 5, 59-90.
- Lecomte, J. (2003). Y arriver malgré tout. *Sciences Humaines*, 40. [en ligne] http://www.scienceshumaines.com/y-arriver-malgre-tout_fr_12887.html
- Lecomte, J. (1993). Les mécanismes de l'apprentissage. *Sciences Humaines*, 32, 11-16.
- LE GRAIN (édition 1985). *Le défi pédagogique; Construire une pédagogie populaire !* Bruxelles : Les Éditions Vie ouvrière.
- Lehraus, K., & Buchs, C. (2008). Les interactions entre pairs dans un dispositif structuré selon les principes de l'apprentissage coopératif. In L., Filliettaz & M.-L., Schubauer-Leoni (Dir.). *Processus interactionnels et situations éducatives*, (p. 159-179). Bruxelles : De Boeck.
- Lemoine, V. (2014). *Diversités franco-allemandes : pratiques interculturelles et autonomisantes en didactique des langues étrangères*. Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, Université Lille Nord de France.
- Levelt, W.J. M. (1989). *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge Mass: MIT Press.
- Levy, M., & Stockwell, G. (2006). *CALL Dimensions: Options and Issues in Computer Assisted Language Learning*. Mahwah, New Jersey: L. Erlbaum Associates.
- Linard, M. (2001). Concevoir des environnements pour apprendre : l'activité humaine, cadre organisateur de l'interactivité technique. *Sciences et techniques éducatives*, 8, 3-4, 211-238. <http://www.e-pathie.org/Linard%202001.pdf>
- Light, R., & Dixon, M.A. (2007). Contemporary developments in sport pedagogy and their implications for sport management education. *Sport Management Review*, 10, 159-175.

Loarer, E. (1998). L'éducation cognitive : modèle et méthodes pour apprendre à penser. *Revue Française de Pédagogie*, 122, 121-161.

Long, M.H. (2007). Recasts in SLA: The story so far . In M., Long (Dir.), *Problems in SLA*. Erlbaum Associates, 75-118.

Long, M.H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C, Ritchie & T. K, Bahtia (Dir.), *Handbook of second language acquisition*. New York : Academic Press, 413-68.

Lussier, D. (2007). *Les compétences interculturelles : un référentiel en enseignement et en évaluation*. Conférence plénière au colloque ALTE/CIEP, Paris, 2 avril.

Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective *feedback* and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 1, 37-66.

Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 3, 399-432.

M

Macaire, D. (2011). Recherche-action en didactique des langues et des cultures : changer les pratiques et pratiquer le changement. In M. Molinié (Dir). *Démarches portfolio en didactique des langues et des cultures - Enjeux de formation par la recherche action*, (p. 113-124). Paris : Encrage.

Macaire, D. (2010). Recherche-action et didactiques des langues du positionnement du chercheur à une posture de recherche. *Les après-midi du LAIRDIL*, 17, 21-32.

Macaire, D. (2005). Du tandem au Tele-Tandem®, nouveaux apprentissages, nouveaux outils, nouveaux rôles. In Tardieu, C. & Pugibet, V. (Dir.). *Langues et cultures. Les TIC, enseignement et apprentissage*, (p.17-33). Paris : CNDP ; Dijon : CRDP de Bourgogne.

Macedo-Rouet, M. (2009). La visioconférence dans l'enseignement. Ses usages et effets sur la distance de transaction. *Distances et savoirs*, 7, 65-91.

MacIntyre, P., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing Willingness to Communicate in L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation. *The Modern Language Journal*, 82, 4, 545-562.

Mangenot, F. (2009). Du Minitel aux SMS, la communication électronique et ses usages pédagogiques. *Linx*, 60, 96-110.

Mangenot, F & Zourou, K. (2007). Susciter le dialogue interculturel en ligne. *Lidil*, 36. [en ligne] <http://lidil.revues.org/2413>

Mangenot, F. (2000). L'intégration des TIC dans une perspective systémique. *Les Langues Modernes*, 3. 38-44.

Marcel, J.-F, Olry, P., Rothier-Bautzer, E., & Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue Française de Pédagogie*, 138, janvier-février-mars, 135-170. [en ligne] <http://www.fractale-formation.net/dmdocuments/les-pratiques-comme-objet-danalyse.pdf>

- Marcelli, A., Gaveau, D., & Tokiwa, R. (2005). Utilisation de la visioconférence dans un programme de FLE : tâches communicatives et interactions orales. *Alsic*, 8, 185-203. [En ligne] <http://alsic.revues.org/354>
- Marsick, V.J., & Watkins, K.E. (2001). Informal and Incidental Learning. In Merriam, S.B. *The new update on adult learning theory: new directions for adult and continuing education*, (p. 25-34). New York: Jossey-Bass.
- Masgoret, A.-M., & Gardner, R.C. (2003). Attitudes, motivation and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and Associates. *Language Learning*, 53, 1, 123-163.
- Matthey, M. (2005). Plurilinguisme, compétences partielles et éveil aux langues. De la sociolinguistique à la didactique des langues. In J.-P. Bronckart, É., Bulea, & M., Pouliot (Dir). *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, (p. 139-157). Villeneuve d'Ascq : Septentrion. [en ligne] <http://lesla.univ-lyon2.fr/sites/lesla/IMG/pdf/doc-614.pdf>
- Mauss, M. (1923-1924). Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques. *L'Année Sociologique*, 2. [en ligne] <http://anthropomada.com/bibliotheque/Marcel-MAUSS-Essai-sur-le-don.pdf>
- Médioni, M.-A. (2010).__Pour une Pédagogie de Projet émancipatrice. [en ligne] http://www.gfen.asso.fr/images/documents/textes_seminaire/pour_une_p_dagogie_de_projet_mancipatrice.pdf
- Médioni, M.-A. (2008). L'enseignement- apprentissage des langues : un agir ensemble qui s'affirme. [en ligne] http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/Medioni_article_GFEN_article_site_APLV.pdf
- Meirieu, P. (2009). Faut-il en finir avec la pédagogie ? Conférence dans le cadre du GREP, 22 novembre 2009. [en ligne] www.meirieu.com/ARTICLES/GREP_CONF_pedagogie.pdf
- Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer*. Paris : ESF.
- Michel, V. (1996). Pratique du théâtre et apprentissage d'une langue étrangère, *Travaux de didactique du français langue étrangère*, Montpellier, IEFÉ, Université Paul Valéry, 36, 81-87.
- Ministère de l'Éducation nationale. IGEN. (2013). *Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008*. Rapport 2013-066.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2012). *Ecole primaire – Programmes d'enseignement : modification*. B.O n°13, 5 janvier.
- Ministère de l'Éducation nationale. IGEN. (2009). *Modalités et espaces nouveaux pour l'enseignement des langues*. n°2009-100, Novembre.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2008). *Programmes de langues étrangères pour l'école primaire*. B.O hors-série n°3, 19 juin.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2007). *Programmes de langues étrangères pour l'école primaire*. B.O. hors-série n° 8, 30 août.

Ministère de l'Éducation nationale. (2007). *Mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences. Programmes d'enseignement de l'école primaire*. B.O. hors-série n° 5, 12 avril.

Ministère de l'Éducation nationale. (2006). *Le socle commun des connaissances et de compétences*. Décret du 11 juillet.

Ministère de l'Éducation nationale. (2005). *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École*. Journal Officiel, 96 du 24 avril.

Ministère de l'Éducation nationale. (2002). *Programme transitoire d'enseignement des langues étrangères ou régionales au cycle des approfondissements de l'école primaire*. B.O. hors-série n° 4, 29 août.

Mitchell, R., & Myles, F. (2004). *Second language learning theories*. New York : Hodder Arnold.

Mondada, L. (2005). Ecole thématique. Méthodes d'enregistrement et d'analyse de données vidéo prises en situations de formation. PIREF, 17-19 janvier, ENS LSH Lyon.

Montagne-Macaire, D. (2007). Didactique des langues et recherche-action. *Les Cahiers de l'Acedle*, 4, 93-120.

Moore, M.G. (1993). Theory of transactional distance. In D., Keegan, (dir). *Theoretical Principles of Distance Education*, (p. 22-38). New York: Routledge.

Morandi, F. (2004). Pragmatisme et pratiques en éducation. Réflexion sur le principe d'action selon de pragmatisme de Pierce, James et Dewey. *Recherches et Éducation*, 6. [en ligne] <http://rechercheseducations.revues.org/318>

Morin, E. (1991). *Les idées*. Tome 4 de *La Méthode*. Paris : Le seuil.

Mugny, G., & Carugati, F. (1991). Théorie du conflit socio-cognitif. In G., Mugny, *Psychologie sociale du développement cognitif*, (p. 57-70). Berne : Peter Lang.

N

Narcy-Combes, J.-P, Tardieu, C., Le Bihan J.-C., Aden, J., Delasalle, D., Larreya, P., & Raby. F. (2007). Rapport sur l'enseignement de l'anglais à l'école. [en ligne] <http://espace-langues.espe-paris.fr/IMG/pdf/RapportAnglaisPrimr.pdf>

Narcy-Combes, J.-P. (2006). La didactique de L2 à la croisée des chemins. *Les Cahiers de l'Acedle*, 2, 301-318. [en ligne] http://acedle.org/IMG/pdf/Narcy-JP_cah2.pdf

Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC: vers une recherche-action responsable*. Gap/Paris : OPHRYS.

National Survey of Modern Language Provision in Scottish Schools. Part 1 : Scottish Primary Schools (2012). Scotland's National Centre for Languages, University of Strathclyde, August 2011 [en ligne] http://www.scilt.org.uk/Portals/24/Library/research/mlsurvey/MLPS_Survey_2011_summary.pdf

Norton Peirce, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29, 1, 9-31.

O

O'Dowd, R. (2006). The Use of Videoconferencing and E-mail as Mediators of Intercultural Student Ethnography. In J. A., Belz, & S. L., Thorne, (Dir.). *Computer-mediated Intercultural Foreign Language Education*, (p. 86-120). Boston: Heinle & Heinle.

Ollivier, C. (2014). Vers une approche interactionnelle en didactique des langues et une extension du domaine de la tâche – Les atouts du web 2.0. *Alsic*, 17. [En ligne] <http://alsic.revues.org/2743>

Ollivier, C. (2012). Approche interactionnelle et didactique invisible – Deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâches sur le web social. *Alsic*, 15, 1. [en ligne] <http://alsic.revues.org/2402>

Ollivier, C. (2010). Ecriture collaborative en ligne : une approche interactionnelle de la production écrite pour des apprenants acteurs sociaux et motivés. *Revue française de linguistique appliquée*, 15, 121-137.

Ollivier, C. (2009). Mettre en œuvre une approche interactionnelle sur le Web 2.0. In M.-L., Lions-Olivieri, & P., Liria. (Coord.). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*, (p. 263-285). Paris : Éditions Maison des Langues.

O'Neil, C. (1993). *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hatier/Didier.

P

Paquette, D. (2005). L'étude des documents écrits par la méthode des traceurs. *Recherches qualitatives*, hors série, 2, 61-69.

Pea, R. D. (1993). Practices of distributed intelligence and designs for education. In G., Salomon (Dir.) *Distributed cognitions - Psychological and educational considerations*, (p. 47-87). Cambridge: University Press,.

Pekarek, S. (1999). *Leçons de conversation: dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Fribourg : Éditions Universitaires.

Pellaud, F., Eastes, R.E., & Giordan, A. (2005). Des modèles pour comprendre l'apprendre : de l'empirisme au modèle allostérique. [en ligne] <http://www.andregiordan.com/articles/apprendre/modalost.html>

Pellenq C., & Campanale, F. (2000). Former des enseignants avec la visioconférence - Analyse d'un scénario d'usage, *Sciences et Techniques éducatives*, 7, 2, 367-384.

Perret-Clermont, A.-N. (1981). Approches psychosociologiques de l'apprentissage en situation collective. *Dossiers de Psychologie (Université de Neuchâtel)*, 12, 1-33. [en ligne] <https://libra.unine.ch/export/DL/20605.pdf%E2%80%8E>

Perriault, J. (1989). *La logique de l'usage. Essai sur les machines à communiquer*. Paris : Flammarion.

Perrenoud, P. (2003). Qu'est-ce qu'apprendre ? *Enfances & Psy*, 4, 24, 9-17.

Perrenoud, P. (1999). *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?* Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. [en ligne] http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html

Perrenoud, P. (1998). *Réussir ou comprendre ? Les dilemmes classiques d'une démarche de projet*. Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Perrenoud, P. (1996). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.

Piaget, J. (1967). Épistémologie : nature et méthode. In J., Piaget (Dir.), *Logique et connaissance scientifique*, (p.3-132). Paris : La Pléiade.

Poisson, D. (2002). Modélisation des processus de médiation – médiatisation : vers une biodiversité pédagogique In M.-J Barbot et T, Lancien. *Médiation, médiatisation et apprentissages*, (p. 89-102). Lyon : ENS Éditions.

Pôle national de compétence informatique de l'académie de Nancy-Metz (2010). *Enquête sur les technologies de l'information et de la communication (ETIC)*. [en ligne] <http://eduscol.education.fr/cid56180/enquete-sur-les-technologies-de-l-information-et-de-la-communication.html>

Porcher, L., Groux, D. (1998). *L'apprentissage précoce des langues*. Paris : PUF.

Porquier, R. (1984). Communication exolingue et apprentissage des langues. In B., PY (Éd.), *Acquisition d'une langue étrangère*, (p.17-47). Paris : PUV / Neuchâtel : CLA.

Pothier, M. (2001). Analyse de Intégrer les nouvelles technologies de l'information : quel cadre pédagogique ? *Alsic*, 4,1, 39-46.

Prairat, E., & Retornaz, A. (2000). Images de la polyvalence à l'école. *Cahiers Alfred Binet*, 664, 4-26.

Proulx, J. (2004/2008). *L'Apprentissage Par Projet*. Quebec : PUQ.

Puren, C. (2012). A propos de « la leçon dite 'd'adieu' d'André Giordan »... et des modèles cognitifs d'apprentissage en DLC. Article publié en ligne sur le site personnel de Puren. [en ligne] <http://www.christianpuren.com/2012/01/18/a-propos-de-la-le%C3%A7on-dite-d-adieu-d-andr%C3%A9-giordan-et-des-mod%C3%A8les-cognitifs-d-apprentissage-en-dlc/>

Puren, C. (2011). Mises au point de/sur la perspective actionnelle. Article publié en ligne sur le site personnel de Puren [en ligne] <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011e>

Puren, C. (2006a). Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social. *Les Langues Modernes* [en ligne] <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article389>

Puren, C. (2006b). Les tâches dans la logique actionnelle. *Le français dans le Monde*, 347, 80-81. [en ligne] <http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/016/>

Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle Cahiers de l'APLIUT, 23,1, 10-26. [en ligne] <http://apliut.revues.org/3416>

Puren, C. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris : CRÉDIF/Didier.

Quéré, L. (2006). Entre fait et sens, la dualité de l'événement. *Réseaux*, 5, 139,183-218.

R

Raby, F. (2009). La dissonance motivationnelle ou l'impact d'un environnement hautement dynamique sur la motivation des enseignants de langues. *Lidil*, 4, 123-138.

Raynal, F., & Rieunier, A. (2012). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissages, formation, psychologie cognitive*. Nanterre : ESF Éditeur.

Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre? Pour une philosophie de l'enseignement*. Paris : PUF.

Resweber, J.P. (1986). *Les pédagogies nouvelles*. Paris : PUF, collection Que sais-je ?

Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: CUP.

Ricœur, P. (2005). Devenir capable, être reconnu. *Esprit*, 7.

Roegiers, X (2004). *Une pédagogie de l'intégration: compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.

Rosenberg, S. L. (2002). Positive peers--Differential impact of a social intervention strategy on four personality subgroups. *School Psychology International*, 23,4, 397-415.

S

Sabourin, E. (2007). L'entraide rurale, entre échange et réciprocité. *Revue du MAUSS*, 2, 30, 198-217.

Safourcade, S. & Alava, S. (2010). Les processus subjectifs au cœur de la fabrique de la compétence : le cas du sentiment d'efficacité pédagogique. *Revue ç Interrogations ?*, 10. [en ligne] <http://www.revue-interrogations.org/Les-processus-subjectifs-au-coeur>

Sallaberry, J.-C. (1996). *Dynamique des représentations dans la formation*. Paris : L'harmatan.

Scheller, L. (2002). Clinique de l'activité, haine, travail. *Cliniques Méditerranéennes*, 6, 85-103.

Schlemminger, G, & Springer, C. (2006). Du <kva> au <kwa> : comment interagir dans un environnement bilingue ? Modèles d'interaction pour l'enseignement bilingue d'une discipline non linguistique. In M., Faraco, (Dir.). *La classe de langue. Théories, méthodes et pratiques*, (p.29-43). Aix-en-Provence : PUP.

Schlemminger, G. (Dir.). (1996). Apprentissage précoce des langues II. *Tracer*, 10.

Schmidt, R., & Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner. In R., Day (Dir.), *Talking to learn*, (p. 237-326). Rowley, MA: Newbury House.

Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 2, 127-158.

- Schmidt, R. (1993). Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206-226.
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In R., Schmidt (Éd.), *Attention and awareness in foreign language learning* (p. 1-63). Honolulu: University of Hawaii.
- Schmidt, R. (2010). Attention, awareness, and individual differences in language learning. In W. M. Chan, & al., *Proceedings of CLaSIC 2010*, (p. 721-737). Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies.
- Schubauer-Leoni, M.-L, Leutenegger, F, & Forget, A. (2007). L'accès aux pratiques de fabrication de traces scripturales convenues au commencement de la forme scolaire. *Éducation & didactique*, 1, 2, 9-35. [en ligne] <http://educationdidactique.revues.org/137#authors>
- Schumann, J. (1994). Where is cognition?. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 231-42.
- Scovel, T. (2000). A critical review of the critical period research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 213-223.
- Sensevy, G. (2011). Les sciences de l'apprendre sont (aussi) des sciences du faire apprendre. Communication au séminaire : Apprendre et faire apprendre, approches interdisciplinaires international de l'IFÉ, 2 déc. 2011. [en ligne] <http://www.canal-u.tv>
- Sensevy, G., & Mercier, A. (2007). Agir ensemble - L'action didactique conjointe du professeur et des élèves. Rennes : PUR.
- Sensevy G. (2001). Théories de l'action et action du professeur, J-M Baudouin, J Friedrich (Dir.), *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles : De Boeck., 203-224.
- Siegler, R.S. (2001). *Enfant et raisonnement, Le développement cognitif de l'enfant*. Bruxelles : De Boeck Éducation.
- Singleton, D. (2003). Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2 : Remarques préliminaires. *Aile*, 18, 3-15.
- Singleton, D. (1989). *Language acquisition: The age factor*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Socketk, G. (2011). Les processus cognitifs de résolution de problème pour l'apprentissage des langues dans des environnements multimédias. Apprentissage informel et réseaux sociaux. *Les cahiers de l'Acedle*, 8, 1, 29-46. [en ligne] <http://acedle.org/IMG/pdf/Socketk.pdf>
- Sorel, M., & Wittorski, R. (2005). *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris : L'Harmattan.
- Springer, C. (2009). La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. *Le Français dans le monde*, 4, 511-523.
- Stegu, M., & Wochele, H. (2008). Le français langue internationale : normes et implications didactiques. *Synergies Europe*, 3, 113-125.

Strijker, A. (2010). Characteristics of learning trajectories: Definition, structure, function, user context, target group and curriculum elements. *Media, Onderwijs & Innovatie*, sep 2. [en ligne] <http://allardstrijker.wordpress.com/article/characteristics-of-learning-trajectories-36j7ab8m2hpbf-15>

Suchman, L. (1993). Response to Vera and Simon's Situated Action: A Symbolic Interpretation. *Cognitive Science*, 17, 71-75.

Suchman, L. (1987). *Plans and situated actions: the problem of human-machine communication*. New York: CUP.

T

Tardieu, C. (2006). *Se former pour enseigner les langues à l'école primaire. Le cas de l'anglais*. Paris : Ellipses

Tardif, J., & Presseau, A. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ?* Paris : ESF.

Tardif, J. (1993). L'évaluation dans le paradigme constructiviste. In R., Hivon (Dir.), *L'évaluation des apprentissages. Réflexions, nouvelles tendances et formation*, 27-56. [en ligne] <https://cudc.uqam.ca/upload/files/15btardif.pdf>

Tarone, E. (2007). Sociolinguistic approaches to second language acquisition research: 1997-2007. *Modern Language Journal*, 91, 837-848.

Tarone, E. (1980). Communicative strategies, foreigner talk and repair in interlanguage. *Language Learning*, 30, 417-432.

Tavris, C. & Wade, C. (1999). *Introduction à la psychologie. Les grandes perspectives*. Adaptation française. Bruxelles : de Boeck.

Thorndike, E. (1932). *The Fundamentals of Learning*. New York: Teachers College Press.

U

UNESCO (2011). *Transforming Education: The Power of ICT Policies*. Paris: Unesco.

UNESCO (1953). *Étude sur la correspondance scolaire internationale et l'enseignement des langues vivantes*. Rapport du 3-8 août, Ceylan : Unesco.

UNESCO (1947). *Stage d'études pratiques sur l'éducation pour le développement de la compréhension internationale. Pour la compréhension internationale les échanges entre jeunes*. Rapport du 29 août, Paris : Unesco.

V

Valléry, G. (2004). Relations de service et approche ergonomique : saisir le caractère dynamique et situé de l'activité au travers de l'analyse des interactions agent-client. *@activités*, 1, 2, 121-146.

Van Lier, L. (1988). *The Classroom and the Language Learner. Ethnography and Second-Language Classroom Research*. Harlow : Longman.

Vernant, D. (1997). *Du discours à l'action*. Paris : PUF.

Vial, J. (1982). *Histoire et actualité des méthodes pédagogiques*. Paris : Éditions ESF.

Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.

Vincent, D. (2001). Les enjeux de l'analyse conversationnelle ou les enjeux de la conversation. *Revue québécoise de linguistique*, 30, 1, 177-198. [en ligne] <http://www.erudit.org/revue/rql/2001/v30/n1/000517ar.html#no4>

Visetti, Y.M. (1989). Critique du livre de Lucy A Suchman, Plans and Situated Actions – The Problem of Human/Machine Communication. *Intellectica*, 1, 7, 67-96.

Vygotsky, L.S. (1934/1985). *Pensée et Langage*. Paris : Messidor/ Éditions Sociales.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

W

Wallon, H. (1942). *De l'acte à la pensée*. Paris : PUF.

Westbrook, R.B. (1993). John Dewey (1859-1952). *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée* (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), 23, 1-2, 277-293.

Windmüller, L. (2010). Pour une légitimation méthodologique de la compétence culturelle et interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues. *Synergies Chine*, 5, 133-145.

Winnykamen, F. (1999). *Apprendre en imitant ?* Paris : PUF.

Whyte, S. (2014). Contextes pour l'enseignement-apprentissage des langues : le domaine, la tâche et les technologies. HDR, Université du Havre.

Whyte, S. (2011). Learning to teach with videoconferencing in primary foreign language classrooms. *ReCALL Journal*, 3, 271-293.

Y

Yun, H, & Demaizière, F. (2010). Focalisation multiple et émergence de savoirs nouveaux dans des échanges par clavardage. *Les cahiers de l'Acedle*, 7, 2, 271-295.

Z

Zarate, G. (2001). Les compétences interculturelles : définition, place dans les curriculums. In J., Richard. (Dir). *Actes du séminaire : L'enseignement des langues vivantes, perspectives*. Versailles : CRDP de l'académie de Versailles/CNDP/MEN. [en ligne] <http://eduscol.education.fr/cid46537/les-competences-interculturelles%C2%A0-definition-place-dans-les-curriculums.html>

Sitographie

Curriculum for Excellence [en ligne]. Education Scotland, [consulté le 30 septembre 2014]. Disponible sur : www.curriculumforexcellencescotland.gov.uk et https://www.educationscotland.gov.uk/Images/all_experiences_outcomes_tcm4-539562.pdf

Direction générale de l'enseignement scolaire [en ligne]. [consulté le 30 septembre 2014]. Disponible sur : <http://eduscol.education.fr>

Émilangues. [en ligne]. Agence Europe Education Formation France, [consulté le 30 septembre 2014]. Disponible sur : <http://www.emilangues.education.fr/> et <http://www.emilangues.education.fr/international/international-pratique>

eTwinning [en ligne]. Commission européenne, [consulté le 30 septembre 2014]. Disponible sur : <http://www.etwinning.net/fr/pub/index.htm>

Giordan, André. [en ligne]. [consulté le 30 septembre 2014]. Disponible sur : <http://www.andregiordan.com/> et <http://www.andregiordan.com/articles/apprendre/appppcompr.html>

Sommaire détaillé

<i>Résumé</i>	3
<i>Abstract</i>	5
<i>Remerciements</i>	7
<i>Sommaire</i>	9
<i>Table des abréviations et acronymes</i>	13
<i>Notes préliminaires</i>	15
<i>Introduction</i>	19
<i>Première Partie : Cadre théorique</i>	23
<i>Chapitre 1 : Apprendre</i>	27
1. Apprentissage et action	27
1.1. Processus imprégnation-mémorisation	27
1.2. Processus stimulus-réaction	28
1.3. La sociologie de l'éducation	29
1.4. Priorité à l'activité de l'apprenant	30
1.4.1. L'école Würzburg de la psychologie de la pensée	30
1.4.2. Le paradigme constructiviste	31
1.4.3. Le socioconstructivisme	33
1.4.4. Théories sociales de l'apprentissage	35
1.4.4.1. Théorie de l'agentivité	35
1.4.4.2. Regard sur deux notions : coopération et collaboration	39
2. Apprentissage et situation	43
2.1. Développer des compétences en situation	44
2.2. Apprentissage social : théorie de l'action située	48
3. Apprentissage et projet	52
3.1. La pédagogie du projet	53
3.2. La notion de motivation	58
3.3. La pédagogie par projet : regard critique	61
3.4. L'apprenant « metteur en scène » de son savoir	63
<i>Chapitre 2 : Apprendre une langue étrangère</i>	65
1. Qu'est-ce qu'une langue ?	66

2. L'apprentissage de la LE en contexte scolaire	67
3. Variable de l'âge : entre 8 et 11 ans	68
4. La dimension affective	70
5. Ce que préconise la recherche en DDL	75
6. La communication en classe	77
6.1. L'approche communicative	81
6.2. L'approche actionnelle	83
6.3. La perspective interactionnelle	87
7. Inclure la compétence interculturelle	89
8. Inclure la transdisciplinarité	91
<i>Chapitre 3 : Apprendre une LE en échangeant à distance</i>	95
1. La communication à distance - dispositifs et outils de médiation	95
1.1. La visioconférence	97
1.2. L'accent sur les activités communicatives	99
2. La correspondance scolaire : regard diachronique	100
2.1. La correspondance scolaire internationale ou CSI	101
2.2. Correspondance (inter)scolaire et mouvement Freinet	103
2.3. Les plateformes collaboratives	107
2.3.1. Echanges dans le cadre de Tele-Tandem [®]	107
2.3.2. Pédagogie de l'échange et la plateforme eTwinning	111
Synthèse	114
3. Compte rendu de trois recherches	116
<i>Deuxième partie : Méthode et contexte</i>	119
<i>Chapitre 1 : Démarche de recherche</i>	119
1. Quoi et comment observer ?	119
2. Positionnement : champ et méthode	121
3. Présentation des hypothèses	126
4. Choix et identification des cohortes	133
5. Le contrat auprès des enseignants	136
6. Outils de recueil de données	137
6.1. L'enquête exploratoire	138

6.2.	Recueil de données dans les classes _____	138
6.3.	Planification _____	139
7.	Mise en œuvre du recueil de données _____	140
7.1.	Les outils _____	140
7.1.1.	Le carnet de bord de l'enseignant _____	141
7.1.2.	Le cahier-journal du chercheur _____	142
7.1.3.	Les entretiens _____	142
7.1.4.	L'entretien initial auprès des apprenants _____	143
5.3.5.	L'entretien initial auprès de l'enseignant _____	146
5.3.6.	Les captations audio et vidéo _____	147
5.3.7.	Réalisations d'élèves, objets échangés _____	149
5.3.8.	Les questionnaires _____	149
5.3.9.	Le questionnaire de fin auprès des enseignants _____	150
5.3.10.	Le questionnaire de fin auprès des apprenants _____	151
5.3.11.	Le questionnaire aux parents _____	153
5.3.12.	Les échanges de courriels entre enseignants _____	154
5.3.13.	Résumé : quels outils pour quelles hypothèses _____	154
8.	Illustration de l'emploi et du traitement des données _____	155
9.	Code de transcription des captations audio et vidéo _____	156
	Chapitre 2 : Éléments contextuels _____	159
1.	Le cadre institutionnel _____	159
1.1.	Le cadre institutionnel en France _____	159
1.2.	Les cadres institutionnels en Angleterre et en Écosse _____	164
1.2.1.	Apprentissage d'une LE en Angleterre _____	165
1.2.2.	Apprentissage d'une LE en Écosse _____	166
1.3.	TICE et PEaD : positionnement institutionnel dans les trois pays _____	169
1.3.1.	Positionnement institutionnel en France _____	169
1.3.2.	Positionnement institutionnel en Angleterre _____	170
1.3.3.	Positionnement institutionnel en Écosse _____	171
2.	Présentations des cohortes _____	173
2.1.	Présentation des cohortes : 8 classes = 4 PEaD _____	173
2.2.	L'équipement _____	174
2.3.	Profils des enseignants _____	175
2.4.	Les projets initiaux (objectifs généraux) _____	176
2.5.	Les élèves _____	179
	Troisième Partie : Expérimentation _____	181

Chapitre 1 : Enquête exploratoire	183
1. Objectif de l'enquête	183
2. Méthodologie	185
3. Diffusion de l'enquête	186
4. Les biais anticipés	187
5. Les résultats de l'enquête	187
5.1. Profils des répondants	187
5.2. 1 ^{re} partie : conceptions de l'apprentissage/enseignement d'une LE	191
5.2.1. Raisons d'apprendre une LE à l'école selon les enseignants	191
5.2.2. Raisons d'apprendre une LE à l'école – le point de vue des enseignants sur les élèves	196
5.2.3. Le matériel pédagogique utilisé en contexte « ordinaire »	197
5.2.4. Difficultés liées à l'enseignement d'une LE	198
5.3. 2 ^e partie : conceptions des TICE	201
5.3.1. L'environnement technologique	201
5.3.2. Usage	204
5.3.3. TICE pour quelles disciplines scolaires ?	205
5.3.4. Usage	206
5.3.5. Les TICE au service de l'apprentissage de la LE	207
5.4. 3 ^e partie : conceptions des échanges en ligne	211
5.4.1. Intérêt pour les échanges en ligne	212
5.4.2. Objectifs entrevus	217
5.4.3. Quels outils pour échanger	221
5.4.4. Conceptions sur la pratique : avantages et inconvénients	223
Avantages pour les élèves	223
Avantages pour les enseignants	227
Inconvénients pour les élèves	229
Inconvénient pour les enseignants	233
5.4.5. Éléments prioritaires pour engager la classe	236
Synthèse de l'enquête	238
Chapitre 2 : Traitement des hypothèses	241
1. Hypothèse H1	243
Introduction	243
1. L'objet social	243
2. Un PEaD : une configuration originale	245
1.1. Hypothèse H1.1	247

1.1.1.	Conceptions initiales des enseignants _____	247
1.1.2.	Entrer en relation avec des LN : points de vue des apprenants _____	250
1.2.	Hypothèse H1.2 _____	259
1.2.1.	Le lien social entre les enseignants _____	260
1.2.1.1.	PEaD A : relations entre les enseignants _____	260
1.2.1.2.	PEaD B : relations entre les enseignants _____	263
1.2.1.3.	PEaD C : relations entre les enseignants _____	266
1.2.1.4.	PEaD D : relations entre les enseignants _____	267
	Synthèse intermédiaire _____	270
1.2.2.	Le lien social au cœur de l'activité des élèves _____	272
1.2.2.1.	Étude du PEaD A _____	272
1.2.2.2.	Étude du PEaD B _____	291
1.2.2.3.	Étude du PEaD C _____	301
1.2.2.4.	Étude du PEaD D _____	308
	Synthèse _____	314
1.3.	Hypothèse H1.3 _____	319
1.3.1.	La relation didactique complexifiée _____	319
1.3.1.1.	Le pôle élève _____	322
1.3.1.2.	Le pôle objet d'apprentissage _____	323
1.3.1.3.	Le pôle connaissances de l'enseignant _____	325
1.3.1.4.	Le pôle enseignant _____	330
1.3.1.5.	Le pôle connaissances des apprenants _____	331
1.3.1.6.	Le pôle interactions _____	332
	Synthèse _____	332
1.4.	Hypothèse H1.4 _____	335
1.4.1.	PEaD : peu de participants en primaire _____	335
1.4.2.	Quels outils pour interagir à distance _____	338
1.4.3.	Quels outils, point de vue initial des apprenants _____	340
1.4.4.	Usages des apprenants hors la classe _____	345
1.4.5.	Quels outils : point de vue initial des enseignants _____	347
1.4.6.	Le choix des outils _____	349
1.4.7.	La visioconférence _____	354
1.4.7.1.	La VC : l'équipement _____	355
1.4.7.2.	Les difficultés techniques _____	356
1.4.7.3.	Prise en main de l'outil _____	360
1.4.7.4.	Organisation : les participants _____	361
1.4.7.5.	Le caractère anxiogène de la VC _____	362
1.4.7.6.	Activités de communication en VC _____	371
1.4.8.	Les vidéos _____	405
1.4.9.	CMO vs objet tangible : le papier _____	410

1.4.10.	CMO vs objet tangible : la mascotte _____	414
1.4.11.	Aides au contrôle des compétences phonologiques _____	417
1.4.12.	Les enregistreurs numériques _____	418
1.4.13.	Les vokis® _____	419
	Synthèse de H1.4 _____	421
Synthèse de H1 _____		427
2. Hypothèse H2 _____		429
	Introduction _____	429
2.1.	Hypothèse H2.1 _____	431
2.1.1.	PEaD et démarche de projet au service de l'apprentissage de la LE _____	431
2.1.2.	Communiquer pour se montrer / montrer son environnement _____	433
2.1.3.	Phase pragmatolinguistique : saisir le sens de l'action _____	433
2.1.4.	Phase de macro-planification : interroger ses compétences _____	436
2.1.5.	L'environnement extrascolaire : aide à l'apprentissage _____	439
2.1.6.	Le sujet porteur de la langue _____	440
2.1.7.	L'agir de l'enseignant : diversité des modèles et méthodologies _____	442
2.1.8.	Synthèse _____	450
2.2.	Hypothèse H2.2 _____	453
2.2.1.	Préambule : la communication entre LN et LNN _____	455
2.2.2.	Influence du lieu sur la communication _____	457
2.2.3.	Occuper une position didactique dissymétrique alternée _____	458
2.2.4.	Analyse des activités de communication _____	458
2.2.4.1.	Étude du PEaD A _____	459
2.2.4.2.	Étude du PEaD B _____	478
2.2.4.3.	Étude du PEaD C _____	493
2.2.4.4.	Étude du PEaD D _____	498
2.2.5.	Synthèse _____	499
2.2.5.1.	La question de la tâche communicative _____	500
2.2.5.2.	Le choix de la langue _____	502
2.3.	Hypothèse H2.3 _____	505
2.3.1.	La rétroaction : notes préliminaires _____	505
2.3.2.	Théorie générale sur le <i>feedback</i> correctif _____	506
2.3.3.	Résultats et analyse _____	508
2.3.3.1.	Observation dans la classe A/F _____	508
2.3.3.2.	Observation dans la classe C/F _____	511
2.3.3.4.	L'origine des déviations comme source des activités métacognitives _____	513
2.3.3.5.	Autres observations hors protocole _____	514
2.3.4.	Synthèse _____	517
Synthèse de H2 _____		521

1.	Opinion des acteurs _____	521
1.1.	Un taux de satisfaction très élevé _____	521
1.2.	Opinion des apprenants _____	522
1.3.	Bilan général _____	522
1.4.	Compétences développées _____	525
2.	Opinion des enseignants _____	530
2.1.	Mesure de la satisfaction _____	530
2.2.	Évolution des représentations _____	531
2.3.	Retour sur la métacognition _____	533
2.4.	Statut de l'erreur déplacé _____	535
2.5.	Activités compatibles avec les IO _____	536
2.6.	À propos de l'évaluation _____	538
2.7.	Aspect chronophage interrogé _____	540
2.8.	Critique sur les outils _____	542
3.	Synthèse _____	542
<i>Chapitre 3 : Synthèse interprétative générale</i> _____		545
1.	Caractéristiques de l'agir ensemble _____	545
2.	De la nécessité de mieux appréhender la situation _____	549
<i>Quatrième partie : Éléments conclusifs et ouverture</i> _____		553
1.	Apports issus de la recherche _____	553
2.	Incertitudes et questions _____	556
3.	Perspectives _____	558
<i>Références</i> _____		563
<i>Sommaire détaillé</i> _____		587
<i>Table des figures</i> _____		595
<i>Table des annexes</i> _____		597
Table des annexes sur support papier 📄 _____		597
Table des annexes sur support numérique ☺ _____		598

Table des figures

Figure 1 : De la coopération à la collaboration : un exercice de croissance vers l'autonomie (Henri et Lundgren-Cayrol, 2003, 31)	42
Figure 2 : Pédagogie du projet – tableau extrait de Raynal et Rieunier, 1997, 373.....	55
Figure 3 : Pédagogie du projet - processus d'apprentissage (Altet, 1997, 74).....	56
Figure 4 : Tableau 1 : Un modèle de motivation en contexte scolaire (Lacroix et Potvin, 2009).....	60
Figure 5 : Taxonomie des projets éducatifs avec les TIC de Bibeau (2005)	97
Figure 6 : Caractéristiques des dispositifs Tele-Tandem® et eTwinning.	115
Figure 7 : Grille d'analyse des dispositifs d'analyse des pratiques (Marcel et al. 2002, 163).....	123
Figure 8: Acronymes employés pour désigner les projets (ex. projet A)	135
Figure 9 : Planification – Protocole envisagé en amont des PEaD, applicable aux quatre cohortes	140
Figure 10 : Code de transcription utilisé dans la thèse	158
Figure 11 : Ancienneté dans le métier - Q4	188
Figure 12 : Langues enseignées - Q10	189
Figure 13 : Degré de maîtrise de la LE enseignée - Q11.....	189
Figure 14 : Degré de maîtrise générale des outils technologiques - Q22.....	190
Figure 15 : Nombre d'enseignants engagés dans des projets - Q32	190
Figure 16 : Principales raisons d'enseigner une LE à l'école / 121 répondants Q12.....	192
Figure 17 : Raisons d'apprendre une LE (point de vue des enseignants sur les élèves) - Q13.....	196
Figure 18 : Matériel pédagogique régulièrement utilisé - Q14	198
Figure 19 : Aspects concernant l'enseignement de la LE jugés difficile - Q18.....	199
Figure 20 : L'environnement technologique des répondants- Q20	202
Figure 21 : Fréquence d'utilisation des TICE en classe - Q25 bis	204
Figure 22 : Disciplines intégrant l'usage des TICE - Q23.....	205
Figure 23 : Priorité accordées aux TICE - Q24 bis	206
Figure 24 : Usage des TICE au service de l'apprentissage de la LE - Q25.....	208
Figure 25 : Degré d'intérêt pour les échanges en lignes - Q26.....	212
Figure 26 : Degré d'intérêt pour les échanges en ligne. - 26 enseignants engagés - Q26	213
Figure 27 : Raisons de ne pas entreprendre un projet d'échange à distance - Q32-1	214

Figure 28 : Connaissance de dispositifs d'échanges à distance – Q28.....	216
Figure 29 : Intérêt pour une offre d'information ou de formation - Q30	216
Figure 30 : Outil(s) le(s) mieux adapté(s) pour échanger en ligne - Q33	221
Figure 31 : Mode de communication adapté pour les échanges - Q33 / 26 personnes engagées dans un partenariat.....	222
Figure 32 : Inconvénients d'un partenariat à distance pour l'enseignant - Q37	234
Figure 33 : Projet d'échanges : possibilités offertes aux élèves - Q38.....	237
Figure 34 : Présentation d'une institution scolaire et de ses interactions.....	245
Figure 35 : Tableau des interactions dans le cadre d'un PEaD franco-britannique	246
Figure 36 : Cycle basé sur la pédagogie des PEaD observés.....	314
Figure 37 : Pôles de la relation didactique (adapté de Jonnaert et Vander Borgh, 2008)	322
Figure 38 : Contexte « ordinaire » vs contexte d'un PEaD.....	324
Figure 39 : Réponses au questionnaire_élèves_fin_classe A/GB, Q5, 29 réponses	379
Figure 40 : Réponses au questionnaire_élèves_fin_classe A/F, Q5, 24 réponses.....	380
Figure 41 : Réponses au questionnaire_élèves_fin_classe, B/GB, Q5, 15 réponses.....	383
Figure 42 : Réponses au questionnaire_élèves_fin_classe B/F, Q5, 18 réponses.....	383
Figure 43 : Réponses au questionnaire_élèves_fin_classe C/F, Q5, 17 réponses.....	395
Figure 44 : Réponses au questionnaire_élèves_fin_classe C/GB, Q5, 19 réponses	395
Figure 45 : Réponses au questionnaire_élèves_fin_classe D/F, Q5, 21 réponses.....	399
Figure 46 : Capture d'écran de la page d'accueil voki.com	419
Figure 47 : classification des stratégies de résolutions des problèmes de communication (Bange, 1992)	456

Table des annexes

Table des annexes sur support papier

n° annexe	Contenu	Pages
1	Tableau activités de communication médiée - 4 PEaD	611
2	Présentation des échanges entre les groupes - <u>PEaD A</u>	613
3	Présentation des échanges entre les groupes - <u>PEaD B</u>	621
4	Présentation des échanges entre les groupes - <u>PEaD C</u>	627
5	Présentation des échanges entre les groupes - <u>PEaD D</u>	631
6	Compilation échanges mails entre PE des 4 PEaD	633
7	Formulaire questionnaire de fin - élève	699
8	Compilation réponses questionnaire de fin - élève	703
9	Formulaire questionnaire de fin - enseignant	727
10	Compilation réponses questionnaire de fin - enseignant	731
11	Formulaire questionnaire de fin - parents	755
12	Compilation des réponses au questionnaire de fin - parents	757
13	Carnet de bord de l'enseignant	767
14	Grille entretien semi-directif élèves	769
15	Grille entretien semi-directif enseignants français	771
16	Objets échangés autres que les vidéos et les visioconférences	773
17	Entraide : extraits entretiens semi-guidés - élèves	789
18	Traces écrites des activités de concertation - classe A/F	791
19	Productions élèves - classe A/GB	797
20	Échanges mascottes - réalisations sur support papier	799
21	Transcription d'une visioconférence - PEaD A	801
22	Transcription d'une visioconférence - PEaD B	811
23	Transcription de deux visioconférences - PEaD C	815
24	Script débriefing après une visioconférence - classe B/F	821
25	Script débriefing après une visioconférence - classe C/F	825
26	Enquête exploratoire : formulaire	829
27	Correspondance avec les services de l'IA	841
28	Enquête exploratoire : les réponses	845
29	Enquête exploratoire : les réponses ouvertes	863
30	Enquête exploratoire : réponses à Q24	887
31	Enquête exploratoire : réponses à Q25	889

Table des annexes sur support numérique ☉
(DVD, inséré dans la couverture du volume des annexes)

Entretien enseignants	
n° annexe ☉	CONTENU / NOM extension du fichier
1	Entretien PA_F 1
2	Entretien PA_F post
3	Entretien PB_F 1
4	Entretien PC_F 1
5	Entretien PC_F post
6	Entretien PD_F 1
7	Entretien PD_F post

Entretien élèves 1 - PEaD A	
n° annexe ☉	CONTENU / NOM extension du fichier
8	aicha_Rahyan
9	alois_luna
10	ancelin_maelis
11	berangere_lucio
12	camille_louis
13	carla_bilal
14	charles_elona
15	emma_lucille
16	juliette
17	louis_constance
18	maeva_Mathyas
19	maxime_nina
20	octave_lila

Entretien élèves 1 - PEaD B	
n° annexe ☉	CONTENU / NOM extension du fichier
21	emma_aline
22	keny_elsa
23	kilian_enzo
24	Loanne_anaelle
25	manon_romane
26	martin_max
27	pauline_marion
28	pol_amel
29	theo_hugo
30	vincent

Entretien élèves 1 - PEaD C	
n° annexe ☉	CONTENU / NOM extension du fichier
31	alice_chloe1
32	alice_felix
33	benjamin_maxime
34	chloe2_claire

35	hugo_marceau
36	jules_laura
37	mateo_alexandre
38	teotime_marion_chloe3

Entretien élèves 1 - PEaD C	
n° annexe ☉	CONTENU / NOM extension du fichier
39	charlotte_doulia_alison
40	eva_luc_anna
41	manon_hosanna_bertille
42	sabrina_kylian_julien

PEaD A	
n° annexe ☉	CONTENU / NOM extension du fichier
43	annonce_projet
44	precisez
45	chanter_quoi
46	parler_de_soi_choix_lexique
47	repartition_des_groupes
48	attente_feedback_correctif_1
49	attente_feedback_correctif_2
50	VC_anxiogene
51	mathyas_louis_perseverance
52	lila_lucille_entraide
53	reveil_harry_activite_groupe
54	dossier_mascotte
55	david_georges_luke
56	ellie_melly_video1
57	matthew_myriam_colin_envoi_1
58	video_GB_emily
59	nina_camille_h2.2
60	octave_lucio_ancelin_charles
61	Lucille_lila_envoi_1
62	maelys_envoi_1
63	feedback_correctif
64	extrait_VC2
65	VC_3_local
66	VC_3_remote
67	chez_la_marchande_de_legumes

PEaD B	
n° annexe ☉	CONTENU / NOM extension du fichier
68	theo_killian_entrainement
69	aline_Loanne_entrainement
70	snack_bar-entrainement
71	preparation_voki_wednesday
72	preparation_sketch_pounds
73	debriefing_VC_janv

74	debriefing_VC_mars
75	temoignage_enzo_postVC
76	sketch_seashore
77	sketch_snackbar_martin_max
78	video_presentation_ville
79	VC_max présente son sport
80	VC_amelle
81	VC_par_paires

PEaD C	
n° annexe ☉	CONTENU / NOM extension du fichier
82	entraînement_simulation_entraide
83	reception_envoi_GB
84	VC_2

PEaD D	
n° annexe ☉	CONTENU / NOM extension du fichier
85	VC
86	debriefing_VC
87	entretien_eleves_juin