Interagir à distance pour nouer un rapport vivant à la langue-culture

Anne Durr

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/859>

DOI : 10.4000/rdlc.859

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Anne Durr, « Interagir à distance pour nouer un rapport vivant à la langue-culture », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 13-2 | 2016, mis en ligne le 25 septembre 2016, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/859> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.859>

Ce document a été généré automatiquement le 10 décembre 2020.

Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Interagir à distance pour nouer un rapport vivant à la langue-culture

Anne Durr

Introduction

- 1 La correspondance scolaire internationale (CSI) où, plus récemment, l'apprentissage en tandem, est un modèle éprouvé dans le domaine de l'apprentissage des langues mais il a longtemps exclu les plus jeunes apprenants¹. Notre propos vise à montrer que, grâce à l'avancée des technologies numériques, un dispositif plus complexe, que nous identifions sous l'appellation « projets d'échange à distance » (PEaD), permet aujourd'hui à des apprenants de l'école primaire d'interagir dans des situations de co-présence et de mener des activités qui prennent le pas sur une didactique « traditionnelle » où l'enseignant décide de l'ensemble du travail et l'organise. La conduite de quatre projets ouverts (sans contrainte imposée par le chercheur d'une méthode ou d'une méthodologie arrêtée) sur une année montre que la rencontre entre de jeunes apprenants peut s'inscrire dans leur formation intellectuelle en les initiant à interagir avec les autres, à les regarder et se regarder eux-mêmes. Ceci fait référence à des pratiques d'apprentissage partagées et co-construites.
- 2 Après une présentation de la recherche, nous dressons un portrait sommaire de l'évolution historique de la CSI pour considérer le continuum entre ses usages et ceux de la pédagogie de l'échange associée aux nouveaux enjeux de l'école primaire qui se dessinent aujourd'hui. Si, à l'instar de Sensevy (2011), nous considérons l'apprentissage comme un procédé conjoint entre les professeurs des écoles (PE) et les apprenants nécessitant l'existence d'une forme collaborative, cet article examine principalement les activités des apprenants en relation avec la dynamique interactionnelle créée entre les 2 groupes distants. L'exposition à des éléments des deux langues-cultures en contact, directement observables, fait l'objet principal de cet article.

La recherche

- 3 Nous avons initié une recherche (Choffat Dürr, 2014c) pour répondre au besoin d'alimenter un point de vue didactique et pédagogique sur les PEaD. Celle-ci a vocation de s'accompagner d'une perspective praxéologique pour intégrer la pratique dans le cursus de formation des futurs PE ou d'apporter une information aux PE en exercice, étant tous sollicités pour en initier (Igen, 2013).
- 4 Il s'agit plus précisément d'une étude exploratoire de la mise en œuvre de quatre projets de pratiques collaboratives d'apprentissage des langues entre de jeunes apprenants. Les projets médiés que nous avons observés dans leur mise en œuvre relèvent tous d'une pédagogie nouvelle pour les enseignants qui les ont menés. Les classes françaises ont été sélectionnées en référence à leurs intentions de mener un projet, à leur expérience en matière d'enseignement de la L2 et du matériel adapté pour des échanges en synchronie.
- 5 Les pratiques qui incluent des outils de la communication médiée par ordinateur font encore figure d'exception à l'école. Nous pensons que pour faciliter leur intégration, il est nécessaire de les questionner, et plus particulièrement en examinant ce qui se construit sur les plans langagier et social.
- 6 Nous inscrivons du point de vue de la psychologie cognitive vygotskienne et de la théorie socioculturelle de l'apprentissage des L2 (Krashen, 2002, Lantolf & Thorne, 2006), nous avons examiné les enjeux partagés que constitue le contrat didactique entre deux groupes d'apprenants distants dans le cadre de projets d'échanges conduits sous l'initiative d'enseignants du primaire en cycle 3 en France et de Keystage 2 en Grande-Bretagne.
- 7 Dans cette logique (et dans les limites de la faisabilité), nous avons cherché à sonder les intentions et les pratiques effectives, afin d'identifier la nature de l'agir des acteurs des projets, comment il est suscité et pour quels effets.
- 8 Cette recherche se base sur les données suivantes, qui ont vocation à être croisées :
 - un cadre théorique centré sur les apprentissages collaboratifs, et plus spécifiquement la pédagogie des échanges (correspondance scolaire internationale et télécollaboration incluant l'apprentissage en Tandem dans des dispositifs existants adressés aux plus jeunes (eTwinning, Tele-Tandem®).
 - les résultats d'une enquête exploratoire à grande échelle pour recueillir une image des conceptions et pratiques d'enseignants du primaire à propos de l'apprentissage de la L2 et de leur usage des Tice. Sur 243 réponses nous en avons exploité 121 pour leur caractère exhaustif (40 questions diffusées dans les écoles primaires de 10 départements correspondant à 3 académies de l'Est de la France).²
 - des données recueillies dans 8 classes en Angleterre, Écosse et France, (4 partenariats) comprenant le journal de bord du chercheur, des entretiens auprès des enseignants et des élèves, les captations des activités dans la classe et de toutes les visioconférences, la compilation des réalisations d'élèves (dessins, cahiers, objets échangés, etc.) et la correspondance par courrier électronique entre les enseignants partenaires, et des questionnaires tout au long des projets auprès des différents acteurs des projets.

Éléments du cadre théorique

Une pédagogie de l'agir ensemble

- 9 Depuis 2004, date du lancement du programme européen eTwinning³, nous observons avec intérêt des professeurs des écoles qui se lancent dans des projets de partenariat à distance, des jumelages électroniques, des programmes entre classes coopératives, avec ou sans le recours à une plateforme. Le nombre des appellations qui embrassent le concept paraît déroutant, surtout si on part du postulat que chaque projet par définition est différent, mais quelle que soit la variété de ces projets il est intéressant de noter que, selon l'appellation, le regard varie. Il se fixe soit sur l'outil utilisé, soit sur le concept de distance, soit sur la nature du lien selon la maturité des échanges, qui sont alors qualifiés de coopératifs ou de collaboratifs. C'est à ce lien que nous nous intéressons.
- 10 À l'instar de Henri et Lundgren Cayrol (2001 : 30), nous distinguons la collaboration de la coopération : « le choix entre une démarche coopérative ou collaborative se fait selon la maturité des apprenants, leur autonomie et leur capacité à contrôler leur apprentissage ». La coopération se caractérise par la division des tâches entre les apprenants. Dans la collaboration, les apprenants participent à des activités en groupe leur permettant de progresser individuellement. Nous retenons qu'en ce qui concerne l'apprentissage des L2, individuellement ou en groupe, des personnes s'engagent mutuellement. Que le contrat soit explicite ou implicite, il stipule que chaque groupe-classe coopère, voire collabore à l'apprentissage de l'autre, au bénéfice de la langue-culture. Il s'agit alors d'envisager un apprentissage dans un contexte socioconstructiviste où échanger, partager, discuter et confronter ses idées aux autres permet d'appréhender le monde en engageant sa propre personne (Henri et Lundgren Cayrol, 2001 : 11). Le processus d'apprentissage nécessite donc pour les acteurs des projets d'interagir avec des locuteurs de la langue cible pour construire et maintenir un lien social. En d'autres termes, il relève d'une expérience culturelle et interculturelle pour permettre une véritable appropriation de savoirs, savoir-faire et savoir-être dans le cadre scolaire (Zarate, 2001).
- 11 À partir de ces critères, nous appelons ce type de dispositifs d'échanges « PEaD », dénomination acronymique répondant à plusieurs références théoriques. P comme Projet, en référence à la pédagogie par projet qui paraît représenter une avancée dans l'organisation pédagogique à l'école (Altet, 1997, Proulx, 2008). La démarche de projet a pour vocation de susciter, créer « une dynamique motivationnelle positive » (Viau, 2009, 15-18) qui entretient l'engagement, l'implication, la persévérance. E comme Échange, terme à connotation humaniste correspondant à nos hypothèses de travail sur la relation sociale et les interactions présumées axées sur la réciprocité, l'entraide ou le partage (Henri et Lundgren Cayrol, 2001, Bandura, 1986). Il fait écho à l'approche interactionnelle définie par Ollivier (2010) qui observe que : « toute action est déterminée en grande partie par les interactions sociales au sein desquelles elle prend place », insistant sur « la contrainte relationnelle dans laquelle l'action « s'opère » (*ibid*, 264). D comme distance, en référence à l'éloignement géographique tangible maintenu entre les personnes et la médiatisation de la communication faisant appel à l'utilisation d'outils technologiques avancés. Nous ne retenons pas alors le nom dispositif, sensible à la question de Peraya

(1998) qui voit dans un dispositif une interaction entre technologique, sémiologique et pragmatique susceptible d'entraîner la mise en retrait de la médiation humaine.

- 12 Si l'avancée de la technologie permet d'envisager des interactions sur des modes très variés, nous associons les PEaD à un continuum de "correspondances scolaires" qui persiste depuis des siècles dont nous présentons maintenant une étude diachronique.

La CSI

- 13 De nombreuses sources rapportent que la correspondance scolaire internationale a été initiée par Comenius au 17^e siècle. À cette époque, elle concernait l'envoi de lettres entre des élèves et leurs parents distants. Elle ne servait pas l'apprentissage de la L2 sous le contrôle d'un professeur 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 (L1). L'idée était que les apprenants avaient besoin d'un contexte hors l'école pour développer leurs compétences écrites (Buisson, 1832).
- 14 La correspondance au service de l'apprentissage des L2 apparaît deux siècles plus tard en Allemagne, en France et en Grande-Bretagne, où Mary Brebner (1898) fait état d'une nouvelle méthode à l'école secondaire, qu'elle nomme la correspondance internationale. 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 (ibid).
- 15 En cette période de conflits internationaux, l'enjeu est politique ; il vise principalement l'entente entre les peuples. Il y a là prétexte à écrire dans la langue cible et de construire des liens interpersonnels, entre les plus avancés (maîtrise de la L2 et maturité intellectuelle). L'indigence des propos des autres apprenants paraît un obstacle à entretenir le lien.
- 16 Des règles sont fixées :
- les élèves écrivent dans la langue cible et les lettres sont retournées corrigées ;
 - parfois, on écrit dans sa langue pour fournir des modèles.
- 17 Ainsi, la correspondance, qui était 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 locuteurs de la langue cible. Des objectifs coopératifs nécessitent de la part des locuteurs de la langue cible de produire de la rétroaction corrective.
- 18 Ce modèle a essaimé et, à l'initiative de la France, de la Grande-Bretagne et des États-Unis, l'Unesco crée en 1919 la CSI. Elle s'étend à très grande échelle et généralise les mêmes règles que la correspondance internationale, exposés ci-dessus. Entre 1919 et 1939, par exemple en France près d'un million de personnes correspondent à l'étranger (Unesco, 1947, 2). Pour faire face à son extension, la Fioces⁴ est créée et prend le relais pour la poursuite d'une visée pacifiste entre 60 pays impliqués.
- 19 Au-delà de l'objectif humaniste, l'intérêt pour l'enseignement collaboratif des L2 est reconnu (Unesco, 1953). La CSI représente un environnement social permettant un agir centré sur un intérêt partagé. Les apprenants créent eux-mêmes des ressources qui sont produites dans et par la situation, se différenciant des ressources offertes par les manuels.

La situation engage *de facto* l'apprenant⁵, qui montre une activité critique sur la langue et par conséquent s'intéresse à son apprentissage. Le rapport de 1947 témoigne de la centration sur l'apprenant et insiste, comme pour la correspondance internationale, sur les activités métacognitives conduites en termes de grammaire, d'orthographe et de rétroaction corrective par le locuteur de la langue cible. Le rapport de 1953 insiste sur le « profit certain » pour les partenaires de se corriger mutuellement, « le corrigé se montrant plus sensible à cette correction qu'à celle de son professeur » et le correcteur plus attentif aux fautes dans sa langue qu'il ne le fait dans la production de ses propres écrits » (Unesco, 1953 : 3).

- 20 Nous insistons sur ces aspects qui concernent notre propre observation de PEaD et sur lesquels nous revenons plus bas.
- 21 En bref, la CSI repose sur un co-apprentissage s'appuyant sur un accès à une L2 plus « authentique », à des modèles variés et adressés et insiste sur la production d'un feedback correctif, activité servant la métacognition.
- 22 Toutefois, de cette pratique, offerte à nombreux apprenants dès le secondaire, les plus jeunes apprenants restent exclus.
- 23 Des rapports de la Fioces et de Freinet, qui reprit le flambeau de la CSI, témoignent de « l'indigence » des capacités d'expression à l'écrit des moins de 12 ans. Elles ne garantissent pas « la consistance des échanges » ni en L1 ni en L2, disent-ils. Les auteurs de ces rapports reconnaissent la validité de la pédagogie, mais estiment que, par suite d'insuffisance de moyens techniques, d'expression et de transmission, la CSI ne peut devenir une pratique efficiente en primaire. En 1947, Alziary et Freinet appellent d'autres possibilités anticipant l'arrivée d'outils permettant la reproduction d'images et de sons. Ces possibilités arrivent à partir des années 1960-70 avec l'introduction de procédés n'imposant plus le passage systématique par l'écrit.
- 24 En parallèle, les premières expériences pour introduire l'enseignement d'une L2 en primaire se multiplient, et, point important à rappeler, elles ont été principalement conduites dans le cadre de jumelages entre des PE, des écoles ou des classes (Azzam Hannachi, 2005, 98-99). Les enfants du primaire ont donc été exclus de la CSI jusqu'à ce que se développent des outils pour produire sur des modes d'interactions plus variés. Progressivement on parle moins de correspondance, mais davantage d'une forme qui se complexifie dans le temps et qu'on identifie souvent en référence à la télécollaboration.

Appel à un agir social et à la réflexivité

- 25 Aujourd'hui, les PEaD sont peu développés. L'enquête que nous avons menée dans trois académies indique que rares sont les enseignants du primaire enclins à se lancer (Choffat Dürr, 2014b : 212-215). 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. Majoritairement formés pour conduire des apprentissages en L2 dans les murs de la classe, ils favorisent une approche basée sur la simulation et le jeu. La pratique observée se résume principalement à des activités d'acquisition lexicale, de jeux de rôle à partir d'éléments lexicalisés isolés ou en bloc, de jeux, de chants, etc.
- 26 Gaonac'h relevait déjà en 1991 un caractère factice des interactions remettant en cause une approche insuffisamment portée sur les phénomènes d'interaction sociale. Dans un

même temps, le Cecrl issu de la recherche et dont s'inspirent les programmes, stipule bien 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). Mais, force est de constater qu'entre les murs de la classe, il est difficile de créer de tels types d'actions.

- 27 On perçoit également des obstacles non traités, liés à l'écart entre le fonctionnement de la L1 et celui de la L2 (Audin & al., 2005). En contexte scolaire les apprenants ne parviennent pas à développer des compétences linguistiques opératoires en étant impliqués dans des tâches qui convoquent l'agir d'apprentissage dans un contexte social favorisant.
- 28 En s'appuyant sur les théories développées par Castellotti (2001) et les rapports depuis l'introduction de l'apprentissage obligatoire de la L2 en 2002 (Audin & al. 2005, Narcy Combes & al. 2008, Igen, 2013), on comprend aussi qu'en contexte scolaire les apprenants gagneraient à s'appuyer sur les acquis des apprentissages premiers (en L1 et autres L2) pour l'apprentissage de la L2. Un travail métacognitif qui met en relation les langues est donc préconisé, ce que la CSI favorisait.
- 29 Par ailleurs, les principes socioconstructivistes 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. Or, dans un contexte d'échanges, la diversité culturelle des acteurs et la culture des locuteurs de la langue cible ne sont pas particulièrement considérées. Lussier (2007), comme l'Igen(2013), atteste 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. Il est 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.*). La compétence culturelle, précise Zarate (2001), 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. 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.
- 30 Alors que font aujourd'hui les jeunes apprenants qui disposent d'une grande variété d'outils leur permettant une plus grande variété d'interactions et d'expériences discursives, notamment à distance avec des pairs locuteurs de la langue cible?

Les résultats

- 31 Ce chapitre traite des résultats de manière sélective, il ne peut rendre compte de l'ensemble des objectifs de tels projets et de la toute la dimension d'appropriation qu'ils induisent. Notre propos ici concerne davantage les activités des apprenants et leur prise en charge à mesure des interactions. Toutefois, en référence à la théorie de l'action conjointe (Sensevy, 2011), pour rendre intelligible leur action, il est nécessaire de considérer les conceptions des PE sur la dimension didactico-pédagogique des PEaD.

Conceptions des enseignants

Résultats de l'enquête exploratoire

- 32 Lors de notre enquête exploratoire, nous constatons qu'en contexte de PEaD, les PE visent prioritairement la communication qu'ils qualifient de « réelle », « concrète », et qui donne « sens » à l'apprentissage au bénéfice de leurs élèves, en privilégiant le mode de l'écrit. On observe qu'ils ne prennent pas encore en compte la plus-value que pourraient offrir les nouveaux outils pour développer d'autres compétences, orale ou heuristique, par exemple (Choffat Dürr, 2014c, §5.4).
- 33 Si l'approche communicative et les interactions sont reconnues comme pratiques pédagogiques propres à répondre aux objectifs fixés par les programmes, peu de PE adoptent des démarches recourant à la communication médiée. La grande majorité (78,5%) n'a pas expérimenté la pratique des échanges à distance. Les outils envisagés seraient en priorité la correspondance électronique et le courrier par voie postale. Malgré l'introduction d'outils à fort potentiel pour varier le mode d'interaction et le type d'activités, comme la visioconférence permettant de dialoguer en mode synchrone, nous observons que les représentations des PE, qui n'ont pas eu recours aux pratiques d'échanges, restent fortement marquées par celles identifiées comme caractéristiques de la correspondance scolaire, c'est-à-dire des interactions principalement à l'écrit.
- 34 Un sondage inclus dans notre enquête exploratoire sur le matériel à disposition apporte un éclairage sur leur relatif désintérêt pour les PEaD. Sur 121 répondants, 37 % ne disposent pas du matériel de base pour communiquer à distance en mode synchrone, 83 % n'ont pas la possibilité d'entretenir des communications en visioconférence et seuls 29 % sont équipés d'un tableau blanc interactif (TBI) favorisant notamment une participation collective de la classe autour de l'image et du son. Sans un matériel adapté, les PE n'envisagent pas de pratiques innovantes.

Conceptions des enseignants des 4 PEaD

- 35 Interrogés avant le lancement des PEaD, les 8 PE appartenant à nos cohortes témoignent d'une visée socio-constructiviste intégrant une didactique qui tient compte de la médiation des élèves dans le projet pour élaborer les activités.
- « 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. » (PE classe A/GB)⁶
- « Notre objectif est de créer une dynamique qui permette aux élèves de collaborer et trouver du sens à leur apprentissage. » (PE classe B/F)
- 36 Aussi, dans la pratique, on peut penser que chaque projet est par nature différent, dépendant d'un grand nombre de facteurs (composition des groupes, étayage du PE, temps alloué au projet, fréquence des rencontres, implication des apprenants, etc.). Toutefois nos observations des 4 projets montrent une constante entre l'idée initiale que se font les PE de la dévolution et de la notion même de « projet » et les conceptions initiales des élèves dont nous faisons état maintenant.

Conceptions des apprenants

- 37 Lors des entretiens avant le démarrage du projet⁷, les apprenants se projettent comme co-acteurs dans un processus d'apprentissage qui peut se comprendre dans le cadre d'une communauté d'intérêts. Ils entrevoient la notion de collaboration comme système, en se projetant d'emblée dans une relation d'entraide.

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 (Eva, CM1).

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, CE2).

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 C/F, CM2).

- 38 On parle ici d'aide aux apprentissages dans des relations croisées sur la base de la réciprocité. Les conceptions initiales des apprenants rejoignent les règles dictées par la CSI ou encore l'apprentissage en tandem. Dans leurs discours, les compétences sociales (entraide) qui se fondent avec les compétences linguistiques et culturelles vont s'observer dans la pratique. Dans les 4 partenariats, un basculement s'opère non seulement grâce à une variété d'outils numériques offrant la possibilité à de jeunes enfants de communiquer selon des modalités diverses, mais plus perceptiblement s'affirme la volonté partagée de construire un projet collaboratif les engageant pleinement (Choffat Dürr, 2014a).
- 39 Dans un souci d'équité, l'alternance des langues (production en version bilingue ou alternance du choix de la langue employée) s'impose comme un principe rejoignant là encore les règles de la CSI ou du tandem (cf. §3.2). Dans un souci de co-construction ou de collaboration, les activités choisies reflètent la prise en compte de l'autre.

Les tâches retenues

- 40 Nous ne rendons pas compte ici de ce qui fait la singularité de chaque projet, car il est bien évident qu'ils sont par nature différents. Le nombre de paramètres tant cognitifs et affectifs que sociaux en jeu est trop important pour y prétendre. Nous pointons ici des observables de la dynamiquelée à la relation interpersonnelle, relevée dans les quatre projets.
- 41 Quelles que soient les modalités d'échange retenues, en fonction notamment des compétences, des disponibilités et des contraintes matérielles ou organisationnelles, on note que les apprenants se projettent activement dans l'échange, mais ne s'exposent jamais seuls. Dans les quatre PEaD, en phase avec la pédagogie du projet, on assiste à des débats sur les tâches entrevues et les modalités d'action (travail en groupe-classe, en groupes restreints, modalité d'autonomie, ressources à disposition, etc.). Lors des premiers échanges, les tâches sont axées sur le développement de compétences communicatives : envois de lettres, de vidéos ou d'échanges en visioconférence. À partir de ce premier input, les objectifs se modifient. Ils prennent en compte les productions des pairs distants.

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.(PE classe A/GB)⁸

- 42 Pour illustration voici quelques exemples de questions à la suite d'un premier envoi sur la thématique de la maison : « Ils s'intéressent à nos habitations ». « Qu'est-ce qui peut les intéresser d'autre ? » « Quelles sont leurs demandes ? » « Quel est le moyen le plus adapté pour leur montrer nos maisons ? » « Comment peut-on se faire comprendre ? » Mieux vaut communiquer en anglais ou en français ? »
- 43 Aussi, tant le choix du thème que de la langue à employer, ou le matériel à utiliser, la scénographie à penser, ou encore le mode d'apprentissage pour être capable de communiquer avec l'autre groupe sont des problématiques qui se posent dans les classes.
- 44 Les objets échangés (lettres, vidéos, etc.) ou les contacts directs en visioconférence situent la communication dans une réalité tangible. Les apprenants sont confrontés à des problèmes concrets, ils ont pour tâche d'interagir socialement dans une situation en prise sur le réel, ce qui en intensifie l'enjeu (Guichon, 2012 : 125).
- 45 L'allocentrisme qui caractérise les enfants de 10 ans, leur permet de se mettre à la place de l'autre. C'est l'âge où la personne est conditionnée par sa perception d'autrui plus que celle d'elle-même (Deldime & Vermeulem, 2004 :164). L'empathie et le regard de l'autre influent sur les interactions. Elles génèrent une forte identification commune en tant qu'apprenant de langue du même âge⁹. Les apprenants s'engagent principalement dans des tâches marquées par des rôles alternés d'aide à l'apprentissage; 1. des rôles de modèles pour les pairs distants ou d'enseignement (présentation de lexique, fonctions/ notions), 2. des rôles de transmetteurs de savoirs (thématique culturelle : géographie, histoire, sociologie) ou se positionnent comme apprenants face à un groupe « expert ».

Some children were definitely aware of their role as a 'model' and trainer for the target language [...] They set the pattern for what some of the other pupils did. (PE classe A/GB)

Pupils [...] were keen to use the language they had learnt but were also interested in how much English the French pupils had learnt and how they were doing with their language learning.(PE, classe B/GB)

- 46 Les activités s'organisent dans une logique d'enchaînement liée au fil de l'action. Pour illustration, voici comment un partenariat a construit des activités sur la thématique du corps humain :
- 47 5 élèves de la classe française chantent « Alouette » en activité d'ouverture, lors d'une première visioconférence. L'objectif annoncé est de permettre aux Anglais d'appréhender une chanson du patrimoine culturel français.
- 48 Lors de la 2^e visioconférence, les Anglais montrent qu'ils se sont appropriés le chant. Ils conduisent ensuite un apprentissage du même lexique en anglais selon une mise en scène originale : un élève se place face à la caméra et annonce « *parts of the body* ». Des élèves à tour de rôle montrent une partie de leur corps et font répéter le mot aux élèves français, puis viennent coller une étiquette comportant la graphie du mot sur l'élève placé au centre. À l'issue de la présentation, l'ensemble des élèves répète le lexique présenté.

- 49 Lors de la visioconférence suivante, des élèves de la classe française viennent témoigner de leur appropriation du lexique dans des énoncés de leur création. Leur présentation est accompagnée d'une gestuelle adaptée. Un élève, par exemple, qui s'est effectivement cassé un bras et le tient en écharpe dit : « *my arm is broken* ». Une élève arbore un collier et dit : *Look at my neck*. Un autre : « *pied foot I like to play football j'aime jouer au foot* ». Ils repasseront à tour de rôle pour faire répéter les pairs anglais. À la fin de cette visioconférence, les Anglais chantent *Head Shoulders Knees and Toes* (tête, épaules, genoux et orteils) dans une version française.
- 50 La communication semble porteuse d'un potentiel acquisitionnel puisque des interlocuteurs réagissent à partir de la production de leurs pairs distants et enclenchent un travail cognitif et métacognitif dans un contexte situé (Lave & Wenger, 1991) pour produire à leur tour.
- 51 Fait marquant : on n'observe très peu de formes dialoguées et encore moins spontanées. Cette caractéristique a également été relevée dans le cadre des échanges Tele-Tandem® par Dausendschön Gay (2006), ou par Whyte (2011). Notre étude montre qu'une « préparation minutieuse » répond à la demande des jeunes apprenants, à un besoin ressenti pour ne pas se sentir en insécurité, ce à quoi les PE répondent favorablement. En accord avec Whyte (2011), nous notons que cette préparation éloigne les enseignants de certains de leurs objectifs initiaux, en particulier des interactions spontanées en L2. Toutes les interactions sont contrôlées par des temps de répétitions à partir de scénarios arrêtés (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. Sans préjuger de ce que des interactions spontanées révéleraient ou même si elles étaient bénéfiques en pareil contexte, nous notons que les apprenants ont peu la possibilité de s'essayer en communication exolingue sans contrôle, sans préparation, sans présence des PE ou des pairs qui aident à la compréhension ou apportent d'autres aides.
- 52 Le script suivant est une illustration du contrôle que le PE (PB/F) effectue sur la production d'un élève.

00:20	Max	{lit son texte préparé} every Wednesday [pron : 'wenəzdei] and Saturday I play football {regarde l'écran mais ne se place pas dans le champ de la camera} usually + I wear [pron : wer]
00:28	PB/ F	wear [weə ^r]
	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 reculerecule + alors dit my black short
	Max	my black short
	PB/ F	et maintenant montre ton T-shirt

	Max	{sort son T-shirt en consultant sa feuille} and a {repose le T-shirt sans l'avoir montré} blue
00:51	PB/ F	Red
	Max	blue and red and yellow T-shirt {déplie le T-shirt sur la table}

- 53 Le contrôle prévient notamment toute possibilité d'intervention des interlocuteurs distants. Toutefois, durant ces interactions qui subissent la règle de l'alternance programmée pour la prise de parole, les apprenants se montrent attentifs à la « qualité de la langue ». Ils se confrontent à la norme de leur propre langue et aux difficultés d'apprentissage de leurs pairs étrangers. Ils vont, par exemple, se montrer réactifs aux erreurs récurrentes comme la notion de genre, différente en français et en anglais, ou la difficulté de reproduire tel ou tel modèle phonologique. Pour s'exprimer, ils ont alors recours à un métalangage qui peut s'avérer profitable en contexte d'apprentissage scolaire où le temps d'exposition à la langue est limité (cf. §3.3).
- 54 L'attention sur une erreur ou une difficulté identifiée convoque parfois une rétroaction de la part des pairs distants.
- « Mes cheveux marrons » (Matthew, classe GB/A, script d'une vidéo) => « Ils omettent le verbe dans la phrase » (Octave, classe A/F, à la suite du visionnage de la vidéo).
- 55 Après avoir listé les erreurs et débattu de celles qui nécessitaient d'être indiqués aux Anglais, des élèves se sont chargés de réaliser de courtes vidéos en se mettant en scène selon le modèle suivant : 1^{er} élève : *Nous allons vous aider à corriger vos erreurs* / 2nd élève : *vous avez dit : (mes cheveux * marrons)* / 3^e élève : *mais il fallait dire ...* / 4^e élève : *(mes cheveux sont marrons)*.
- 56 Dans un autre PEaD, lorsque les Français s'expriment avec un écart sémantique sur leurs goûts, « *I likes wimming but I don't like spiders* », des rires fusent du côté britannique et provoquent également des réactions, des temps de questionnements et par conséquent une attention sur la forme, des débats sur la norme.
- 57 Pour expliquer en quoi la production ne convient pas, les élèves sont donc amenés à utiliser un métalangage qui sert leur apprentissage dans les deux langues¹⁰.
- 58 Comme pour la CSI, on aborde des activités s'intéressant au fonctionnement différencié des langues, ce qui s'avère profitable (Castellotti, 2001 : 43), mais le dispositif sert aussi à développer des stratégies d'actions plus élaborées. La rétroaction procède alors d'un fonctionnement dynamique des échanges. Les apprenants s'engagent pour aider l'apprentissage de leur L1 auprès des pairs distants. Sur des bases socioconstructivistes, la dynamique inclut un enseignement réciproque de la L2 par les pairs, qui adoptent des méthodologies calquées sur leurs propres apprentissages.
- 59 Les PE leur permettant une marge relative de liberté pour agir, les élèves vont diriger des apprentissages de formules et contrôler la répétition de modèles, utiliser des images pour présenter du lexique ou se mettre en scène pour exposer des situations communicatives qu'ils présentent comme des supports « authentiques » pour l'apprentissage de leurs pairs distants. Ces activités conduisent à développer un esprit critique sur leurs propres

codes linguistiques. Lors d'échanges ultérieurs, dans un PEaD, les 2 groupes s'entendent pour évaluer les acquis sur le principe du renforcement positif.

- 60 Aussi, les ambitions des apprenants exprimées initialement au projet (cf. § 4.2) se concrétisent-elles lorsqu'ils se montrent pro-actifs pour se questionner sur leur propre apprentissage et celui d'autrui. On comprend alors que loin de parler de l'indigence des propos de jeunes apprenants, leurs compétences générales et linguistiques sont ici mises en avant dans une dynamique qui les engage pleinement. Nous supposons que sur du long terme, ce type d'échanges tendrait à générer une forme de culture d'apprentissage partagée dont il faudrait examiner la typologie.

Des activités « adressées » permettant de nouer un rapport vivant à la culture

- 61 Dans les PEaD observés, des groupes d'apprenants créent des événements programmés et parfois fortuits qui génèrent non seulement des apports linguistiques et sociolinguistiques, mais contribuent également à une approche de la culture centrée sur l'agir en situation.
- 62 Pour illustration de nos propos nous rapportons un premier épisode observé. En programmation d'une visioconférence, quatre élèves françaises d'une classe de CE2/CM1 ont pour projet personnel de chanter *La Marseillaise* à leurs pairs anglais. Si elles voyaient l'intérêt de présenter ce chant particulier, symbole qu'elles attribuaient à la culture française, elles ne connaissaient pas l'intégralité des paroles. Elles ont alors eu l'initiative d'utiliser en totale autonomie des karaokés sur *Youtube* pour apprendre le chant, ce qui constitue déjà un fait singulier à relever pour rendre compte de leur capacité d'autonomie. Lors de la rencontre, à la suite du chant qui n'avait pas été annoncé dans la programmation, les élèves anglais chantent à leur tour l'hymne britannique. Ils réagissent de manière fortuite en situation. Et par un heureux hasard de calendrier, le jubilé de la reine devant se tenir quelques jours après, les élèves disposaient de drapeaux britanniques qu'ils ont alors agités face à la caméra. Ils ont ensuite expliqué qu'ils devaient participer aux célébrations en se rendant sur le parcours du carrosse royal.
- 63 Si leurs échanges ont nécessité de passer par la médiation des enseignants pour traduire les explications données, il n'en demeure pas moins que les élèves sont en situation de transmission discursive, d'observation et d'expérience, acteurs d'une rencontre interculturelle qui les interpelle à plusieurs niveaux. Ici, les deux groupes sont les créateurs et les référents. Leurs activités conjointes leur permettent d'aborder de manière contextualisée des faits historiques et culturels, et de les comparer. Dans chaque groupe, les enseignants ont consacré un temps pour débattre de questions sur la monarchie, la république, les symboles des états, etc.
- 64 De telles interactions portant l'attention sur un objet précis qui émerge en situation et dans un contexte co-construit, nous semblent propres à favoriser la saisie en plaçant les élèves comme médiateurs de leur savoir sur un principe d'échanges.
- 65 Nous pouvons retenir un autre épisode qui concerne un travail collectif décidé entre deux groupes d'élèves français et anglais. Sur le principe de la réciprocité, chaque classe travaille à la scénarisation d'une vidéo montrant son environnement scolaire en accueillant un ambassadeur de la classe partenaire, sous la forme d'une mascotte. Chaque mascotte circule dans les différents lieux de l'école et des élèves produisent des mises en

scène avec leur voix-off commentant le parcours en version bilingue. La mascotte mange à la cantine, suit un cours de langue, une séance de sport, etc. La tâche complexe qui inclut des compétences diverses (dépassant les seules compétences langagières) demande à tous les élèves d'imprimer quelque chose d'eux. Aussi, ces vidéos postées à l'adresse de l'autre groupe constituent autant d'interactions nécessitant de porter à la fois un regard sur soi et sur les autres.

Discussion

- 66 Les interactions à distance paraissent un moyen congruent pour identifier des usages sociaux différents ou communs aux deux langues-cultures. La réciprocité des échanges qui s'inscrit sur un principe de collaboration à l'apprentissage entre les pairs distants nous semble propre à participer au développement d'une compétence interculturelle ancrée dans un contexte fortement situé.
- 67 « Dis-moi qui tu es et je te dis qui je suis » ; « Montre-moi ton environnement et je te montre le mien » ; « Dis-moi comment tu apprends ma langue et je te montre comme j'apprends la tienne » ; « Aide-moi à apprendre ta langue et je t'aide à apprendre la mienne ». Nous résumons ici un principe commun aux divers PEaD observés qui certes ne répond pas à des principes d'apprentissage nouveaux, mais se montre adapté à un jeune public. La pédagogie active identifiée dans les 4 PEaD nous semble propre à favoriser les interactions sociales en permettant aux apprenants d'exprimer leurs idées, d'en débattre de manière constructive, de faire des choix pour autrui (intégrant savoir, savoir-faire et savoir-être). Ils développent ainsi une maturité psychosociale (ouverture sur les autres) et réflexive (distanciation).
- 68 Si nous avons pointé l'absence d'interactions spontanées lors de ces échanges, ce que confirment des études précédemment menées, l'orientation collective répondant à la pédagogie du projet, oriente effectivement le regard davantage sur l'aspect social des interactions. Le sens du collectif pour produire des objets « adressés » véhiculés par les outils du numérique détermine le rôle des acteurs interagissant. La communication dans les cohortes observées s'effectuant presque exclusivement de manière alternée semble répondre 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 et par le contexte scolaire dans lequel elles s'inscrivent.
- 69 Bien entendu, chaque PEaD est unique puisqu'il dépend des intentions, des besoins, des personnes impliquées et de leur environnement complexe. Et il nous est impossible dans le cadre de cet article d'illustrer la diversité des productions. Toutefois, nous témoignons qu'en proposant un PEaD entre deux groupes de jeunes apprenants partageant de nombreux points communs (même âge et statut d'élève, cultures peu éloignées, débutants dans l'apprentissage de la langue cible, etc.), la rencontre permet une activité stimulante car valorisante (Bandura, 1986). La langue revêt alors un rôle d'outil de socialisation à plusieurs niveaux (apport d'information, transfert de savoir, entraide, créativité pour produire des objets adressés, expression d'un savoir-être, etc.) qui engage l'apprenant dans des activités interactionnelles : « C'est l'interaction sociale qui fixe le cadre de toute action et la détermine en premier lieu » (Ollivier, 2010 : 266). Par ailleurs, en référence à l'apprentissage situé (Lave & Wenger, 1991; Tardif & Presseau, 1998), on observe que les éléments constitutifs des activités entre elles sont reliés et perçus comme tels, ainsi l'apprentissage s'inscrit dans un contexte où l'apprenant porte une responsabilité dans

l'expérience collective. Il met en scène son propre savoir et partage une expérience collective pour en acquérir davantage et aider autrui vers la même direction.

- 70 L'intérêt perçu de ces PEaD est l'action émergente de l'interaction des élèves avec la situation, c'est-à-dire en contexte social. Selon les théories sociales de l'apprentissage (Bandura, Vygotsky), la mobilisation pour agir est déterminante. On peut conclure qu'un PEaD, comme la CSI, par son principe de guidage ou tutelle dans des interactions dissymétriques est propre à impliquer activement les parties. Il reste à mesurer les effets sur l'apprentissage au niveau cognitif. Notre attention s'est fixée sur ce qui se met en place en matière d'interactions sociales. Il est alors nécessaire de vérifier si elles permettent véritablement une maturité cognitive et l'acquisition d'un savoir significatif réutilisable fonctionnellement et transférable.

Conclusion

- 71 Par cette recherche, nous avons contribué à la connaissance de pratiques qui restent en marge pour favoriser l'apprentissage des langues à l'école primaire. En mettant en avant des leviers propres aux activités observées, nous montrons l'intérêt de pratiques collaboratives à distance qui impliquent de jeunes apprenants, l'accès à la langue-culture s'effectuant par un partage d'expériences et de connaissances grâce à la médiation des élèves eux-mêmes.
- 72 Les quatre projets étudiés présentent une même conception humaniste et s'inscrivent dans une perspective sociale porteuse de sens, où l'entraide, la co-construction de savoir, savoir-faire et savoir-être sont au centre de l'activité collective. À la différence des pratiques de la CSI ou de l'apprentissage en tandem, ce type de projet repose sur une dynamique collective des apprenants et une prise en charge partielle de leur apprentissage permettant notamment d'ajuster leur réflexivité sur les interactions sociales pour co-construire du savoir.

BIBLIOGRAPHIE

- Altet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : PUF.
- Alziary, H. & Freinet, C. (1947). « Les correspondances interscolaires ». *Brochures d'Education Nouvelle Populaire*, n°32.
- 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.
- 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.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall.

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 éd.). Cambridge : CUP.

Buisson, F. (1897-1905). *Manuel général ou journal de l'instruction primaire*. Paris : Hachette [en ligne] <http://www.bibliotheque-diderot.fr/bibliotheque-numerique/manuel-general-de-l-instruction-primaire-1832-1940--141942.kjsp>

Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE international.

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). pp. 41-44.

Choffat Dürr, A. (2014a). « Co-agir en ligne pour appréhender la culture autrement ». *Les Langues Modernes*, n° 2, numéro spécial : *Le culturel en cours de langues : pour quel projet éducatif*, pp. 19-26.

Choffat Dürr, A. (2014b). « Mise en œuvre de projets d'échanges à distance : quelles conceptions éducatives dans les propos des professeurs des écoles ? » In Aguilar, J., Brudermann, C. & Leclère, M. (dir.). *Complexité, diversité et spécificité : Pratiques didactiques en contexte*, pp. 32-45, actes du colloque international DILTEC, 20-22 juin 2012, Paris.

Choffat Dürr, A. (2014c). *Apprentissage des langues en contexte scolaire : l'agir ensemble en cycle 3 dans le cadre de projets d'échanges à distance franco-britanniques*. Thèse de doctorat en Sciences du langage, Université de Lorraine.

Conseil de l'Europe (2000). *Cadre européen de référence pour les langues, apprendre enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Deldime, R., & Vermeulem, S. (2004). *Le développement psychologique de l'enfant*. Bruxelles : De Boeck (7^e édition).

Dausendschön Gay, U. (2005). « Introduction ». In Bricaud, B. & Zeyen, H. (dir.). *Tele-Tandem, une approche innovante pour un apprentissage linguistique dans les échanges scolaires franco-allemands*. Paris, Berlin : Dfjw/ Ofaj.

Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier / Didier.

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.

Krashen, S.D. (2002). *Explorations in Language Acquisition and Use: The Tapei Lectures*. Tapei : Crane.

Lantolf, J.P. & Thorne, S.L. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitim at eperipheral participation*. Cambridge: CUP.

Lussier, D. (2007). *Les compétences interculturelles : un référentiel en enseignement et en évaluation*. Conférence plénière au colloque Alte/Ciep, Paris, 2 avril.

Ministère de l'Éducation nationale (2013). Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008. Rapport Igen, 2013-066.

Narcy Combes, J-P, Tardieu, C., Le Bihan, J-C., Aden, J., Delassalle, D., Larreya, P. & Raby, F. (2008). « L'anglais à l'école élémentaire », *Les Langues Modernes*, n° 4. pp. 73-82.

- Peraya, D.(1998). « Théories de la communication et technologies de l'information et de la communication : un apport réciproque ». *Revue européenne des sciences sociales*, vol.36, n° 111. pp. 171-188.
- Proulx, J. (2004/2008). *Apprentissage par projet*. Québec : PUQ.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, J., & Presseau, A. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ?* Paris : ESF.
- Thibert, R. (2010). « Pour des langues plus vivantes à l'école ». Dossier d'actualité de la VST, n°58. [en ligne] <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=recherche&dossier=58&lang=fr>
- Unesco(1947). « Stage d'études pratiques sur l'éducation pour le développement de la compréhension internationale. Pour la compréhension internationale les échanges entre jeunes ». Paris : 29 août 1947.
- Unesco (1953). « Étude sur la correspondance scolaire internationale et l'enseignement des langues vivantes ». Ceylan : 3-8 août 1953.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Whyte, S. (2011). *Learning to teach with video conferencing in primary foreign language classrooms*. ReCALL Journal, n°3, pp. 271-293.
- Zarate, G. (2001). *Les compétences interculturelles : définition, place dans les curriculums*. In Richard, J. (dir). *Actes du séminaire : L'enseignement des langues vivantes, perspectives*. Versailles : CRDP de l'académie de Versailles/Cndp/MEN.

NOTES

1. Nous faisons référence à l'apprentissage où deux apprenants s'ouvrent à la langue et la culture de l'Autre en abordant des thèmes qui leurs sont propres. Le tandem aujourd'hui concerne davantage les étudiants pour favoriser l'apprentissage collaboratif dans des dispositifs de formation ouverte à distance ou d'apprentissage collaboratif assisté par ordinateur. En ce qui concerne les projets. Tele-Tandem® auprès d'apprenants français et allemands (10-14 ans), l'office franco-allemand pour la jeunesse qui l'encourage a imposé une contrainte pour accentuer le caractère d'aide à l'apprentissage et garantir l'équilibre, la réciprocité dans les échanges. De ce fait, ceux-ci doivent être structurés en trois 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. Un projet Tele-Tandem se différencie d'un PEaD car il se construit autour d'une rencontre en présentiel des 2 parties, le PEaD n'en envisage pas particulièrement.
2. Pour plus de détails sur cette enquête, le lecteur peut se référer à un article publié dans les actes du colloque international DILTEC, 20-22 juin 2012 à Paris. (Choffat Dürr, 2014b)
3. eTwinning, initié en 2004, est une composante du programme Comenius, compris dans un nouveau programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, *the Life long Learning Programme*. Il inclut le programme Tele-Tandem® entre la France et l'Allemagne. eTwinning est une plateforme sécurisée, labellisée par le Conseil de l'Europe dont 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. Lien vers le site : <http://www.etwinning.fr>

4. La Fédération Internationale des Organisations de Correspondances et d'Échanges scolaires est créée sous l'égide de l'Unesco en 1948.

5. Réf. à la théorie de l'apprentissage situé, courant s'adressant à l'apprentissage en action ou à partir de l'action qui se développe dans les années 90.

6. Traduction : À mon avis, ce projet ne peut aboutir que si les enfants y adhèrent. Ce qui signifie qu'au début nous devons expliquer ce qu'est un projet sans les influencer, sans leur dire ce qu'ils doivent faire. S'ils acceptent l'idée et ont leurs idées à développer, ils doivent avoir suffisamment d'espace pour exprimer leurs objectifs, leurs besoins (ce qu'ils ont à apprendre dans la langue étrangère pour être capables de réaliser les tâches qu'ils visent), ce qu'ils ont envie de faire. Ensuite, nous pourrions construire un programme à partir de leurs idées.

7. Conceptions extraites d'entretiens semi-directifs auprès de 73 apprenants avant le lancement du projet.

8. Lorsque les enfants ont eu des idées d'activités avec l'autre classe, nous avons discuté et consulté les demandes et les lettres, et pensé à ce qu'ils faisaient pour nous aider pour nous aider nous à prendre des décisions sur ce que l'on pouvait faire pour eux - Qu' avons-nous apprécié ? Qu'avons-nous pu comprendre ? Pourquoi nous avons compris ? etc.

9. À noter que les 4 PEaD relient des classes françaises et britanniques dont les cultures ne sont pas très éloignées.

10. Pour plus de détails sur les activités de rétroaction corrective en contexte de PEaD, voir l'article intitulé « I'm* two rabbits / J'ai un rouge pullover*. How corrective feedback is handled in collaborative exchange programmes between early language learners » (Choffat Dürr, Macaire, 2012).

RÉSUMÉS

Notre recherche porte sur quatre projets de partenariat à distance entre des élèves de l'école primaire en France et en Grande-Bretagne (8-11 ans). Les apprenants s'inscrivent dans une pratique les exposant à des pairs locuteurs de la langue cible en situation de communication exolingue médiée. Si la correspondance scolaire internationale a longtemps exclu les jeunes apprenants pour « l'indigence » de leur propos, nous observons que ces derniers se montrent pro-actifs pour créer et tirer profit du lien entre les groupes.

Cet article s'intéresse aux pratiques axées sur la légitimité du lien social qui se crée entre les acteurs des projets situant l'apprentissage dans un paradigme centré sur l'agir ensemble (Thibert, 2010) dès le plus jeune âge. Plus spécifiquement, nous rendons compte de situations potentiellement porteuses d'apprentissage en étudiant la dynamique qui permet, lors des interactions, de se confronter à son « rôle » d'apprenant de langue dans un contexte collaboratif.

Our research examines four online exchange partnerships based on exolingual interactions between learners in elementary education in France and in Great Britain (8-11-year-olds). Where as young learners have long been excluded from International School Correspondence due to the

« paucity » of their expression, in this study they demonstrated pro-active behaviours by initiating and benefiting from links made between both distant groups.

This article focusses on the legitimacy of the social bond that was created between the actors of the projects, situating early language learning in a paradigm centered on the co-learning process (Thibert, 2010). We report in particular on potentially rich learning situations by studying the dynamics which allowed the learners to become aware of their role during the co-learning process.

INDEX

Mots-clés : projets d'échanges à distance, école primaire, agir ensemble, interactions

Keywords : online exchange projects, elementary school, joint action, interaction

AUTEUR

ANNE DURR

Université de Lorraine – ATILF (CNRS), UMR 7118

Anne Dürr est docteur en Sciences du langage, membre associé au laboratoire ATILF/ Université de Lorraine, équipe didactique des langues et sociolinguistique (CRAPEL). Elle est actuellement enseignante à l'Espé de Lorraine auprès des étudiants du Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation », spécialité « Enfance, Enseignement et Éducation ».

Courriel :anne.durr[at]univ-lorraine.fr