HAL
open science

CMO et développement de la compétence de l'oral de l'enfant de 9 à 11 ans

Isabelle Larbier-Demeneix

To cite this version:

Isabelle Larbier-Demeneix. CMO et développement de la compétence de l'oral de l'enfant de 9 à 11 ans. Sciences de l'Homme et Société. 2014. dumas-01069651

HAL Id: dumas-01069651

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01069651

Submitted on 29 Sep 2014

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.

CMO et développement de la compétence de l'oral de l'enfant de 9 à 11 ans

LARBIER– Isabelle
DEMENEIX
207 31739

Sous la direction de K. ZOUROU

Mémoire de master 2ème année professionnelle

Mention Sciences du Langage Spécialité Français Langue Étrangère

Année universitaire 2013-2014

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et Communication
Département des Sciences du Langage et du Français Langue Étrangère
Section de Didactique du Français Langue Étrangère

Remerciements

Je voudrais particulièrement remercier ma directrice de mémoire, Mme Katerina Zourou pour sa patience et ses précieux conseils.

Je remercie également mes élèves de P5 dont l'enthousiasme, le sérieux et le talent m'ont permis de mener à bien cette étude.

Enfin, j'adresse ma gratitude à tous ceux qui m'ont soutenue moralement, mes collègues, mes amis et ma famille.

Une pensée sincère pour mes enfants et mon mari sans le sourire et la patience desquels tout aurait été plus difficile.

Déclaration anti-plagiat
Document à scanner après signature
et à intégrer au mémoire électronique

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : LARBIER PRENOM : Isabelle

DATE : 24 août 2014 SIGNATURE : [redacted]

Table des matières

Remerciements 3
Table des matières 7
Introduction 8
PARTIE 1 - CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE 10
CHAPITRE 1 – LA COMPETENCE DE L'ORAL 11
Les objectifs de l'enseignement de l'oral 11
Le choix de la pédagogie 13
CHAPITRE 2 – LA CONCEPTION DU DISPOSITIF 15
L'intégration des TIC 15
L'approche par compétences et l'héterocorrection 17
CHAPITRE 3 – UNE RECHERCHE-ACTION 23
Objet. Problématique. Questions 23
Méthodologie, corpus et données 24
PARTIE 2 - LE TERRAIN DE LA RECHERCHE 27
CHAPITRE 4 – LE PROJET 28
La description du projet 28
L'articulation de 3 projets en 1 31
CHAPITRE 5 – LES TACHES PROPOSEES 34
Le déroulement 35
Les échanges et leurs fonctions 40
PARTIE 3 - ANALYSE 44
CHAPITRE 6 – LES PRATIQUES COLLECTIVES 45
Les techniques adoptées 45
Les outils adoptés 50
L'interprétation des pratiques collectives 55
CHAPITRE 7 – EVOLUTION DES ATTITUDES ET DES DEMARCHES CONCERNANT LE TRAVAIL COLLECTIF 59
Efficacité des techniques adoptées sur le développement de la compétence de l'oral 59
Efficacité des outils adoptés sur le développement de la compétence de l'oral 66
Interprétation de l'évolution des attitudes et des démarches 71
CHAPITRE 8 – RESSENTI DES APPRENANTS ET DES ENSEIGNANTS 78
Ressenti du rapport socio-affectif entre les participants 78
Ressenti par rapport au développement de la compétence de l'oral 82
Constatations à partir du ressenti des participants 87
Conclusion et perspectives de la recherche 91
Bibliographie 94
Table des annexes 97
Table des illustrations (dans le texte) 106
Sigles et abréviations utilisés 107

Introduction

La pédagogie active a fait l'objet de diverses recherches. Sans exclure un étayage de la part de l'enseignant, elle défend un enseignement-apprentissage dans lequel les élèves, acteurs, se saisissent du savoir présenté. Elle répond au principe d'accompagner la réflexion sur l'action. D'autre part, elle s'inscrit dans une perspective co-actionnelle où, agir, c'est bien mais agir avec les autres, c'est mieux. Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, le concept de coaction permet de placer les élèves dans des situations de communication pertinentes où il leur est proposé de travailler ensemble pour avancer.

Le développement rapide des technologies de l'information et de la communication (TIC) à travers l'utilisation de plus en plus courante d'outils tels que ceux du Web2 qui facilitent le partage, l'échange et la mise en commun pourrait augmenter l'efficacité d'une pédagogie active et co-actionnelle sur le développement des compétences langagières dans le cadre de l'apprentissage d'une langue 2. Cet atout que pourrait représenter l'utilisation des TIC dans une perspective socioconstructiviste et actionnelle dépendrait toutefois de la pertinence de leur intégration. Des chercheurs ont en effet montré que l'outil informatique pouvait ne pas être d'une grande utilité quand il n'était pas mis avec efficacité au service des apprentissages ciblés.

Dans ce contexte, notre étude examine l'efficacité du travail collectif assisté par ordinateur sur le développement de la compétence de l'oral de l'élève et s'inscrit dans le cadre d'un projet baptisé « projet Weebly[1] ». A travers ce dispositif, des élèves de Primary 5 (P5) âgés de neuf à dix ans sont amenés à concevoir et à animer ensemble en mode synchrone des tâches que leurs pairs de Primary 6 (P6) âgés de dix à onze ans réaliseront en mode asynchrone et de manière autonome sur une plateforme en ligne, dans le cadre de leur préparation à l'examen du Delf Prim[2] A2 de juin. La présente recherche se penche sur les tâches élaborées lors de la mise en place du projet de janvier à mai 2014.Nous nous intéresserons aux étapes et aux modalités de conception des tâches qui, accompagnées d'une réflexion langagière permettent de développer la compétence de l'oral du jeune élève. Nous nous intéresserons plus spécifiquement aux techniques et aux outils qui

[1] Il s'agit de l'hébergeur doté d'un constructeur de sites web choisi par le Lycée français international de Hong Kong pour ses enseignants et ses élèves.
[2] Diplôme d'Etude en langue française (1er échelon)

favorisent un travail collectif et réflexif Nous nous intéresserons en outre aux effets de l'hétérocorrection sur le développement de cette réflexion.

Dans la première partie, nous traiterons du cadre théorique et méthodologique sur lequel s'appuie notre recherche. Tout d'abord, nous préciserons les objectifs de l'enseignement de l'oral et leur possible application dans une pédagogie active et co-actionnelle. Puis, nous présenterons les modalités d'une intégration réussie des TIC dans une telle pédagogie. Enfin, nous présenterons les objectifs de notre recherche ainsi que la démarche adoptée pour les atteindre.

Dans la deuxième partie, nous expliquerons le contexte dans lequel notre recherche a été effectuée. Plus particulièrement, nous présenterons le projet et ses participants. Nous détaillerons les étapes suivies lors de la conception et de l'animation des tâches ainsi que la manière dont elles se sont articulées.

Dans la troisième partie, nous analyserons et interpréterons les données recueillies. Tout d'abord, nous parlerons des pratiques proposées aux élèves. Puis, nous tenterons de comprendre en quoi et dans quelles mesures elles ont pu effectivement contribuer au développement de la compétence de l'oral de ceux qui les ont utilisées. Enfin, nous aborderons la question du ressenti des participants quant aux relations qu'ils ont entretenues durant la réalisation de ce projet et quant à l'amélioration de leur compétence de l'oral.

Partie 1

-

Cadre théorique et méthodologique de la recherche

Chapitre 1 – La compétence de l'oral

Dans cette première partie, nous allons essayer d'aborder le cadre théorique et méthodologique sur lequel se fonde notre étude. Dans le chapitre 1, nous essaierons de définir les objectifs de l'enseignement de la compétence de l'oral. Nous poursuivrons en exposant les caractéristiques de la pédagogie active propres à soutenir cet enseignement. Nous parlerons notamment de l'importance de la tâche et du co-agir. Dans le chapitre 2, nous tenterons de déterminer en quoi la pédagogie de la tâche peut être développée par une Communication Médiatisée par Ordinateur (CMO) alliée à une approche par compétence. Dans le dernier chapitre, nous expliquerons notre problématique et nous présenterons la méthodologie de notre recherche.

Notre projet est sous-tendu par les directives du Conseil de l'Europe (2001) puisque l'objectif final du projet est de livrer à des élèves préparant la certification du Delf prim A2 des activités leur permettant de s'entraîner en autonomie sur la plateforme Weebly à des épreuves de compréhension orale du type de celles élaborées par le Cadre européen commun de référence (CECR). Ciblée sur les processus mis en œuvre lors du développement de la compétence de l'oral chez le jeune élève, notre réflexion s'inscrit dans une perspective constructiviste (Vygotsky, 1985) et actionnelle (Conseil de l'Europe, 2001) et porte sur les possibilités offertes par la pédagogie active. Partant du principe que l'action peut engendrer l'analyse réflexive propre à construire une conscience linguistique nécessaire dans la conquête de l'autonomie langagière, nous nous intéressons au déplacement de statut de l'enseignant (Tardif , 1998) et (Linard, 2003), au travail collaboratif (Dejean & Mangenot, 2006) ainsi qu'à l'héterocorrection (Ellis, 2009 ; Zourou, 2012) dans le cadre d'une CMO dont les outils convenablement intégrés (Mangenot, 2000) peuvent favoriser réflexion, développement et autonomie langagiers.

1.1 Les objectifs de l'enseignement de l'oral

Les différences entre les processus engagés par les actes de compréhension et d'expression permettent de mettre en place des objectifs d'enseignement adaptés aux besoins langagiers des apprenants.

Les apprenants doivent pouvoir expérimenter des conduites langagières ou des activités de discours qui structurent leur relation au monde. De plus, l'oral fixé comme objet d'enseignement demande une clarification des pratiques langagières orales, une

caractérisation des spécificités linguistiques et des savoir-faire impliqués dans ces pratiques ainsi qu'une détermination des stratégies mises en œuvre lors de la communication orale, (Alrabadi, 2011). Notre recherche s'inscrit dans celles définies par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL, Conseil de l'Europe, 2001) où l'apprentissage de l'oral porte sur la réalisation de tâches communicatives pouvant rendre l'apprenant capable de faire face aux situations de la vie quotidienne en agissant et interagissant dans un contexte social où l'acte de parole prend son sens.

Apprendre à communiquer dans une langue étrangère implique à la fois la parole et l'écoute. Tout travail de l'oral amène à considérer ses deux facettes : la compréhension et la production.

La compréhension de l'oral est devenue un objectif d'apprentissage à part entière. Reconnue comme une étape essentielle de la communication, les approches communicatives gagent que les capacités intellectuelles variées sollicitées par les apprenants exposés aux situations de communication les plus courantes de la vie quotidienne dans une société donnée, leur assurent une meilleure appropriation de ces oraux facilitant par la suite la production orale, (Tagliante, 2011, 73). Pour la même auteure, mettre les apprenants dans une attitude d'écoute active, les encourage aussi à prendre la parole. En effet, les exposer à différents types d'écoute et de discours tout en leur donnant des outils pour développer des stratégies de compréhension aide les apprenants non seulement à développer la compétence de la compréhension de l'oral mais aussi celle de la production orale.

L'objectif de tout processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère étant l'acquisition d'une compétence de communication par l'apprenant afin de le rendre autonome dans différentes situations de communication, l'expression orale constitue un objectif fondamental de l'enseignement des langues étrangères. Le développement de cette compétence nécessite de la part des apprenants l'acquisition d'une compétence de communication qui demande l'acquisition de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être au niveau linguistique, socioculturel et des stratégies de la communication. Il s'agit aussi de pouvoir situer l'apprenant dans une démarche différente de celle de l'interaction classique enseignant/apprenant, en suscitant des interactions apprenant/apprenant.

D'un point de vue méthodologique, il faudra encourager les apprenants à prendre la parole en classe de manière à l'impliquer dans des résolutions de problème ou des décisions à prendre. Notre recherche s'inscrivant dans le cadre du CECRL, nous

envisageons la production orale comme une série de “savoirs que l’apprenant va, à son rythme, organiser, manipuler, trier, assimiler, s’approprier de façon à pouvoir produire des énoncés”, (Tagliante, 2011).

1.2. Le choix de la pédagogie

Il s’agit de concevoir l’apprentissage de la langue orale à travers des situations qui imposent d’agir ensemble. Communiquer avec l’autre ne suffit plus, il faut désormais agir avec les autres dans un contexte (…) où les actions collectives prennent le pas sur les simples échanges, (Conseil de l’Europe, 2001). L’objet de notre étude s’inscrit dans une perspective socioconstructiviste dont nous retiendrons la définition d’Étiennette Vellas, (citée par A-M Medioni, 2009 p.4) :

> *Le socioconstructivisme n’est ni un mode d’enseignement, ni une méthode, ni une pratique pédagogique. Il n’est pas plus une théorie de l’enseignement. Ce n’est qu’une réponse, celle de l’ensemble de la recherche, à la question générale : qu’est-ce qu’apprendre ? Comment les êtres humains apprennent-ils ? Cette théorie dit que chaque être humain construit sa connaissance. Que tout apprentissage passe par une activité mentale de réorganisation du système de pensée et des connaissances de chacun. Que sans cette activité, aussi invisible qu’intense et complexe, aucun savoir nouveau ne peut être intégré. Elle insiste en outre sur le rôle majeur des interactions sociales pour que cette activité de construction ait lieu.*

La conception d’une langue dont l’apprentissage est centré sur des activités langagières de communication est validée non seulement par le CECRL mais aussi par les

Bulletin Officiel. 8/2007

> *« 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. »*

Notre étude s’inscrit donc également dans une perspective actionnelle.

Activité et apprentissage vont de pair. « On ne connaît, en effet, un objet qu’en agissant sur lui et en le transformant. » (Piaget, 1970). L’action est d’autant plus efficace qu’elle sera effectuée dans des situations riches et diversifiées offrant des interactions favorables au développement cognitif. Medioni, (2009) cite J.Bruner (1991, p. 263.) comme le premier à développer le rôle de médiateur de l’adulte qui met en place les conditions d’entrée de l’enfant dans la culture et H.Wallon comme celui qui souligne que : « la pensée naît de l’action pour retourner à l’action ». Je fais – je réfléchis – je fais mieux ou différemment. Medioni (2004) déclare que « la responsabilité de l’école doit être d’organiser l’activité de l’élève pour qu’il s’approprie les savoirs qui lui permettront d’agir sur le réel, en construisant des situations qui ne le coupent pas de la vie mais sont au contraire propres à

lui faire rencontrer des objets et des notions que la vie seule ne peut lui enseigner. ». Notre étude s'inscrit donc dans une perspective où l'adulte, en l'occurrence l'enseignant va devoir organiser des activités du réel afin que l'élève s'approprie des savoirs lui permettant par la suite d'agir à l'oral mieux, différemment et de manière autonome.

Depuis 1989, les institutions officielles soulignent l'importance d'associer le dire et le faire. Dans la perspective d'une pédagogie active et actionnelle, l'enseignant va devoir donner à l'élève une tâche à remplir. Il ne s'agit pas d'apprendre pour parler, d'acquérir par exemple la compétence de l'oral pour effectuer une tâche mais d'accomplir des tâches qui vont permettre de développer cette compétence. L'élève va apprendre avec autrui une langue en utilisant des moyens linguistiques qu'il ne maîtrise pas dans le but de devenir capable de les utiliser. Ellis (2003) cité par Guichon, (2006, p54) définit la tâche comme une unité de travail impliquant les apprenants dans la compréhension, la production et l'interaction dans la langue cible, principalement centrée sur le sens plus que sur la forme. Il s'agit ici de la Macro-tâche qui situe l'activité cognitive dans un ensemble. L'attention de l'élève sera attirée sur des aspects particuliers de la langue 2 par les micro-tâches.

Dans une perspective socioconstructiviste, le groupe est une ressource d'importance, conçue comme un étayage entre pairs où l'enseignant prendra soin de mettre en place une situation de coopération. Pour M-A Médioni (2009), la co-action doit pouvoir entraîner des échanges oraux entre les élèves soit pour partager une information soit pour combler un manque. D'après elle, il faut penser la tâche à réaliser comme une tâche communicative qui oblige à une mise en mots, une production dans la langue cible.

Chapitre 2 – La conception du dispositif

Notre projet d'étude du développement de la compétence de l'oral chez de jeunes enfants de niveau A1/A2 au travers d'une pédagogie de la tâche, se compose d'un enseignement/apprentissage hybride dans lequel la part en présentiel est la plus importante et qui se fonde sur l'efficacité du travail collectif entre pairs. Dans ce chapitre, nous allons présenter comment les TIC alliées à une approche par compétence peuvent soutenir cette démarche.

2.1. L'intégration des TIC

Il y a intégration, dit Mangenot (2000), « quand l'outil informatique est mis avec efficacité au service des apprentissage. » Intégrées de manière appropriée, précise Guichon (2012), « les TICE[3] peuvent permettre d'être au service d'un apprentissage fondé sur la découverte d'une langue étrangère […] de fournir des rétroactions individualisées efficaces aux apprenants, de faciliter le travail de groupe et les interactions entre pairs […] ». Avec Linard cité par Guichon (2012, n.p), nous rappellerons toutefois que « sans la médiation pédagogique des enseignants, les TICE ne présentent qu'un intérêt marginal pour l'apprentissage d'une langue étrangère. »

« Les TICE [peuvent] faire évoluer les pratiques vers les modèles socioconstructivistes et interactionnistes de l'apprentissage (Brodin, 2003, cité par Guichon, 2012, n.p). Pour ce faire, il est essentiel que l'enseignant joue au sein de ce dispositif un rôle de guide et qu'il établisse une relation étroite entre le travail dans la classe et ce qui se déroule avec les TICE. A ce titre, la typologie de Guichon (2012) adaptée de Tardif (1998) aide à comprendre ce qui est attendu d'un enseignant médiateur qui place l'acte d'apprendre au centre de ses préoccupations.

[3] Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education.

	Paradigme d'enseignement	Paradigme d'apprentissage
Conception de l'apprentissage	• Acquisition de connaissances • Développement d'automatismes • Mémorisation	• Développement de compétences • Réponses à des questions complexes • Création de relations
Conséquences pédagogiques	• Accumulation d'informations • Accumulation de connaissances • Association des connaissances les unes aux autres	• Transformation d'informations en connaissances viables et transférables • Intégration des connaissances dans des schémas cognitifs
Activités de la classe	• À partir de l'enseignant • Fréquence élevée d'activités d'exercisation • Relations didactiques	• À partir de l'élève • À partir de projets, de recherches ou de situations problématiques • Relations interactives
Modes d'évaluation	• En référence aux connaissances	• En référence aux compétences développées
Orientation des rôles de l'enseignant	• Toujours un transmetteur d'informations	• Axée sur l'étayage et le « désétayage »
Orientation des rôles de l'élève	• Un récepteur plutôt passif • Un apprenant en situation d'interlocuteur	• Un constructeur actif • Un collaborateur • Parfois un expert
Attitudes et relations attendues de la part des élèves	• Individualisme • Relations de compétition	• Entraide • Relations d'interdépendance

Tableau 1 : Paradigme d'apprentissage et paradigme d'enseignement, adapté de Tardif par Guichon, (2012 p 91).

L'évolution des outils informatiques qui accroissent la création d'interactivité entre les apprenants ainsi qu'une diversification des manières de travailler et d'interagir en ligne, permet de repenser l'apprentissage d'une langue étrangère. En facilitant la pédagogie de la tâche (cf.1.2.), les TICE donne la possibilité de passer du paradigme d'enseignement à celui d'apprentissage (sus-décrit), notamment à un apprentissage collectif et réflexif propre à motiver les apprenants.

La télécollaboration peut être considérée comme une modalité de ce travail collaboratif effectué à distance. La formation en langues y a recours. Elle est à la fois une formation à distance, si l'on considère la communication autour des tâches et une formation hybride dans la mesure où chacun des deux groupes distants suit des cours en présentiel, enseignements dans lesquels le projet de télécollaboration est intégré. Les groupes d'apprenants distants se mettent en contact et collaborent dans le but de développer leurs compétences en langues étrangères. Ces échanges exolingues se regroupent en trois catégories (Degache & Mangenot, 2007) :

1. Echanges exo-monolingues
2. Echanges exo-bilingues
3. Echange exo-plurilingues

Les échanges exolingues en ligne se distinguent en échanges symétriques et asymétriques (Zourou, 2009) ; Les participants ont le même statut et toutes les interactions se réalisent entre pairs ou bien les participants n'ont pas le même statut et se distinguent entre tuteurs et apprenants. D'autre part, l'interaction dans un apprentissage collectif à distance dépend du mode de travail ; Dejean & Mangenot (2006) distinguent quatre modes d'apprentissage à distance : la mutualisation, la discussion, la coopération et la collaboration. Dans la mutualisation, l'apprenant exprime son point de vue sans vraiment interagir avec ses pairs tandis que dans la discussion il prend en compte les arguments des autres avant d'interagir. Dans les deux derniers cas, le travail s'effectue en groupe restreint ; dans la coopération, les apprenants se répartissent le travail et dans la collaboration, ils travaillent collectivement. Le travail collaboratif repose sur les principes de réciprocité et d'autonomie. Il importe que les apprenants soient engagés à parts égales dans les interactions sans quoi les échanges s'essoufflent.

La télécollaboration peut s'opérer selon des types de temporalité (asynchrone ou synchrone) et des modalités (écrit, audio ou vidéo) différents. Le caractère asynchrone augmentant la capacité à traiter l'information, et la synchronie induisant une forte charge cognitive (Levy et Stockwell, 2006 :107), le mode asynchrone est donc recommandé pour les apprenants de niveaux peu avancés engagés dans un travail mettant en jeu la réflexion, le traitement d'une information complexe ou la métacognition. Les aspects socio-affectifs et interactionnels ou liés à la fluidité seront favorisés par le mode synchrone.

2.2. L'approche par compétences et l'hétérocorrection

Beacco (2007) recommande que le développement des compétences langagières constitue l'objectif à partir duquel la tâche d'apprentissage médiatisée sera conçue. Le principe directeur de l'approche par compétences repose sur le postulat selon lequel « la langue est un ensemble différencié de compétences, solidaires mais relativement indépendantes les unes des autres et dont chaque élément est susceptible de relever d'un traitement méthodologique particulier » (Beacco, 2007 : 54). Bachman (1990 : 66) enrichit la définition en y ajoutant « une gamme de savoirs spécifiques qui sont utilisés lors de la communication via la langue ». En plus de la compétence linguistique, il décrit la

compétence discursive, illocutoire et sociolinguistique. Si cette définition approfondie de la compétence langagière permet de mieux cerner ce qu'un apprenant doit maîtriser pour faire face à des situations en langue 2, elle permet aussi de repréciser le potentiel des outils de communication médiatisé en fonction de la compétence travaillée d'une part et du support choisi d'autre part .

Envisager l'apprentissage d'une langue étrangère par son côté communicationnel peut-être une conception soutenue par la CMO, ses outils tels que le courrier électronique, les salons de clavardages, les forums étant entièrement entrés dans les usages sociaux (Thorne et Payne, 2005). En outre, l'utilisation de ces outils offrent divers avantages propres à motiver les apprenants : elle correspond à une pratique communicationnelle des élèves ; elle évite de creuser le fossé entre l'école et « les natifs numériques » ; elle s'adapte à une façon nouvelle de construire des connaissances et de communiquer. L'approche par tâches et par compétences ainsi que l'apport de l'exploitation ajustée des outils de CMO dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère placent comme nous y invite le CECRL, l'apprenant au cœur de son apprentissage. Comme Guichon (2012) le souligne : « Les apprenants utilisent[les outils] pour communiquer, se mettre en scène, publier leurs productions, collaborer, négocier, argumenter en ligne, construire leur identité numérique et, partant, développer des compétences langagières où les éléments organisationnels et pragmatiques sont véritablement en jeu ». (n.p.)

Toutefois, l'enseignant doit être conscient que d'autres facteurs situationnels, pragmatiques, cognitifs et socio-affectifs jouent un rôle essentiel (Mangenot, 2008).

O'Dowd rappelle que le succès de l'intégration des outils de la CMO dépend de l'acceptation des apprenants de travailler ainsi selon qu'ils voient une adéquation entre l'activité médiatisée et leurs besoins. Selon Warschauer (2000 : 57), les fondements centraux de la réussite d'une telle approche seraient que les activités d'apprentissage médiatisé donnent lieu à des situations de communication requérant des moyens discursifs appropriés au médium utilisé ; qu'elles soient propices à engager les apprenants ; qu'elles accordent un certain degré de contrôle sur leur planification et sur leur réalisation. Linard (2003), déclare qu'il ne faut pas sous-estimer l'accompagnement pédagogique et social (Linard, 2003). Ce d'autant plus que notre public est jeune.

Afin d'éviter les écueils du techno centrisme, on pourra se référer là encore à une démarche par compétences. Albero (2003) différencie sept domaines d'application de

l'autonomie qui sont d'ordre : technique, informationnel, méthodologique, social, cognitif, métacognitif et psycho-affectif. Cette différenciation présente « l'autonomie, non plus comme une notion globale, mais comme un ensemble de compétences spécifiques auxquelles il est possible de préparer les apprenants par les activités et des tâches qu'ils ont à réaliser ». Dans un environnement de TICE, Demaizière (2007) note qu'il faut guider l'apprenant pour qu'il progresse et que « le premier moyen est de lui offrir un scénario cohérent dans tous ses aspects. Le travail collectif (coopératif ou collaboratif) où l'enseignant est un guide augmente l'autonomisation des apprenants notamment dans le cas de formation hybride (Nissen, 2007). Selon Grosbois (2012), la médiation humaine reste essentielle dans le dispositif et les étudiants sont demandeurs de cette présence.

En outre, le dispositif mis en place devra permettre à l'apprenant de « se prendre au jeu » pour le garder « mobilisé » tout au long de l'apprentissage. La motivation – implication-engagement-mobilisation – résulte de l'activité, à la fois comme dispositif crée par l'enseignant et comme actions accomplies par l'apprenant (M-A Médioni, 2009). L'enseignant peut installer une situation fonctionnelle qui crée des enjeux que l'apprenant aura envie de réaliser. « Sont désirables des situations qui présentent de la nouveauté plutôt que de l'habitude, donnent l'occasion de faire des choix, conduisent à des questions plutôt qu'à des réponses ; des situations où l'individu se sent largement autonome » (Giordan, cité par Medioni, 2009 p. 5). Pour que la motivation soit complète il faut que le dispositif laisse à l'Autre sa place ; qu'il permette erreurs et tâtonnements, qu'il questionne l'apprenant et qu'il permette à l'apprenant de se construire des réponses (M-A Medioni, 2009). Ce qui va motiver un élève, c'est sa possibilité et sa surprise de réussite. Un dispositif motivant c'est donc celui qui permet aux élèves de s'engager dans une activité dont il va percevoir le sens en la réalisant.

Or, ce sens qui se construit dans l'activité se construit aussi dans l'analyse réflexive. Dans la perspective de l'autonomie métacognitive de l'apprenant en ligne, il est nécessaire de rendre l'apprenant conscient de sa manière d'apprendre. Il ne suffit pas d'associer systématiquement action et apprentissage. Certaines conditions doivent être remplies pour que les deux opèrent efficacement. Il faut éviter une dérive activiste et permettre l'initiative de l'apprenant et sa réflexion sur le pourquoi et le comment de l'action. (Grosbois, 2012, p 35)

Le dispositif doit rendre les élèves conscients du fait que, en même temps qu'ils sont mobilisés sur le résultat, ils sont en train d'apprendre des choses nouvelles. Le

dispositif devra leur permettre de se concentrer sur la communication et le code linguistique et en articuler les activités de communication et d'analyse. Pour apprendre, il faut un climat de recherche, de questionnement et d'argumentation qui permette de passer du « métier d'élève » - conçu […] comme une exécution des tâches en vue de remplir leur contrat vis -à vis de l'école -, à celui d'apprenant engagé dans une véritable activité intellectuelle (Medioni, 2009).Travailler en groupe pour créer des activités et adopter une démarche corrective propre à déclencher l'analyse réflexive contribue à construire une conscience linguistique nécessaire dans la conquête de l'autonomie langagière. En effet, si la capacité au travail collectif est une composante de « l'autonomie sociale », (Mangenot, 2004), la capacité au travail réflexif et correctif est gage d'autonomie langagière. En cela, l'hétérocorrection est un outil efficace.

Durant le processus d'apprentissage et d'acquisition d'une langue, l'apprenant a besoin d'accompagnement, de médiation et/ou d'étayage. Pour Demaizière (2007), ces aides facilitent l'apprentissage d'une langue. Or, la correction fait partie intégrante de ces aides à l'apprentissage. Processus complexe, l'enseignant doit considérer la question de la correction sous divers angles. Nous nous intéressons à l'évaluation formative effectuée entre pairs en mode asynchrone et synchrone.

Demaizière (2007) suggère que : « l'objectif n'est pas de faire aboutir à une / la bonne réponse au plus vite mais d'être aidé/ guidé de manière à pouvoir résoudre seul(e) une difficulté similaire ultérieurement » (p15).

Pour qu'une correction soit efficace, son destinataire doit être capable (Conseil de l'Europe, 2001, p.141) :

a. d'en tenir compte
b. de la recevoir
c. de l'interpréter
d. de se l'approprier

En outre, certains chercheurs attirent l'attention que si l'hétérocorrection comprend un facteur cognitif, elle est également conditionnée par un facteur social, affectif et culturel. Zourou (2009) écrit :

> *Finally, corrective feedback needs to be examined as a highly interactional phenomenon that is collectively constructed. Interaction and provision of corrective feedback are dynamically interrelated and influenced by a variety of parameters such as socio-affective factors (…), tool mediation and broader sociocultural aspects*.

Notre dispositif offre la possibilité du feedback correctif en présentiel et à distance. En présentiel, la communication peut s'effectuer face à face ou à l'aide d'outils de CMO. Dans des interactions orales en présentiel, la technique d'hétérocorrection est présente quand dans un processus de co-élaboration de l'énoncé de l'apprenant, l'enseignant intègre dans ses propos la réponse de l'apprenant (Gülich & Kotschi, 1987 cité par Volteau & Garcia-Debanc, 2008).

Ware & Pérez- Canado (2007) analysent le feedback correctif entre pairs et suggèrent les stratégies suivantes (pp.118-120) :

1. Distinguish between 'global errors' and 'local mistakes'
2. Provide indirect feedback
3. Selectively address language forms
4. Reformulate 'awkward' syntax in the partner writing
5. Give examples to exemplify a point
6. Ask clarification questions
7. Provide 'mini-grammar lessons'

Develotte (2008) constate que la relation pédagogico-affective construite par les tuteurs dépend des différents styles de tuteurs. Mangenot & Salam (2010) ajoutent que les tuteurs définissent cette relation selon leurs « représentations de l'enseignement du FLE et de la situation particulière dans laquelle il(s) se (trouvent) mais également (…) en fonction du groupe qu'ils encadrent. Pour notre étude, nous verrons que le lien établi entre les participants dépend aussi du niveau linguistique et de l'âge des apprenants (Dejean-Thircuir et al. 2006b ; Develotte & Mangenot, 2007 ; Mangenot et al. 2007).

Le feedback correctif est en général considéré important pour l'acquisition d'une langue mais pour que les apprenants s'améliorent, ils doivent recevoir un feedback approprié au bon moment et dans un contexte pertinent (Guénette, 2007). Il vaut mieux envisager la question de la correction avant la situation de communication ou après la situation de communication dans des moments de réflexion et de systématisation (Bange, cité par Medioni, 2009).

D'après Génette (2007) encore, l'efficacité du feedback correctif dépend de plusieurs facteurs, tels que l'ambiance de la classe, le type d'erreurs, le niveau des apprenants, la nature des productions demandées etc. Nelson & Schunn (2008) expliquent que pour comprendre un problème, le signalement du problème ainsi qu'un résumé sont des facteurs positifs alors que l'explication peut provoquer de mauvaises interprétations si le pair s'est mal exprimé. Les conclusions de Crinon, Marin & Cautela (2008) pour notre étude sont éclairantes. Ils mettent en évidence que les apprenants à qui on demande de corriger « acquièrent ou mobilisent des connaissances métacognitives » et améliorent plus leurs textes que ceux qui les reçoivent. De même Guénette (2007) montre que les apprenants sont favorables à l'hétérocorrection d'un enseignant parce qu'ils pensent qu'elle les aide. Le feedback correctif doit être compréhensible et clair pour qu'il soit pris au sérieux (Van der Pol, Van den Berg, Admiraal & Simons, 2008). Le feedback correctif d'un pair doit être perçu comme correct pour être accepté. Il semble que seuls les apprenants de niveau avancé soient capables de le faire (Mangenot et al. 2010). De plus, les pairs fournissent très peu de feedback correctif puisqu'ils considèrent que cette tâche revient à l'enseignant (Phoungsub, 2011) et qu'elle reste une activité complexe et chronophage. C'est d'ailleurs ce que nous observerons dans notre étude.

L'élaboration de notre projet nous a donné lieu d'observer deux situations d'hétérocorrection entre pairs de jeune âge. Nous avons remarqué que celle qui avait lieu en classe était plus efficace que celle effectuée en ligne, cette dernière relevant du manque de réaction de la part des apprenants distants concernant leurs feedback correctifs (Develotte et al. 2007).

Chapitre 3 –Une recherche-action

3.1. Objet, problématique et questions

Dans cette partie, nous traiterons de l'objet et de la méthodologie de la présente recherche. Nous présenterons la problématique et nos questions de recherche, ensuite nous expliquerons comment nous avons constitué notre corpus et la méthodologie d'investigation de celui-ci.

Cette recherche a pour objet le développement de la compétence de l'oral d'enfants de niveau A1/A2 dans un cadre de CMO. Comme nous l'avons expliqué dans ce chapitre, l'apprentissage proposé autour de tâches à remplir peut accroître ce développement. Nous nous intéresserons à l'efficacité d'une pédagogie active en prenant en compte la question de l'apprentissage collectif et celle de l'hétérocorrection en mode synchrone et asynchrone. Nous essaierons notamment de déterminer si ces deux modalités d'apprentissage en favorisant une réflexion langagière facilitent le développement de la compétence de l'oral et l'autonomisation du jeune élève.

Dans ce contexte d'un projet de travail collectif entre de jeunes élèves visant à développer leur compétence de l'oral, nous nous demandons d'une part quels types de tâches sont le plus adaptés et sous quelles conditions elles doivent être réalisées et d'autre part, si les techniques et les outils utilisés favorisent une réflexion langagière propre à son tour à développer la compétence visée. Nous cherchons à comprendre dans quelle mesure le travail collectif associé à une communication médiatisée par ordinateur peut motiver les apprenants à tour à tour écouter et prendre la parole.

De cette manière, cette étude tentera de répondre aux questions suivantes :

1. Quels types d'activités semblent efficaces pour développer la compétence de l'oral chez un jeune élève?

2. Quelles sont les conditions dans lesquelles elles doivent être réalisées pour entraîner une réflexion langagière?

3. Ce travail collectif profite-t-il le plus aux élèves créateurs ou aux élèves récepteurs?

3.2. Méthodologie, corpus et données

Dans ce projet, nous avons le double statut de chercheuse et d'enseignante. Nous sommes partie prenante de l'action. Nous n'avons pas l'intention de valider une hypothèse mais plutôt de tenter de répondre à plusieurs questions de recherche liées à notre pratique pédagogique. La recherche se situe dans une situation particulière et un contexte donné mis en place par nous : des élèves vont jouer le rôle d'un enseignant chargé de créer et de corriger des activités de compréhension orale sur la plateforme Weebly[4] pour leurs pairs de la classe supérieure qui préparent une certification. Tout au long du projet, il nous sera possible d'évaluer et d'apporter des modifications, si besoin est, au dispositif initial mis en place. Relevant de l'expérimentation, notre méthodologie de recherche relève donc de la recherche-action définie ainsi par Resweber :

> La recherche-action, est […] dialectique et circulaire : elle propose des interprétations provisoires, susceptibles d'être remaniées par leur investissement dans le tissu des pratiques (1995 : 16).

Tout au long du projet, il s'agit de faire régulièrement des vérifications quant aux hypothèses de travail qui ont motivé nos choix didactiques et techniques afin de parvenir à des diagnostics intermédiaires permettant d'éventuels ajustements, changements ou abandons. Nous partons de l'élève et revenons à lui tant qu'il le faut pour ajuster le dispositif, chaque tâche intermédiaire étant conçue en ayant pris en compte ce que la tâche précédente a apporté dans le souci de vérifier les trois objectifs vers lesquels tendent une telle démarche : utilité, validité et utilisabilité. (Guichon, 2006, p. 151)

Notre recherche présente des données issues de différentes sources. La variété des sources permet de recourir à la triangulation des données qui consiste à étudier notre objet en se basant sur ces sources variées et à comparer les informations obtenues. Les données peuvent être classées en fonction de leur mode d'obtention (Van Der Maren, 1995). Dans notre cas, nous aurons des données invoquées, suscitées et provoquées.

L'élaboration des tâches proposées s'est réalisée au cours de l'année 2014 sur une période inférieure à quatre mois. 33 élèves de Primary 5 (P5) ont joué le rôle de créateurs de tâches et de correcteurs pour 33 élèves de la classe supérieure Primary 6 (P6) du même établissement et de la même section. Les P6 sont chargés d'exécuter ces tâches à distance. Bien que n'ayant pas le même âge, tous les élèves ont la certification du Delf prim A1. Les

---

[4] Voir Annexe 5

échanges se sont déroulés sur la plateforme Weebly en mode asynchrone (réalisation des tâches et échanges de courriels). L'élaboration et la mise en machine des tâches s'est faite en présentiel et en mode synchrone. Elles sont disponibles sur la plateforme Weebly.

Types de données	Invoquées	Suscitées	Provoquées
	Productions écrites P5 Productions Weebly P5 Productions orales enregistrées P5 Courriels élèvesP5/P6 (feedback correctif)	Echanges de courriels élèves /enseignants Entretien enseignante de P6 Echanges en classe	Questionnaires-besoin (enseignante de P6) Questionnaires-bilan (P5 et P6) Les réflexions des P5 Les grilles d'héteroévaluion

Tableau 2 : Types de données

Tous les participants à ce projet ont été soumis à des questionnaires[5] au début et à la fin du projet. Au début il s'agissait de déterminer les besoins des participants quant à leur degré d'utilisation de la plateforme Weebly. Les plus jeunes ont été interrogés sur leur motivation à créer des tâches pour leurs pairs de P6. Ces derniers, sur leur motivation à effectuer ces tâches en autonomie. Tous les élèves ont été invités à donner leur opinion sur la correction par des pairs versus enseignant. A l'issue du projet, tous les participants ont répondu à un questionnaire visant à mesurer leur degré de satisfaction. Les questionnaires comportaient des questions fermées et ouvertes ces dernières permettant de faire apparaître des enjeux omis en amont. Les élèves ont réalisé ces questionnaires en classe. Ils ont demandé la possibilité d'y répondre en anglais. En fin de projet, nous avons également soumis aux P5 une feuille de « réflexions » dans laquelle nous leur demandions d'expliquer ce qu'ils savent désormais dire et faire.

[5] Voir Annexe 1, 2 et 4

Les grilles d'héteroévaluation[6] utilisées au projet III nous permettent d'observer 1) si les élèves peuvent expliquer à l'oral comment faire une page Weebly. 2) si les élèves peuvent évaluer cette compétence chez un pair.

Si les études quantitatives tirent leur légitimité de la loi des grands nombres, il faut reconnaître que notre échantillon de 67 participants n'est pas suffisant. D'autre part, il faut admettre que les jeunes enfants rencontrent des difficultés d'ordre cognitif à remplir des questionnaires. Enfin, si elles constatent des pratiques, des satisfactions, des attentes, elles n'expliquent en aucun cas pourquoi une situation existe. Aussi, les études qualitatives permettent de nous aider à affiner notre analyse. Nos données consistent ici en un entretien « semi-directif »[7] mené auprès de l'enseignante responsable de la classe supérieure en fin de projet puis en des échanges de courriels entre les élèves et les enseignantes ainsi qu'entre les enseignantes uniquement.

D'autre part, nous avons eu recours à l'observation ethnographique et clinique afin de « mettre en évidence des processus par la mise en actes et par la réflexion sur ses actions dans la réalisation d'une tâche » (Van der Maren, cité par Guichon, 2006, p. 115). Cette technique d'observation gagnant en intérêt si elle est effectuée entre pairs qui ont l'habitude de travailler ensemble (Hoc, 1996 :26), nous avons observé des binômes en suivant le protocole dialogique expert-consultant (Falzon 1989, cité par Guichon, 2006, n.p). Nous retiendrons que le risque d'une telle étude est d'apporter une surcharge cognitive et d'interférence avec la tâche de compréhension (Crinon et al. 2002 : 15).

Enfin, nous devons parler des échanges informels qui sont venus ponctuer de manière imprévue la mise en place et l'amélioration du dispositif. Il s'agit des remarques échangées à l'écrit entre l'enseignante de la classe et ses élèves quant à la difficulté des tâches proposées par les plus jeunes. Il s'agit des rapports informels que la dite enseignante nous faisait quant à la motivation de ses élèves ou quant à ses attentes qui avaient un peu « mûries » depuis le questionnaire des besoins. Enfin, il s'agit de toutes les remarques spontanées faites par les élèves les plus jeunes en présentiel tout au long des semaines d'élaboration du projet. Ces échanges informels ont été consignés aussi souvent que possible dans un journal réflexif et daté obéissant ainsi au « travail de mémoire » recommandé par Guichon.

---

[6] Voir Annexe 6
[7] Voir Annexe 3

Partie 2

-

Le terrain de la recherche

Chapitre 4 – Le projet

Dans cette deuxième partie, nous présenterons le cadre dans lequel notre recherche se situe. Dans le chapitre 4, nous présenterons le projet. Puis, au chapitre 5, nous expliquerons le déroulement des tâches proposées et des échanges qu'elles ont suscités.

4.1. La description du projet

De janvier à mai 2014, des élèves de primaire de la section internationale du Lycée français de Hong Kong ont participé au « projet Weebly ». Des élèves en Primary 5 (P5) de niveau Delf prim A1 ont travaillé avec leurs pairs de Primary 6 (P6) de niveau Delf prim A1. Les échanges entre les deux classes se sont déroulés en mode asynchrone. En ce qui concerne les P5, ce projet a été intégré à leur programme et a fait l'objet d'un enseignement évalué et encadré dans un cours en présentiel. Quant aux P6, ce projet s'est intégré à leur préparation à l'examen du Delf prim A2 et s'est déroulé en partielle autonomie.

Le Lycée Français International de Hong Kong (LFI) est un établissement privé de droit local crée et géré par l'Association des Parents d'élèves. Conventionné par l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Etranger (AEFE), il garantit que les programmes français sont enseignés conformément aux directives de l'Education nationale. Sa particularité est qu'il abrite deux systèmes. En effet, deux sections principales, l'une française, l'autre internationale sont placées sous la responsabilité du proviseur nommé par l'AEFE. La section internationale suit le programme basé largement sur le programme britannique. La langue d'enseignement est l'anglais. Si la mission du Lycée Français est de proposer à chacun de ses élèves un environnement ouvert et diversifié dans lequel il puisse se développer et devenir un citoyen indépendant, responsable et ouvert sur le monde, il s'efforce notamment d'encourager la diversité culturelle en insistant sur l'enseignement des langues. Ainsi, les enfants anglophones de la section internationale sont-ils dans l'obligation d'étudier le chinois (ils vivent en Chine) et le français (ils sont abrités par le Lycée Français). Le Lycée Français est réparti sur quatre sites. Notre recherche se déroule sur celui de Chai Wan, école primaire ouverte depuis 2011 qui accueille uniquement les élèves des deux sections de CM1/P5 et CM2/ P6.

Bien que les enfants étudient le français depuis l'âge de quatre ans, ils ne passeront leur premier examen officiel de français qu'au secondaire, en Form 3[8], à l'âge de 14 ans.

Pour les responsables du département de Français Langue Etrangère (FLE) et leur équipe d'enseignants, il s'agit de donner à leurs élèves en dernière année d'école primaire et après plusieurs années d'apprentissage du français, la possibilité d'obtenir brillamment une certification reconnue qui donne une photographie de leur niveau d'une part et une trace de leur travail et de leurs efforts, d'autre part. C'est donc la possibilité de clore officiellement un cursus linguistique long (parfois) de 7 ans.

Tout d'abord, la préparation à cette certification donnerait à l'élève la possibilité de développer sa compétence de l'oral (compréhension et expression). Ensuite, elle permettrait de lui faire comprendre le format, les objectifs et les critères d'évaluation d'un examen qu'il doit passer. Enfin, elle serait l'occasion pour l'élève d'apprendre à utiliser les nouvelles technologies, à travailler en groupe et à auto-évaluer sa compétence de l'oral. Il s'agit aussi de donner la possibilité aux enseignants d'appliquer d'autres méthodes d'enseignement qui encouragent une interaction entre les élèves du LFI propre à développer l'apprentissage collectif et le processus d'autonomie des élèves.

Au niveau macro: Il existe une volonté du Consulat, de l'AFLE et de l'Alliance Française d'inciter les enseignants à proposer la certification du Delf dans leur établissement afin de palier un manque de reconnaissance de la certification européenne par rapport à d'autres examens tels que ceux de Cambridge. Par ailleurs, ces institutions travaillent à freiner autant que possible la perte de vitesse de l'enseignement du français par rapport au chinois.

Au niveau meso : L'usage des nouvelles technologies permettant de développer la compétence de l'oral des élèves et favorisant leur réussite aux examens du Delf prim A2 se heurte au manque de matériel pédagogique à la disposition des élèves sur la plateforme Weebly. Aucun matériel pédagogique permettant le développement de la compétence de compréhension orale des élèves n'existe. Aucune grille d'évaluation ou d'autoévaluation n'est à la disposition des élèves. Enfin, les enseignants ne sont formés ni à la pédagogie du projet, ni à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC), ni à l'élaboration de grilles d'évaluation.

---

[8] Equivalent britannique de la classe française de quatrième

Au niveau micro : Les élèves ont besoin de comprendre les objectifs et les critères d'évaluation du Delf prim A2. Il leur faut s'entrainer au format de l'examen du Delf A2 sur un espace qu'ils connaissent peu (Weebly) propre à développer leur motivation et leur autonomie. Il s'agit alors de les inciter à recourir à de nouvelles méthodes d'apprentissage contribuant à développer la compétence de l'oral telle que le travail collectif dans le cadre de la communication médiatisée par ordinateur (CMO).

Le projet « Weebly » a été décidé d'un commun accord avec la coordinatrice du département de Français langue étrangère (Fle) de la section primaire internationale et soutenu par son directeur. Le directeur de la section internationale primaire, M. C.Chadwick et la coordinatrice et enseignante de FLE, Mme Casteleyn sont les interlocuteurs directs. En étroite collaboration avec le Consulat, Mme Casteleyn tente de rendre l'apprentissage du français par les jeunes enfants valorisant. Si elle multiplie les événements, concours et sorties culturelles, elle a obtenu que l'étude du FLE en primaire soit sujette à une certification. Portée par l'intérêt des parents et le soutien du proviseur, elle a obtenu que la présentation aux examens du Delf prim soit à partir de cette année, obligatoire.

Durant l'année scolaire 2013-2014, Mme Casteleyn enseigne aux classes de niveau avancé de P6 qu'elle suit depuis l'année scolaire 2012-2013. Mme Casteleyn et moi-même avons encadré les élèves de début janvier à la fin du mois de mai 2014, hors vacances scolaires. L'élaboration du projet s'est effectuée au rythme d'une fois par semaine et sur les périodes doubles de 1h30 pour les élèves de P5, sur des périodes courtes de 45 minutes pour les P6. Aucun délai n'a été déterminé. À ce rythme, les P5 ont mis en ligne 30 ressources pour les P6.

	Enseignant	**Nombre**	**Âge**	**Heures de français/semaine**
P6 avancés (Delf prim A1)	Mme C.	34 élèves (18 P6A et 16 P6B) 2 natifs par groupe	9-10 ans	5 fois 45 minutes sur 4 jours
P5 avancés (Delf prim A1)	Mme L.	33 élèves (16 P5A et 17 P5B) 2 natifs par groupe	10-11 ans	5 fois 45 minutes sur 4 jours

Tableau 3 : Les participants

Le Delf prim A2 concerne les élèves de niveau avancé de P6. Venant d'horizons divers (Australiens, Britanniques, Américains, Indiens, Hong Kongais, Européens), ils parlent tous parfaitement l'anglais. La plupart étudient le français depuis l'âge de 4 ans (Reception class). Issus de milieux aisés, les parents ainsi que les enfants prennent au sérieux l'étude du français ainsi que la présentation à des examens reconnus. En effet, dans la culture chinoise, il est important de collectionner les diplômes. Pour les Britanniques ou les Américains, de bons résultats en français peuvent favoriser l'accès aux meilleurs pensionnats de leur pays. Certains élèves sont francophones, bilingues ou trilingues.

4.2. Articulation de 3 projets en 1

Le projet global, la Macro-tâche qui sous-tend le travail collectif des élèves de P5 est l'élaboration et la mise en ligne en présentiel d'activités permettant aux élèves de P6 de s'entraîner à la maison à l'épreuve de compréhension orale du Delf prim A2. Les P5 et les P6 doivent y trouver leur compte : se familiariser avec un format d'examen et renforcer les connaissances linguistiques acquises en présentiel, pour les P6 ; développer la compétence de l'oral et langagière à travers la réalisation de ressources numériques, pour les P5.

En permettant une analyse de leurs productions et celles de leurs pairs, l'élaboration collective des tâches autant que leur réalisation doivent mener à un recul envers la langue cible, à un développement de la compétence visée ainsi qu'à un degré d'autonomie supérieur. Pour les enseignants-accompagnateurs, il s'agit de mettre en œuvre une pédagogie fondée sur le travail collectif et coopératif qui permette une prise de conscience linguistique propre à développer l'apprentissage en autonomie de leurs élèves. Réussie, la prise de conscience devrait permettre l'utilisation efficace de grilles d'auto ou d'héteroévaluation.

Pour réaliser ce projet global, nous décidons de diviser l'expérience en trois temps que nous appellerons : Projet I, Projet II et Projet III.

	Dates	**Classes créatrices**
Projet I	Janvier – Février 2014	P5A et P5B
Projet II	Mars – Avril 2014	P5A et P5B
Projet III.	Avril – Mai 2014	P5A et P5B

Tableau 4 : Dates et participants aux projets

Ce découpage a trois raisons :

1) Il suit les périodes scolaires. En effet, après les vacances, les élèves ont souvent perdu le fil. La nouveauté et la surprise sont gages de motivation (A. Giordan, cité par Medioni, 2009 p 5).
2) Il permet aux élèves ainsi qu'aux enseignants de marquer une pause afin de faire un bilan avec les élèves. Le projet global se fonde sur une pédagogie active où les élèves agissent ensemble. Mais pour être efficace, cette co-action doit s'accompagner de réflexion. Chaque fin de projet correspond à un tel moment.
   Dans les *Réflexions des P5* recueillies fin mai, les élèves notent préférer le projet III car, disent-ils, plus abouti.
3) La réalisation de ce projet global doit permettre aux élèves de travailler collectivement. Or, la capacité au travail collectif est une composante de l'autonomie (Mangenot, 2003). En découpant notre projet global en 3, nous essayons de marquer cette acquisition.
   Au projet I, les élèves ont moins de liberté qu'au projet III. L'enseignant est très présent aussi bien pour la réalisation linguistique que numérique (Cf. tableau 5)

P5	**P5A**		**P5B**	
	Imposé(s)	**Libre(s)**	**Imposé(s)**	**Libre(s)**
PROJET I	Genre (dialogue à trous) Thème (les loisirs) Champ lexical(le sport)	Problèmes langagiers	Genre (présentation) Thème (les loisirs) Champ lexical (la famille)	Problèmes langagiers
PROJET II	Un point grammatical (le passé)	Genre Thème Champ lexical	Un point grammatical (le passé)	Genre Thème Champ lexical
PROJET III		Genre Thème champ lexical grammaire		Genre Thème Champ lexical Grammaire

Tableau 5: Les éléments du discours imposés ou libres.

Les ressources proposées abordent
1 Des problèmes langagiers (négation, questionnement, prépositions) : **Choisis à partir du contenu des leçons vues en présentiel (Delf Prim A2).**
2 Des champs lexicaux : (le vocabulaire de la nourriture) **Choisis à partir du lexique étudié en classe (Delf prim A2).**
3 Des actes de parole (commander au restaurant, acheter des vêtements) **Inspirés des ressources « déclencheurs » observées en classe (Delf Prim A2)**
4 Des thématiques (les loisirs) : **Choisis parmi celles étudiées par les P6 (Delf Prim A2)**

Tableau 6 : Contenu des ressources mises en ligne

Au cours de l'élaboration technique, les élèves acquièrent un savoir linguistique et numérique. Ces savoirs font l'objet d'une hétero-évaluation au Projet III. Un binôme se répartit l'oralisation technique de la mise en page de leur dernière production. Un autre binôme l'évalue en remplissant une grille (Cf. Annexe 6). L'objectif est d'observer et de montrer le degré d'autonomie acquis. Notons que nous faisons doublon. En effet, nous remplissons également la grille d'évaluation. Plus tard, en comparant les grilles, nous observons le recul linguistique dont les évaluateurs ont fait preuve.

La mise en ligne	Projet I	Projet II	Projet III
Enseignante	Explique, montre, reformule, aide.	Rappelle, reformule, aide.	Effectue en silence les directives du binôme ou questionne
Elèves du binôme	Note et répète	Dicte en prenant des risques, Se corrige, Répète.	Dicte en réemployant ses connaissances. Demande de l'aide à son binôme.

Tableau 7 : Développement de l'autonomie

Chapitre 5 – Les tâches proposées

L'hypothèse posée est qu'un scénario de formation, centré sur l'élaboration d'une ressource numérique avec des pairs et pour des pairs est susceptible d'opérer comme levier de développement de la compétence de l'oral pour les acteurs-créateurs. Les tâches à accomplir par les élèves sont proposées par l'enseignant ou les binômes au groupe et discutées avec ce dernier. Elles sont définies comme un agencement d'activités d'apprentissage, les micro-tâches, débouchant sur une production orale.

5.1. Le déroulement

Il se déroule en quatre temps principaux (Cf. Figure 1)

1- **La réflexion** :

a- Il s'agit toujours de faire comprendre aux élèves que leur production doit être utile à leurs pairs de P6. En classe, il est donc mené une réflexion linguistique commune et orale sur ce qu'est la compréhension orale et les exercices qui peuvent la solliciter. Les élèves puisent dans leur vécu scolaire ou sont inspirés par des supports écrits ou audiovisuels fournis ou recherchés sur Internet et montrés et analysés en classe par l'enseignant. Ces ressources opèrent comme des déclencheurs.

b- Puis, il s'agit de réfléchir pour déterminer un format et/ou un contenu. Au début, nous imposons un élément concernant soit le fond soit la forme car les productions mises en ligne doivent correspondre au format d'une épreuve de compréhension orale du Delf prim A2.

2- **La conception** :

c- En binôme, il s'agit maintenant de partager les idées quant à la forme ou au contenu de l'activité. Quand ils le souhaitent, les deux élèves passent à la rédaction de leur tâche. L'enseignant intervient à la demande, souvent pour vérifier ou réorienter le travail écrit. Les élèves ne peuvent livrer à leurs pairs un travail trop imparfait.

d- Devant la classe, chaque binôme présente son activité soit en la jouant, en la lisant ou en l'expliquant.

e- La classe doit donner son aval et argumenter les raisons pour lesquelles elle souhaite ou non que cette tâche soit mise en ligne.

f- Quand l'aval du groupe est donné, la phase technique commence pendant laquelle les élèves enregistrent leur production et les questions qui seront posées aux P6.

3- **La réalisation** :

g- Enfin, les membres du binôme à tour de rôle expliquent à l'enseignant quoi faire sur Weebly ou Voki[9] pour obtenir la production finale et la mettre en ligne. L'enseignant exécute les indications du binôme toujours aidé par la classe. La présence d'élèves francophones facilite la production orale des membres du binôme dans la réalisation de ces micro-tâches.

4- Le feedback correctif :

h- Chaque membre du binôme reçoit le travail d'un P6, le corrige et le renvoi par courriel.

i- Retour des P6.

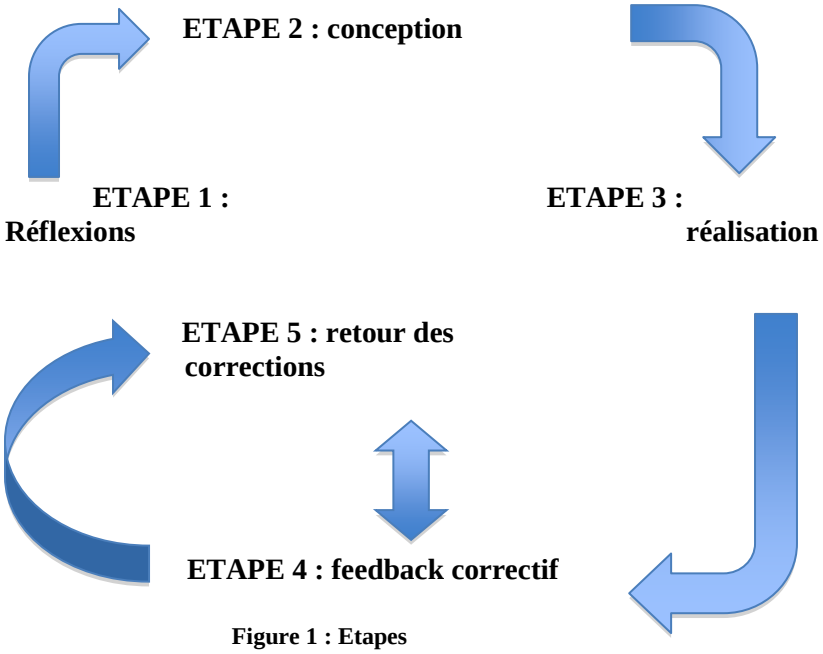


Figure 1 : Etapes

[9] Site web permettant de créer des personnages parlant dans la langue désirée : http :www.voki.com

Les Tâches	P5	P6	ENS. P5	ENS. P6
Lieu	Elaboration en classe	Application à la maison	Aide fournie en classe et hors classe	Aide parfois fournie en classe
Outils	Cahier, TBI, Recorder, Voki, Weebly	Weebly	L'ordinateur	L'ordinateur
Echanges	Oral/ binôme/groupe Courriels	Oral Courriels	Oral Courriels	Oral Courriels
Feedback correctifs	Oral/binôme/groupe Courriels	Oral Courriels	Oral Courriels	Oral Courriels

Tableau 8 : Conditions du déroulement des tâches.

Durant le déroulement de la réalisation de la ressource numérique, nous veillons à ce que les élèves de P5 suivent une routine et mettent en œuvre les quatre compétences de compréhension et de productions écrites et orales. De plus, il est important que les élèves accomplissent des tâches qui les mènent à travailler ensemble (binôme ou groupe-classe) tout en gérant du temps pour réfléchir sur ce travail mené collectivement (Cf. Figure 2)

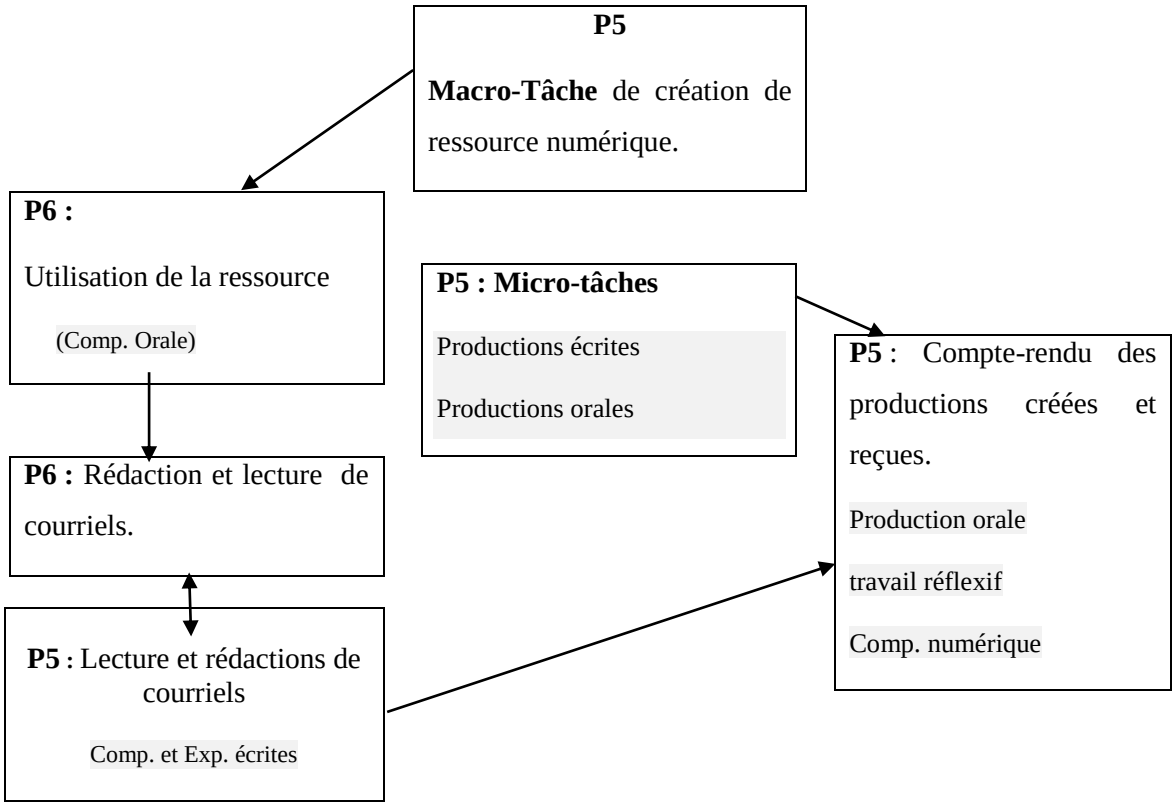


Figure 2 : Déroulement et compétences engagées.

PROJET I P5B Le genre est imposé ***Tâche à élaborer : imaginer un dialogue à trous dont le thème est « vos passe-temps ».***			
Compréhension orale	***Compréhension écrite***	***Expression Orale***	***Expression Écrite***
Micro-tâches	***Micro-tâches***	***Micro-tâches***	***Micro-tâches***
Écoute des explications de l'enseignante *Écoute de supports audiovisuels* *Écoute des productions de chaque binôme*	*Compréhension des questions rédigées par les binômes* *Compréhension des courriels et des réponses des P6*	*Présentation du travail en binôme* *Réponses aux critiques* *Enregistrement des productions* *Réalisation d'un Voki* *Explications techniques pour la mise en page et en ligne.*	*Élaboration des questions* *Rédactions des courriels de correction/ de félicitations*

Tableau 9: le déroulement détaillé d'une tâche

PROJET I P5A Le genre est imposé ***Tâche à élaborer : Créer une présentation orale dont le thème est « les passe-temps de ma famille ».***			
Compréhension orale	***Compréhension écrite***	***Expression Orale***	***Expression Écrite***
Micro-tâche	***Micro-tâche***	***Micro-tâche***	***Micro-tâche***
Écoute des explications de l'enseignante *Écoute des productions*	*Compréhension des questions rédigées en classe* *Compréhension des courriels et des réponses des P6*	*Présentation individuelle du Powerpoint* *Réponses aux critiques* *Enregistrement des productions* *Réalisation d'un Voki* *Explications techniques pour la mise en page et en ligne.*	*Élaboration des questions* *Rédactions des courriels de correction/ de félicitations*

Tableau 10: le déroulement détaillé d'une tâche (suite)

5.2. Les échanges et leurs fonctions

La mise en place de chaque tâche a donné lieu à des échanges entre les élèves du même groupe, entre les élèves de P5 et leurs pairs de P6, entre les élèves de chaque groupe et leur enseignante ainsi qu'entre les deux enseignantes.

Lors de l'élaboration de la tâche, les élèves interagissent en classe à l'oral avec l'enseignant pour obtenir de l'aide lexicale, grammaticale ou pour valider les micro-tâches de productions écrites ou orales. L'aide de l'enseignant est encore sollicitée pour effectuer les manipulations techniques requises par la réalisation d'un Voki ou la mise en page sur Weebly. Les élèves ne possédant ni ordinateur ni tablettes, ils dictent à l'enseignant les opérations qu'ils souhaitent voir se dérouler. Enfin, la validation par l'enseignant des courriels de feedback correctifs est sous-entendue, les élèves mettant toujours en copie les deux enseignants. Les échanges se font ici surtout autour de questions fermées. (Cf. ci-dessous, courriels d'élèves aux enseignants.)

ChereM, J'ai regarde le travaille de R. C'est tout correct. Ja'i essayer de l'envoyer avant mais, ca n'a pas marche. Alors, j'envoie cette email. Merci beaucoup, T.(P5)
Chere S, Pardon pour te deronger mais est ce que tu peu onvouaye se atachemon a M. car je peu pas le fair a la maison, je vais vouare le problem et peter sa vas marchera lotre jour, qand je dois onvouaye un message a M.oncorde. Merci (P6)

L'enseignante de P6 alloue entre 1 et 3 P6 à chaque binôme de P5. Les élèves de P5 envoient un courriel à leur pair de P6 lui notifiant les erreurs, lui donnant des conseils ou en le félicitant (cf. Figures ci-dessous). La forme du courriel ainsi que son contenu ont été étudiés en amont en classe (cf. Tableau 9). Les élèves de P6 ont pour travail de répondre à des questions ouvertes sur la production des élèves de p5. Ces questions sont proches de celles qu'ils pourront rencontrer lors de leur examen. Ils envoient ces réponses par courriels. Ils peuvent répondre à la correction des P5 mais peu le font. Les élèves de P6 sont surtout soucieux d'envoyer leur « devoir ».

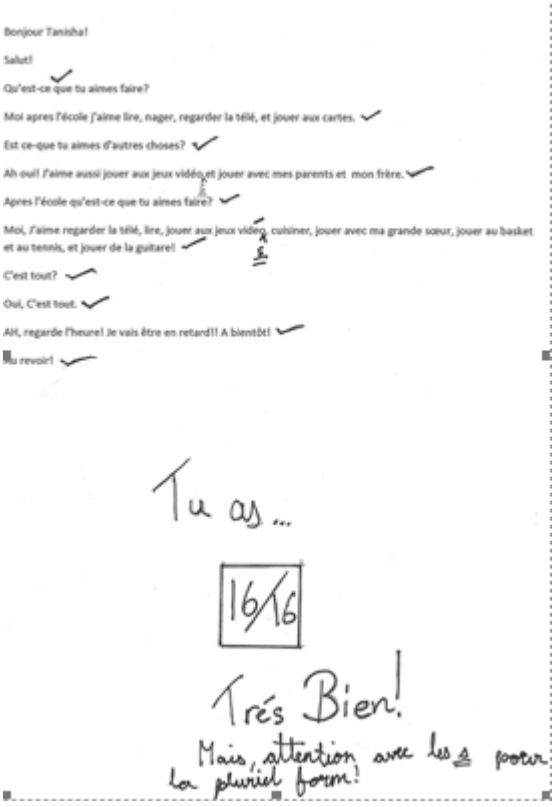
	Oui	Non
J'ai écrit une formule d'en-tête		
J'ai adapté la formule à mon correspondant (enseignant, copain)		
J'ai écrit une formule de fin		
J'ai adapté la formule à mon correspondant (enseignant, copain)		
J'ai remercié mon correspondant pour son émail		
J'ai donné des conseils à mon correspondant		
J'ai félicité et encouragé mon correspondant		
J'ai exprimé mon opinion sur son travail		
J'ai demandé une explication		
J'ai communiqué un problème technique		
J'ai demandé un service à mon correspondant		

Exemple

Salut Billy,

Je te remercie pour ton message et ton travail. Je trouve que tu as très bien compris mon histoire. Toutes les réponses sont correctes: génial!

Tableau 11 : grille d'aide à la rédaction d'un courriel


Bonjour Tanisha!

Salut!

Qu'est-ce que tu aimes faire?

Moi apres l'école j'aime lire, nager, regarder la télé, et jouer aux cartes.

Est ce-que tu aimes d'autres choses?

Ah oui! J'aime aussi jouer aux jeux vidéo et jouer avec mes parents et mon frère.

Apres l'école qu'est-ce que tu aimes faire?

Moi, J'aime regarder la télé, lire, jouer aux jeux vidéo, cuisiner, jouer avec ma grande sœur, jouer au basket et au tennis, et jouer de la guitare!

C'est tout?

Oui, C'est tout.

AH, regarde l'heure! Je vais être en retard!! A bientôt!

Au revoir!

Tu as...

16/16

Trés Bien!

Mais, attention avec les s pour la pluriel form!

chère S, T, T et M, ici est ma compréhension que j'ai fait, j'espère que c'est ok! MERCI!!!!! **V. (P6)**
Chère V, Très bien! Tu as tout bon! Bon travail! T (P5)
Salut Ri, Je te remercie pour ton message et ton travail. Tu as trois sur cinq questions correctes! Bien! La prochaine fois, essaie de mettre les accents. A bientôt, C. (P5)

Les échanges qui ont lieu en classe concernent surtout la compétence de l'oral. Ils ont lieu à divers moments quand les élèves doivent élaborer en binôme une production. Puis, en groupe-classe quand ils s'écoutent et partagent leur avis sur une production proposée par un binôme ou des réceptions de courriels qui posent problème. Ils échangent des idées pour créer et pour améliorer les productions. Grâce à des leçons faites en amont, ils réutilisent certains savoirs pour argumenter et exprimer leur point de vue.

Il faut mentionner aussi les échanges que les P5 ont en dehors de la classe en vue de finir une production, de l'améliorer, de l'envoyer ou de se répartir un travail. Ces échanges s'observent dans le courant des élaborations, c'est-à-dire quand les élèves ont pris un peu d'assurance linguistique et technologique. Ainsi, pouvons-nous récapituler les échanges et leurs fonctions :

	P5	P6	ENS. P6	ENS. P5
P5	En classe	En classe	En classe	En classe
	En binôme : discussions, partages d'idées, partages d'actions (écrire, dessiner). **En groupe-classe** : écoutes, échanges, critiques, conseils, arguments, aides.	N/A	N/A	Guidage linguistique et technique
	Hors- classe	Hors- classe	Hors- classe	Hors- classe
	Répartition du travail (ex : corrections des productions des P6). Echanges de productions, d'informations (Ex : production en classe pas finie, retard).	Echanges de courriels pour le feedback correctif	Remarques orales sur le feed-back correctif (Ex : ne pas utiliser le rouge).	Echanges de courriels pour suivi ou aide.
ENS P5			Echanges de courriels et oraux pour réorientation ou suivi.	

Tableau 12 : Les échanges et leurs fonctions

Partie 3

-

Analyse

Chapitre 6 – Les pratiques collectives

Dans cette partie, nous analyserons et interpréterons de manière approfondie l'incidence du travail collectif sur le développement de la compétence de l'oral. Dans un premier temps, nous présenterons les pratiques pédagogiques adoptées dans les trois phases qui constituent le projet (exposition – élaboration – « mise en machine »). Dans un deuxième temps, nous examinerons l'évolution des attitudes et des démarches. Pour finir, nous nous intéresserons à la dimension sociocognitive et socio-affective manifestée par les participants au cours du projet. Ces analyses s'appuieront sur les entretiens avec les apprenants et l'enseignante de la classe supérieure que nous croiserons avec les échanges en lignes (courriels), le contenu des productions mises en ligne, une évaluation sommative ainsi que l'analyse ethnographique de l'activité de l'enseignante et des apprenants.

6.1. Les techniques adoptées

Les techniques de travail proposées aux élèves l'ont été dans la mesure où elles induisent des échanges langagiers et s'ancrent dans une approche socio constructiviste, c'est-à-dire qu'elles servent à la structuration et au processus d'apprentissage de la langue.

Du point de vue des théories d'acquisition, le processus d'apprentissage se décompose ainsi : tout d'abord, l'élaboration de la tâche place les élèves en situation de compréhension. D'une part, ils doivent traiter un « input » authentique représenté par les consignes de l'enseignante, d'autre part, ils doivent intégrer ce que représente une activité de compréhension orale de Delf prim A2. L'écoute, l'application et l'interprétation en classe d'une épreuve type du Delf prim A2, sont des activités qui placent les élèves en situation de réflexion sur la langue. Une fois intégrées les caractéristiques formelles et linguistiques de ce type d'épreuve, les élèves ont dû imaginer leur propre activité. Il est intéressant de noter qu'en choisissant le type de tâche à réaliser et en dépit de leur jeune âge, 14 binômes sur 15 ont proposé des activités propres à développer la compréhension orale des P6.

- Un dialogue à trous à écouter pour le reconstituer.

- Des informations à rechercher dans un récit personnel, une histoire fantastique ou dans une situation pratique (office de tourisme, magasin, interview)

- Un mensonge ou une ineptie à trouver dans un récit de vacances

Si les élèves comprennent que la langue 2 va être manipulée pour aider leurs pairs à réussir leur examen, ils comprennent également que c'est par ce chemin qu'ils vont la découvrir et progresser.

Le passage à la conception de la tâche, place les élèves en situation de production orale. En effet, il ne suffit pas de choisir et de créer dans son coin une activité pour la classe supérieure, encore faut-il en rendre compte oralement au groupe. Si les élèves coopèrent durant la création de l'activité, la classe entière participe à son amélioration, sa réorientation ou son abandon. Durant cette phase, les élèves sont conduits à repérer les manques dans leur interlangue et à essayer d'y remédier c'est-à-dire à effectuer un 'noticing-the-gap'. Nous remarquons que la présence en classe de deux francophones facilite le comblement de ce fossé et favorise le développement de la production orale des non-natifs par un effet de mimétisme. C'est aussi à ce stade de l'élaboration que les élèves « défendent » leur création et négocient avec les autres membres du groupe. Cette négociation contribue également au développement de l'interlangue des élèves. De plus, il y a ce que Mangenot (2003) appelle une émulation. En écoutant et voyant ce que font les autres, les élèves sont tentés d'améliorer leurs productions.

Devant les difficultés des élèves à débattre, nous décidons de suspendre temporairement cette phase pour faire une leçon sur l'expression de l'opinion, de l'accord et du désaccord ainsi que sur la façon de donner des conseils. Nous remarques ethnographiques soulignent qu'aux projets 2 et 3, les élèves partagent leurs opinions et argumentent en réemployant les outils donnés par la leçon :

- au début en s'aidant de leur cahier,

- puis le cahier fermé, avec confiance et aisance.

Nous remarquons également que ces types d'actes langagiers appris et sans cesse réutilisés à l'oral pour demander, débattre ou conseiller vont être utilisés lors des échanges écrits avec les P6 dans le but de les aider.

L'élaboration de la tâche doit se faire de manière spontanée pour garder l'entrain et la motivation mais aussi réflexive pour optimiser les progrès. C'est l'étape de l'hétérocorrection. Elle intervient à deux moments. Le premier moment où les élèves corrigent un ou plusieurs pairs se déroule en classe, à l'oral et en mode synchrone. Le deuxième moment se déroule quand les élèves de P5 corrigent l'activité faite par les P6 sur la plate-forme Weebly. Elle se fait à l'écrit, en mode asynchrone par le biais d'échanges de courriels. En classe, les corrections sont locales (cf. Ware et al. 2007) et les élèves ont tendance à vouloir tout corriger d'autant que les élèves francophones sont vigilants. Par courriel, les corrections sont locales et elles s'accompagnent souvent d'appréciations ou de conseils prodigués dans les courriels qui accompagnent les corrections.

La correction collective en classe se passe en deux temps. Le premier concerne l'activité qui est projetée au tableau et lue à la classe par les élèves créateurs. Pour corriger leurs pairs en classe, les élèves donnent un feedback sur le fond et sur la forme. Ils sont plus attentifs aux erreurs grammaticales qu'ils lisent et entendent qu'aux erreurs de syntaxe. Les élèves francophones apportent des corrections concernant le style, la syntaxe et le lexique tandis que la classe entière intervient quant aux critères définis en amont par l'enseignante : utilité – intérêt – clarté.

Dans ce cas, l'enseignante utilise les couleurs pour signaler les erreurs identifiées par les élèves et pour noter les modifications proposées et débattues.

Le deuxième temps concerne la mise en ligne de l'activité. Enregistrée par les élèves créateurs ou par les francophones, sa version audio est soumise au groupe qui en évalue sa qualité sonore (volume, intonation, prononciation).

- Les élèves donnent spontanément la forme correcte particulièrement pour les erreurs grammaticales.
- Les élèves francophones signalent une erreur. Il s'agit plus d'erreurs lexicales ou syntaxiques.
- Les élèves ou l'enseignante donnent des explications métalinguistiques
- Les élèves souhaitent que toutes les erreurs soient corrigées.
- Le texte est redit et réécrit de façon à ressembler à un texte d'un natif.

La correction à laquelle procèdent les élèves de P5 sur le travail des P6 est différente. Les élèves ne doivent plus corriger une production entière du point de vue de son sens, de sa forme et de sa qualité sonore et pédagogique mais seulement sur la compréhension correcte ou non d'un dialogue ou d'un récit. De plus, elle ne se fait pas de manière collective mais individuelle.

La correction est faite par l'élève de P5 auteur de la tâche. La forme correcte est donnée :

- En utilisant des couleurs différentes

- En utilisant des flèches

n'aime pas jouer au netball' mais j'adore le rugby."
" J'aime manger du chocolat."
" Moi aussi j'aime les chocolat."
" "Qu'est-ce que tu n'aimes pas faire?"

Philippine Campion
le (singulier)

Philippine Campion
pas de trait d'union

Ici, il est intéressant de remarquer que le rouge, couleur utilisée par les élèves lors du projet I, a dû être abandonné à la demande de l'enseignante des P6.

Les corrections sont le plus souvent livrées sans explications.

Qu'est-ce que tu …aime…. faire?

LES CORRECTIONS: Qu'est-ce que tu …aimes…. faire?

Rouge = Corrections

Qu'est-ce que tu aimes faire?
J'aime faire de la natation et jouer **au** hockey.
A quoi tu n'aimes pas jouer?

Les corrections portent sur le sens uniquement

QUESTION 4 : Comment la mère de M. envoie-t-elle des emails?
L'ordinateur prend a placé de plu en plu emportant de sa mère : Non, ce n'est pas la bonne réponse.
La réponse est : La mère de M. utilise l'ordinateur pour envoyer ses emails.

Merci pou ton devoirs mais je crois que tu n'as pas compris ce que tu dois faire. Tu dois regarder l'interview de moi et de M. Après tu vas réponds aux questions.

Les corrections portent sur le sens et sur la forme. Les P5 précisent si la réponse est correcte et tiennent à corriger les erreurs grammaticales.

```
Quel sport est-ce que la soeur de sacha aime bien faire sur le terrain à la maison?
la soeur de sacha aime faire Le basket : du basket

Sacha fait combien d'heures de sport par jour?
Sacha fait une heure et demie de sport par jour : correct
```

Question 1: Qui est le plus sportif de la famille de Marta?
Le père de Marta est le plus sportif de la famille de Marta.

Question 2 : Le père de Marta, que fait-il quand il est à la maison ?
Le père de Marta fait de emaile et texte sur son I Phone. : Il écrit des émels et des texto

Question 3
: Qu'est-ce que le père de Marta aime faire sur son Iphone ?
Le père de Marta aime faire de emaile et texte sur son iPhone.

Question 1: Qui est le plus sportif de la famille de Marta?
Le père de Marta est plus sportif de la famille de Marta.
Correct
Dans la famille de Marta, son père est le plus sportif.
Question 2 :
Le père de Marta, que fait-il quand il est à la maison ?
Le père de Marta fait de emaile et sur son IPhone.
Correct
Envoie des emails

Les corrections comportent des explications métalinguistiques explicites livrées en L2 :

parler (infinitif), on peut remplacer par venir.

Anglais (majuscule), les noms de pays s'écrivent avec une majuscule.
maths (pluriel)

il y a deux petites fautes. La première faute c'est que tu as épelé mangue avec un o ;mangoe.

Et la deuxième faute, c'est que crepe s'écrit avec un chapeau ;crêpe.

Les corrections comportent des explications métalinguistiques implicites :

Question numéro 1: La mère de Charlotte aime marcher avec qui ? **La mère de Charlotte aime marcher avec sa chien : sa chienne/ son chien**

Les P5 accompagnent leurs corrections de conseils ou d'appréciations :

Le correcteur : Tu as …11…réponses correctes sur 14. Je trouve que c'est très bien/ bien/ assez bien/ insuffisant !

Qu'est-ce que le père de sacha préfère faire à dormir? Du tennis : tu dois répondre par une phrase complète

Pratiquer votre grammaire!

Le prochaine fois, tu peut mettre la réponse dans un document Word et tu peux aussi mettre le reponse en phrase completes.

Je vois que tu a très bien compris mon histoire, mais tu devrais réviser un peux ta conjugaison.

6.2. Les outils adoptés

Nous présenterons les outils choisis pour favoriser une réflexion langagière propre à développer la compétence de l'oral.

Nous commençons par le tableau blanc interactif (TBI). Cet outil n'est pas utilisé comme un simple tableau. Inspiré de Tardif (1998) qui postule la nécessité d'un repositionnement majeur de la part de l'enseignant, notre démarche consiste à guider l'élève sur un chemin où il peut prendre conscience de procédures qu'il pourra améliorer. Le TBI permet à l'élève d'évaluer sa performance à travers sa production mais également à travers la production des autres. Il est au cœur du travail collectif. Utilisé à des moments-clés de la mise en place du dispositif, lors de micro-tâches systématiques, il sert à faire réfléchir l'élève, à lui permettre de procéder à des productions langagières intermédiaires qui doivent servir à la tâche finale. Il est à noter que le concept de « tâche systématique » est selon nous fondamental avec les jeunes élèves. Sans tomber dans le béhaviorisme, la

routine, la répétition et la systématisation sont des « étapes » qui contribuent à l'acquisition d'une langue 2 chez l'enfant si elles sont accompagnées de réflexions guidées.

Le TBI est utilisé de manière systématique et routinière à deux moments de l'élaboration de la tâche. Chaque binôme lit sa production à la classe. Il s'agit le plus souvent d'un récit ou d'un dialogue accompagné de questions. Puis, cette production est projetée sur le TBI (Cf. Production corrigée ci-dessous) et relue par un élève francophone. Commence alors l'hétérocorrection collective. Le groupe se livre à une production langagière visant à améliorer la production écrite projetée :

A. Aujourd'hui, je vais t'interviewer,/ je vais vous interviewer/ Nous sommes là pour parler de votre nouvel album

AL. D'accord,/ avec plaisir

AL. Quel est le titre de votre album ?

A. « Chante toute la nuit. »

Il y a combien de chansons sur cet album ?

AL. Quinze

A. Quand avez-vous créé votre nouvel album ?

AL. Je l'ai commencé en janvier dernier.

A. Et maintenant, est-ce que je peux VOUS poser des questions plus personnelles ?

Pour chacun des 3 projets, les tâches à réaliser par les binômes ont toutes un ou deux points communs. Par exemple, les tâches du projet II devaient comporter le passé-composé tandis que celle du projet I, le champ lexical des loisirs. Aussi, les erreurs sont-elles récurrentes. Au bout de deux productions projetées, discutées et corrigées, les élèves identifient les erreurs et les corrections à apporter. De même, les questions à poser sur les productions obéissent à des règles syntaxiques et grammaticales que les élèves identifient et appliquent de mieux en mieux.

Enfin, cette hétérocorrection orale et collective donne lieu à la lecture oralisée répétée par les élèves francophones. Ces lectures permettent d'améliorer la prononciation des élèves du binôme concerné. En effet, quand ceux-ci enregistrent dans la foulée leur production en vue de sa mise en ligne, on observe chez eux des attitudes et des gestes révélateurs de leur mécontentement ou des interruptions volontaires de l'enregistrement. Ces gestes et ces attitudes (se prendre la tête dans les mains, grimacer, taper du pied) montrent que l'élève a conscience de l'écart entre ce qu'il devrait produire (ce qu'il a entendu chez l'élève francophone lors des lectures oralisées) et ce qu'il produit.

Dans le même but et de manière identique, le TBI est utilisé lors de la création des pages Weebly par le binôme. Il s'agit ici de permettre à la classe de conseiller, d'approuver ou de contester les choix du binôme.

Notons que le TBI a été utilisé pour améliorer la qualité de rédaction des courriels. Devant les difficultés des élèves à rédiger des messages électroniques en français, nous avons décidé d'utiliser cet outil pour inviter les élèves à réfléchir sur les éléments linguistiques et culturels que devaient comporter les messages qu'ils envoyaient aux enseignants ou à leurs pairs. Non seulement la qualité formelle des messages a augmenté mais certaines fonctions du langage telle que la demande polie « est-ce que tu peux », le remerciement « je te remercie », ou les formules de salutations « bonne journée », « à demain » ont été réutilisées en classe à l'oral.

```
Chère Marion,

Est-ce que tu peux changer l'email alors les P6 peux l'envoie le à….pas à…..

Merci,
K
```

Si une grande partie de l'élaboration de la tâche a lieu en classe, en mode synchrone et de manière collective, les élèves de P5 sont seuls quand ils renvoient corrigé le travail effectué par leurs pairs de P6. Ce renvoi s'opère par courriels. L'asynchronie donne la possibilité aux élèves les moins performants de prendre leur temps pour réfléchir sur la qualité de la langue employée. Prenons l'exemple de l'élève (T.) cité ci-dessous, nous constatons que malgré une participation orale en classe restreinte (l'élève est timide), il a suffisamment fixé son attention en classe pour réemployer des éléments linguistiques et culturels si ce n'est à l'oral, toutefois à l'écrit. On peut espérer qu'avec le temps, cet élève développe des compétences discursives et interactionnelles à l'écrit qu'il pourra réinvestir dans des échanges proprement oraux comme le font ses camarades moins inhibés ou plus avancés.

Courriels évolutif d'un élève (T) :

Au projet I (02 /14)

Dear Marion Please see the attached. Best T. P5B

Au projet II (04/14)

Chere Marion, Voici notre dialogue. C'était fini. Passez voter journée bien. A demain, T.

Au projet III (05/14)

Chere Marion, J'ai regarde le travaille de R. C'est tout correct. Ja'i essayer de l'envoyer avant mais, ca n'a pas marche. Alors, j'envoie cette email. Merci beaucoup, T.

Nous pensons que proposer aux élèves de P5 de participer à un projet collectif de création d'une ressource numérique en communiquant à distance par courriels avec les destinataires non natifs de cette ressource est susceptible de déclencher un développement de leur compétence de l'oral. Si l'enseignant apporte l'étayage, les P5 « acteurs-créateurs » vont devoir négocier avec les participants et construire ainsi leur savoir en fonction des problèmes rencontrés. Or, l'élaboration d'une page Weebly pour des enfants âgés de 9 à 10 ans en pose, surtout quand elle est supposée être mise en ligne et servir à l'entraînement à un examen. La « mise en machine » a présenté deux problèmes majeurs :

1- Une compétence technique absente

2- Un souci de qualité

Nous voyons l'acquisition d'une compétence technique et l'exigence de qualité comme deux moyens de développer la compétence de l'oral. Toujours en vertu de ce que recommande Tardif, l'élaboration de la page Weebly doit provoquer un travail réflexif. Nous devenons nous-même un outil pour l'élève. Nous allons seulement exécuter ses indications techniques. Pour ce faire, nous aurons tout d'abord co-élaboré la première tâche. Nous recommandons aux élèves de noter dans leur cahier tout ce qui leur semble

utile à savoir pour élaborer ultérieurement leur page eux-mêmes. L'objectif étant connu de tous : que nous n'intervenions plus. Il s'agit de vocabulaire technique tel que « ouvrir », « l'onglet », « en gras », « télécharger » …, d'actes langagiers ou de niveau de langue…Il est à noter qu'en dehors des termes techniques concernant la création d'un Voki , le téléchargement d'un enregistrement ou la mise en page, les éléments linguistiques portent encore sur ce qui est utilisé lors des autres étapes de l'élaboration de la tâche et sont ainsi réemployés dans un autre contexte.

La mise en ligne sur la plate-forme de l'école, la conscience que d'autres vont écouter ou voir sa production orale incitent à la qualité et développe un souci de correction, de précision et de réflexion. Les enfants sont sévères entre eux et refusent les productions jugées de « mauvaise qualité sonore » ou « trop faciles pour les P6 ».

PROJETS P5A	MIS EN LIGNE	REFUSES PAR LA CLASSE
I *Les présentations* (Powerpoint)	8 PRODUCTIONS	16 PRODUCTIONS
II *Les histoires au passé* (récits au passé)	3 PRODUCTIONS	5 PRODUCTIONS
III *Du vocabulaire* (Dialogues et interviews)	7 PRODUCTIONS	8 PRODUCTIONS

Tableau 13 : nombre et genre des productions

Parfois, les élèves trouvent une solution positive à la mise en échec d'une production. Si elle est due à une prononciation jugée insatisfaisante, il est proposé au binôme de faire enregistrer sa production par un élève francophone. Cette solution a

toujours été acceptée par le binôme « créateur » montrant ainsi que ce qui compte pour eux est le résultat final.

Il est à noter que certaines difficultés technologiques sont à l'origine du développement de la compétence langagière. Dans le groupe des P5A, lors du projet II, les élèves ne trouvent pas le moyen d'attacher un document dans lequel se trouvent les questions de compréhension ainsi que les consignes. Un élève suggère de rédiger le tout sur la page Weebly. Il propose à l'oral une consigne que les élèves francophones améliorent jusqu'à ce qu'elle soit adaptée par le groupe. Cette consigne connaîtra quelques variantes mais sera quand même réutilisée à l'oral à chaque mise en page d'une tâche.

La mise en page provoque donc des problèmes de contenu, de forme, de technologie dont les résolutions entraînent une production langagière individuelle et collective qui s'enrichit elle-même des solutions trouvées.

6.3. Interprétation des pratiques collectives

Nous considérons que la manière dont a été envisagée et utilisée la plate-forme Weebly (travail collectif) a permis aux élèves de développer leur compétence de l'oral durant trois phases de leur travail : une phase de réflexion collective ; une phase de création collective ; une phase de correction collective.

La réalisation de la macro-tâche nécessite que l'élève de P5 joue le rôle de l'enseignant créateur d'une ressource. Or, cette ressource est spécifique puisqu'elle doit aider l'élève de P6 à développer sa capacité à comprendre un message enregistré. L'élève de P5 puise dans son expérience d'élève pour trouver les exercices pratiqués qui sollicite la compétence de l'oral. Ce faisant l'élève prend du recul face à la représentation qu'il a de la langue 2. C'est confrontée à la représentation des autres que la sienne se corrige et s'enrichit.

Dans le groupe des P5A, lors du projet II, les élèves réfléchissent en binôme à des activités de compréhension orale dans lesquelles le passé-composé est un point grammatical imposé. Une élève francophone propose à la classe un exercice dans lequel l'élève de P6 devra choisir la phrase écrite au passé-composé. Elle envisage de poster l'exercice sur la page de Weebly. A ce moment, un élève réagit en objectant que cette activité ne sollicite pas la compréhension orale. L'élève francophone comprend et propose d'enregistrer les phrases. Le deuxième problème soulevé par la classe est que certaines phrases observées sur le TBI ne comportent pas de passé-composé. Il apparaît que cette

élève ne maîtrise pas encore ce temps. Grâce à l'échange avec ses pairs, elle accède à un niveau d'interlangue supérieur. Son travail réflexif était nécessaire mais il a été réorienté et enrichi par les réflexions de ses pairs. (Vygotsky).

Proposer à des élèves de 9-10 ans de créer une page sur une plate-forme nécessite de trouver des outils simples qui permettent à l'élève de s'affranchir vite de la technique afin de se sentir libre de dire pour faire. Le logiciel gratuit Voki ainsi qu'un appareil enregistreur se branchant sur l'ordinateur ont suffi à susciter l'imagination propre aux échanges. La création d'un Voki nécessite un savoir-faire technique rapide à acquérir et, dans notre cas, un savoir linguistique. En effet, créer un Voki, demande de faire des choix liés au personnage, à son apparence, à sa voix et au décor. Ces choix se font obligatoirement en français et font l'objet de négociations. En effet, cette tâche intermédiaire s'inscrit dans notre macro-tâche. Sa réalisation entraîne donc également un travail réflexif dans la mesure où le binôme créateur autant que la classe se sentent responsables de ce qu'ils vont montrer à leurs pairs de P6. Si les élèves s'amusent beaucoup lors de la réalisation de cette tâche intermédiaire, sa fin est toujours ponctuée par la question : « est-ce que ça sert à notre objectif ? ».

Au sein du binôme, la négociation a également lieu. Chaque individu voudrait imposer son choix mais ne le peut. Il s'agit donc de trouver les moyens de communiquer pour négocier et convaincre. Dans les cas de frustration individuelle, le groupe agit comme modérateur voire de juge. Les processus d'apprentissage relèvent autant du socio-affectif que du socio-cognitif (Mangenot, 2003).

Notons ici une tentative pédagogique abandonnée : Pour les élèves de P5B, nous leur avons ouvert un compte Voki afin qu'ils puissent en créer individuellement chez eux. N'ayant pas d'appareil enregistreur, ils ont utilisé la fonction « voix » de Voki. Si les Voki étaient esthétiquement réussis, ils n'étaient pas utilisables. En effet, le Voki dit un texte que l'élève a tapé. Or, il faut avoir une conscience phonologique et mélodique de la langue 2 pour obtenir un texte tapé bien prononcé par la machine : maîtriser les espaces, le point, et certains phonèmes. Comment écrire « Ryan » pour que la machine prononce /Raillane/ ?

Les élèves ont présenté au groupe des Vokis incompréhensibles. Aucun n'a été choisi et les élèves ont cessé de soumettre leurs vokis réalisés individuellement.

Le problème identique s'est posé en classe. Mais à chaque fois qu'un binôme rencontrait des problèmes liés au débit et à la prononciation du Voki, un membre du

groupe finissait par trouver la solution pour obtenir un message audible. La solution du problème vient plus facilement du groupe.

Ainsi, nous estimons que le travail créatif chez nos jeunes élèves a posé des problèmes entraînant des échanges linguistiques propres à développer leur conscience phonologique et leur compétence de l'oral

D'autre part, les P5 avaient prévu de créer une page Weebly où figuraient un Voki de consignes, un Voki du texte enregistré et le texte incomplet.

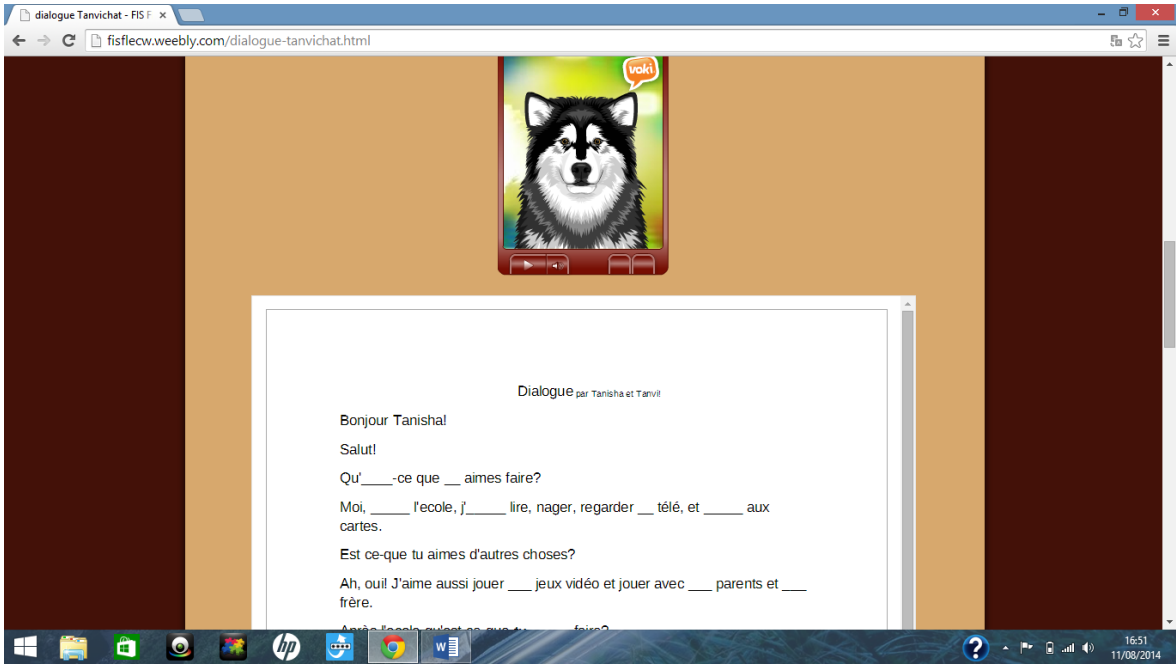


Figure 3 : Exemple d'une page Weebly avec un Voki

Les P6 devaient recopier le texte en le complétant puis l'envoyer dans un document Word attaché à un courriel dont les adresses des destinataires ne figuraient nulle part. Or,il semble que cette manipulation ait posé des problèmes techniques qui ont eu raison de la motivation des P6. Ceux-ci n'envoyaient pas leur travail et freinaient la mise en pratique du dispositif. Parallèlement à ce ralentissement, force est de constater que les productions des P6, quand elles étaient envoyées, étaient quant au sens, le plus souvent parfaites. Il était donc inutile de les mettre en commun pour provoquer une réflexion chez les P5. L'hétérocorrection était une part importante du projet, or, il n'y avait rien à corriger !

Nous décidons d'intervenir auprès de l'enseignante des P6 qui nous renvoie les productions de ses élèves. Nous décidons de les observer en classe au TBI : toutes sont correctes. Nous trouvons cependant un biais d'hétérocorrection. En effet, en observant les courriels qui accompagnent leur travail, nous remarquons qu'ils sont rarement rédigés ou en anglais (Cf. Exemples ci-dessous) :

mes dialogue D.
Sent: 24 February 2014 17:35 To: C. S. Subject: Homework from H.

Or, il est important pour le Delf prim A2 de savoir comment rédiger un courriel. Nous décidons de demander aux binômes concernés de nous dicter à l'oral un courriel de réponse dans lequel les deux élèves corrigent et/ou prodiguent des conseils concernant la rédaction d'un courriel. Ce faisant, les P5 revoient, réemploient et renforcent à l'oral leurs savoirs linguistiques et culturels concernant la rédaction d'un courriel. (Cf. Exemple ci-dessous d'une réponse de P5) :

Coucou L, Merci pour ton message et tes réponse. Je vois que tu a très bien compris mon histoire, mais tu devrais réviser un peux ta conjugaison. La prochaine fois envoi moi ton message de ton propre e mail. Merci L, M.(p5A)

Ainsi, si l'hétérocorrection asynchrone du travail des P6 par les P5 n'a pas permis directement le développement de la compétence de l'oral, les failles qu'elle livre permettent un travail réflexif qui, étayé par l'enseignant, a débouché sur une

(re)motivation des participants ainsi qu'une pratique de la compétence de l'oral des P5.

Chapitre 7 – *Evolution des attitudes et des démarches concernant le travail collectif*

Dans ce chapitre, nous nous demanderons en quoi et dans quelles mesures les techniques de travail collectif adoptées et décrites ci-dessus ont contribué au développement de la compétence de l'oral des participants. Nous essaierons de déterminer si l'évolution observée dans la manière de les appliquer a entraîné une évolution de la compétence de l'oral. Ici, nous nous fonderons sur les données provenant du journal de bord comme étant notre source primaire.

7.1. *Efficacité des techniques adoptées sur le développement de la compétence de l'oral*

Les participants sont jeunes, de niveau débutant et leur cursus scolaire anglo-saxon ne prévoit pas l'analyse de la langue maternelle enseignée. Nous pensons au contraire que la langue 2 peut-être apprise plus efficacement si l'apprentissage est collectif et accompagné de réflexions, c'est-à-dire si les élèves parviennent régulièrement à mettre la langue cible à distance. Pour ce faire, nous utilisons un corpus de productions écrites, observées, manipulées et transformées par un ensemble d'élèves ayant conscience de travailler dans le même but. Ce passage par l'écrit corrigé par le groupe semble permettre d'aider l'élève à s'exprimer plus correctement à l'oral.

Le groupe des P5A a travaillé sur les passe-temps et le vocabulaire de la famille. Il a étudié un texte. A la suite de quoi, chaque élève a produit un texte qu'il a lu à la classe. Puis, projetée au TBI chaque production a fait l'objet d'une amélioration par le groupe. Ainsi, le premier projet que les P5A souhaitent mettre en ligne pour les P6 est une présentation orale des passe-temps de leur famille. Ils pensent avoir suffisamment d'éléments en main. Chaque élève prépare chez lui un Powerpoint et le présente à la classe. Chaque présentation est enregistrée et l'élève n'a droit qu'à un enregistrement. Sur 16 présentations, la moitié a été choisie par le groupe pour être mise en ligne et soumise aux P6.

Sur la page Weebly, nous pouvons écouter 8 présentations dont 2 sont faites par des natifs. Il est intéressant de remarquer que les élèves ont un débit lent qui leur permet de

réfléchir, de se souvenir et de s'autocorriger. Le découpage rythmique est souvent incorrect car les élèves s'arrêtent pour réfléchir à un point de grammaire ou à un groupe de mots qu'ils ont étudiés auparavant dans un/leur texte. Pour eux, la correction et l'articulation semblent être plus importants que l'intonation. (Cf. Ci-dessous, la transcription du débit d'élèves de P5A lors de leur projet I, *Présentations Powerpoint*). Les [//] marquent ici les pauses que font les élèves et qui montrent une réflexion linguistique.

Elle aime regarder// la télé

Il aime aussi jouer// de la guitare

J'aime/aussi//prendre soin//des animaux

Il est (auto-correction) il aime…

Au projet III, certains élèves ont souhaité filmer leur production. Comme d'habitude, cette production a été en amont élaborée à l'écrit en binôme puis oralisée et corrigée au TBI et validée par la classe. Nous pouvons voir sur Weebly, la production « *Des t-shirts et des pantalons* » dans laquelle les élèvent jouent leur production. Le regard de l'une d'elle montre qu'elle fait un effort de mémoire pour se souvenir de son dialogue qu'elle a vraisemblablement beaucoup préparé. Il semble que ce passage par l'écrit dans la mesure où les structures que l'on cherche à mettre en place sont communes à l'écrit et à l'oral et qu'elles sont observées, étudiées et oralisées, facilite la production orale.

Figure 4 : L'élève se souvient

Bien sûr, le nombre de binômes à souhaiter être filmé en train de jouer une situation est faible : 3 sur 16, 2 chez les P5A et 1 chez les P5B. De plus, l'écrit n'est pas utilisé de la même manière. Un seul binôme a fait un effort de mémoire sur le texte complet. Les deux autres, pouvaient voir leur texte. Pour un binôme, le texte était projeté au TBI, pour l'autre,

il était sur une feuille. Il est cependant à remarquer que les élèves font un effort pour ne pas lire leur production mais plutôt la consultent. (Va-et-vient entre le jeu et le texte).

Figure 5 et 6 : Les élèves s'aident du texte

Figures 7 et 8 : Les élèves se parlent sans le texte

L'apprentissage d'une langue est, dans un premier temps, un processus contrôlé souvent comparé à celui de la conduite automobile, (Guichon, 2006) : « La conduite automobile ressemble à l'utilisation communicative d'une langue 2 car, après une étape initiale de traitement contrôlé, toutes deux exigent que des processus soient automatisés par le transfert de l'information de la mémoire de travail à la mémoire à long terme. ». Pour Mc Laughlin et Heredia (1996), « la pratique, la répétition et le temps passé sur la réalisation de la tâche sont autant de variables cruciales pour acquérir des compétences cognitives complexes requises par la langue2 ». Il ne s'agit pas de faire de « la pratique de structures » mais de pratiquer des structures lors d'une activité communicative (Ellis, 2003 : 46). La répétition permet à l'élève de se constituer en mémoire des exemples auxquels il accède de plus en plus rapidement à bon escient. Il nous semble important de permettre à l'élève de se constituer une collection de souvenirs d'énoncés passés (Logan, 1998 ; Ellis, 2002) afin qu'il comprenne et parle en temps réel de plus en plus facilement.

La réalisation des pages Weebly pour chaque projet par les binômes procède à cette constitution d'un répertoire représentationnel. L'évaluation sommative effectuée fin mai montre le contenu du répertoire constitué. Ses résultats montrent aussi que les binômes sont tous, fin mai :

- Capables, avec des variantes concernant la fluidité, de guider poliment l'enseignant afin que ce dernier, telle une machine, crée la page souhaitée par le binôme.
- Capables de s'entraider quand leur mémoire fait défaut ou pour demander un avis ou un conseil quant à l'esthétique de la page.

La comparaison entre une page Weebly du projet I (Un dialogues à trous) et l'une du projet III (Une interview) peut également montrer le développement des actes langagiers, ces pages ayant été toutes réalisées à l'oral, en classe. La deuxième a nécessité plus de production orale que la première.

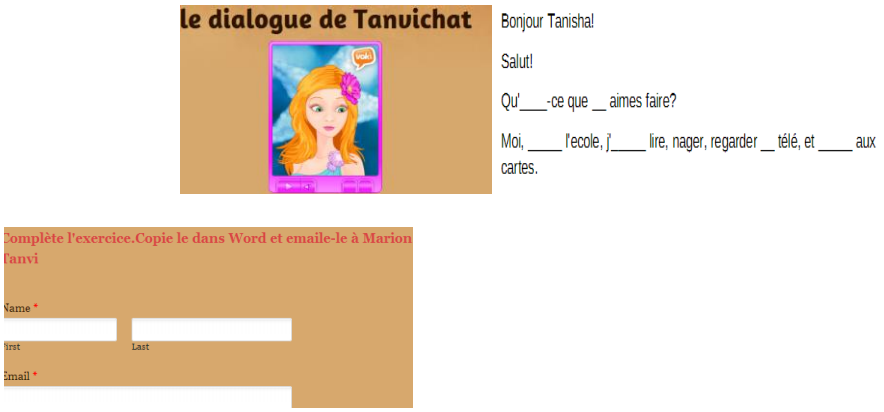


Figure 9 : Page Weebly au Projet 1

Figure 10 : Page Weebly au Projet 3

Lors de la réalisation du projet, les élèves sont invités à réaliser des tâches qui entraînent un travail explicite sur la langue cible. Ils doivent de manière récurrente procéder à un travail collectif de repérage qui semble contribuer au développement des connaissances implicites et favoriser l'automatisation en matière de production orale. Ces micros-tâches focalisent l'attention de l'apprenant sur des traits particuliers de la langue 2. Or, l'attention est déterminante pour l'apprentissage. Elle détermine l'accroissement des connaissances avec la mise en place de nouvelles représentations et un accès rapide à celles-ci (Schmidt, 2001 : 29 cité par Guichon, 2006). Il est intéressant en écoutant ou en

regardant les productions des élèves de P5 de remarquer le degré d'écoute dont fait preuve le reste du groupe. Durant les enregistrements audio (Cf. Lien site Weebly,Annexe 5), le groupe est silencieux. Parfois, il tente d'intervenir quand il entend une erreur. Dans l'enregistrement de « *La présentation de M.* » (Cf. Annexe 5), on entend M. dire : /teni/ et un élève qui souffle /tenis/. Les impressions d'écran ci-dessous montrent les enfants concentrés et à l'écoute de la production orale de leurs pairs. Les enfants sont jeunes pourtant ils procèdent à un contrôle volontaire dans la mesure où ils doivent livrer aux P6 un travail satisfaisant c'est-à-dire clair, correct d'un point de vue linguistique et suffisamment riche pour qu'il fasse l'objet de questions de compréhension orale. Le groupe est attentif à la qualité de la production et par là même renforce certains aspects de son apprentissage. L'attention permettant la mémorisation de formules toutes faites rapidement accessibles facilite la fluidité pour ceux qui s'expriment et la compréhension pour ceux qui écoutent.

Figure 11 : les élèves attentifs

Dans le groupe des P5A, lors du projet I « *la présentation de C.* » (Cf. Annexe 5), laisse entendre une élève au débit lent. Elle semble peu sûre des structures ou du vocabulaire à utiliser. La même élève, au projet III, joue son rôle sans texte. La formule « est-ce que je peux ? », étudiée, réemployée et pratiquée lors de réalisation d'autres micro-tâches telle que celle de la réalisation technique de la page Weebly, est désormais utilisée avec fluidité et aisance.

A l'inverse, l'attention des élèves n'a jamais véritablement été attirée sur les sons, la prononciation des mots ainsi que l'intonation. Tout d'abord, aucun élève ne rencontre de graves problèmes de prononciation. Ensuite, nous avons misé sur l'environnement positif que pouvait offrir l'aide des élèves natifs de la classe et l'effet de mimétisme qu'il pouvait provoquer. L'audition des productions orales des P5 nous fait penser que la prononciation aurait dû faire l'objet d'une focalisation. Utilisant l'écrit comme input, nous aurions dû attirer l'attention des élèves sur ce qui appartient à l'oral et qui n'est pas graphié,

notamment la négation réduite à [pa]. Cela aurait peut-être évité une oralisation de l'écrit parfois éloignée de la réalité linguistique et culturelle.

Les productions des natifs n'ont pas suffi à la fixation auditive de formes propres à l'oral.

Dans le groupe des P5, au projet I, *Les présentations*, (Cf. Annexe 5), bien que les deux natifs emploient la forme négative, aucun autre élève ne l'utilisera. En effet, elle ne figurait pas dans le travail écrit de préparation réalisé en amont. Les élèves réemploient ce qu'ils jugent avoir appris.

/ i joue pas beaucoup/ ; / i joue pas souvent/ /chsuis/

Production des natifs

Par la suite, même quand les élèves s'autorisent à utiliser la forme négative, ils maintiennent la négation complète :

/on n'a pas de tomates/ ; /je n'ai plus de croissants/

Production des non-natifs

De même pour les liaisons, les élèves natifs ne semblent pas être entendus. Au projet I, un natif prononce : /deplusenplu/. Cette forme a été rencontrée dans un texte et mémorisée puisque les autres élèves la réutilisent aussi. Toutefois, par les non natifs, elle est utilisée le plus souvent sans la liaison : /depluenplu/. Le cas se répète avec le pronom interrogatif : le « quantil/ des natifs n'a pas d'influence sur la prononciation des non natifs : /quan il/.

A l'inverse, au projet II des P5A, « *L'histoire au passé de R. et MC.* » (Cf. Annexe 5) fait l'objet d'un enregistrement où l'absence de liaisons nous pose un problème. Nous décidons de faire une pause afin d'expliciter certaines règles. L'écoute du deuxième enregistrement fait entendre des élèves qui insistent trop sur les laisons : /Nousome//zalé/ ; /jesuis//zalé/ ; /les poissons//zétaient/. Même si l'explicitation de la règle a aidé les élèves à être vigilants, le manque de pratique provoque une production qui manque de fluidité.

De même, les natifs perdent en naturel quand ils sont trop conscients du fait que leur production s'adresse à des non natifs. En ralentissant leur débit, ils prononcent le E muet : /au r**e**voir/ ; /merci d**e** m'avoir écouté/

Il semble donc qu'il faille d'une part, attirer l'attention des jeunes élèves sur un aspect spécifique de la langue pour qu'il soit intégré et mémorisé et, d'autre part, leur permettre de pratiquer cet aspect suffisamment longtemps pour qu'ils puissent l'utiliser

avec fluidité. L'audition, seule, ne suffit pas. La médiation de l'enseignant semble nécessaire.

7.2. *Efficacité des outils adoptés sur le développement de la compétence de l'oral.*

Nous allons ici nous demander dans quelle mesure la réalisation technique des pages Weebly a contribué au développement de la compétence de l'oral des élèves de P5.

Pour des raisons d'ordre pratique, les élèves ne pouvaient pas réaliser leur page dans la salle informatique. En outre, les élèves ne sont pas autorisés à transformer (edit) une page Weebly. Ils sont contraints de passer par l'enseignant. Nous y avons vu une opportunité de faire parler les élèves. Nous avons veillé à ce que les actes langagiers appliqués lors de cette création de page s'inscrivent dans le cadre du CECRL correspondant au niveau Delf prim A2. Pour chacun des 3 projets, chaque élève a eu la possibilité de créer une page même si toutes les pages n'ont pas été publiées. La création de la page comporte à chaque fois une composante technique, une composante esthétique ainsi qu'une composante linguistique. Notons que la composante linguistique se trouve aussi dans la composante technique puisque l'élève doit expliquer oralement à l'enseignant les manipulations à faire. Cette création est répétitive et contribue à l'automaticité recherchée (Cf. supra 7.1). Plus les élèves créent ou assistent avec attention aux créations de pages, plus ces pages gagnent en clarté et en efficacité (Cf. tableaux 14,15,16 et 17).

***En clarté* :**

	Projet I. P5 A et P5B	Projet III. P5A et P5B
Nombre de pages Weebly.	**12**	**14**
Nombre de pages Weebly avec sous-titres.	**3**	**14**
Nombre de sous-titres sur pages Weebly.	**[1-2]**	**[1-5]**

Tableau 14 : augmentation du nombre de sous-titres

	Projet 1. P5 A et P5B	Projet 3. P5A et P5B
Nombre de pages Weebly.	**12**	**14**
Nombre de pages Weebly avec consignes rédigées	**12**	**7**
Nombre de consignes sur pages Weebly	**[1-4]**	**[1-5]**

Tableau 15 : diminution du nombre de consignes rédigées

	Projet 1. P5 A et P5B	Projet 3. P5A et P5B
Nombre de pages Weebly.	**12**	**14**
Nombre de pages Weebly avec fichiers à télécharger	**0**	**14**
Nombre de fichiers à télécharger sur pages Weebly	**0**	**[1-3]**

Tableau 16 : augmentation du nombre de dossiers à télécharger

***En efficacité* :**

Les écrits affichés sur la page diminuent. Au projet 3, ils sont à part dans un fichier à télécharger.

	Projet 1. P5 A et P5B	Projet 3. P5A et P5B
Nombre de pages Weebly.	**12**	**14**
Nombre de pages Weebly avec texte et questions.	**12**	**1**

Tableau 17 : Séparation de l'oral et de l'écrit

En outre, les élèves n'ont encore jamais créé de page Weebly. Ils utilisent cette plate-forme plutôt comme une ressource à consulter. Ils n'ont donc pas d'idées spécifiques quant à la manière d'enregistrer leurs productions écrites. Sur les recommandations du technicien informatique, nous présentons aux élèves trois outils : Le logiciel gratuit Voki, un appareil enregistreur ainsi qu'une caméra. Après une démonstration de l'utilisation des différents outils, les élèves sont enthousiastes à l'idée de créer des Vokis. Ils peuvent en créer soit pour donner des consignes soit pour enregistrer leurs productions écrites. Le Voki qui sert à « abriter » les consignes utilise la fonction « taper le texte » et les voix proposées par le logiciel. Le Voki des productions (dialogue, récit, questions) utilise la fonction « télécharger votre audio ».

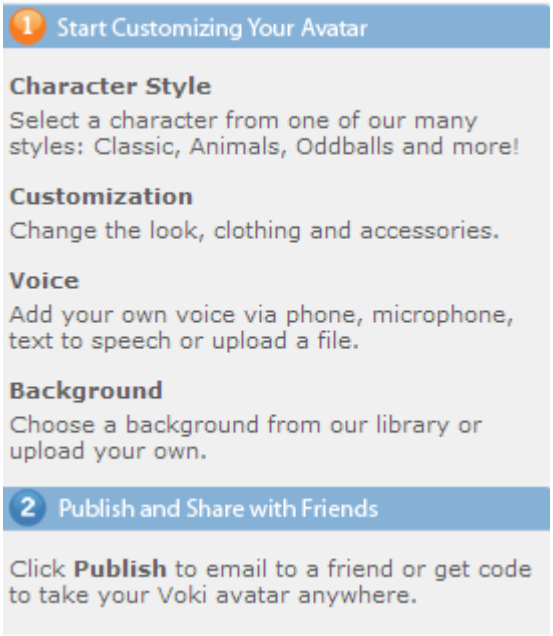


Figure 12 : Interface d'un Voki

Les élèves utilisent de plus en plus les moyens techniques qui sont mis à leur disposition. Au cours du temps, ils semblent opter pour l'enregistrement de leur production sans Voki, gardant celui-ci pour présenter les consignes.

	Projet 1. P5 A et P5B	Projet 3. P5A et P5B
Nombre de pages Weebly.	**12**	**14**
Nombre de Voki « text to speech » pour consignes.	**11**	**14**
Nombre de Vokis « upload a file » pour les productions.	**6**	**8**
Nombre d'audio sans Vokis pour les productions	**13**	**18**
Nombre de films pour les productions	**0**	**3**

Tableau 18 : Augmentation de l'utilisation des moyens audio

Enfin, en créant une ressource numérique pour leurs pairs de P6, les élèves de P5 tentent de négocier du sens à deux (one to one) au sein du binôme pour produire un texte et des questions et de nouveau face au groupe pour proposer cette production. En ce qui concerne leurs pairs de P6, les P5 ne communiquent jamais avec eux de manière synchrone. Ils tentent d'échanger des courriels construits dans lesquels ils corrigent, conseillent ou félicitent les P6. Outre cet échange, les consignes qui apparaissent sur la page Weebly fonctionnent comme un « échange » silencieux. Les élèves de P5 s'adressent aux P6 comme si ils étaient présents.

Utilisation de l'impératif : écoute, complète, envoie, émaile, réponds, utilise, copie, note Utilisation des connecteurs : et, alors, après Tu as écouté la présentation ? Alors, réponds aux questions Utilise ce lien pour faire l'exercice
Quand tu as fini l'exercice, copie-le dans Word et envoie-le à M. Emaile ton exercice à […] ; elles vont le corriger et t'envoyer une correction

Les consignes ne sont pas le fruit d'une communication spontanée. Les élèves sont débutants. Ces phrases sont proposées peu à peu au cours de l'élaboration des projets, souvent par les natifs ou les élèves les plus avancés. Elles sont ensuite constamment réemployées pour finir par se loger dans la mémoire des élèves. S'il nous a été impossible de mesurer le taux de réemploi oral et spontané de ces phrases dans d'autres circonstances par les élèves de P5, nous pouvons toutefois noter les variations que subissent ces phrases quand les élèves demandent à l'enseignant de les taper sur la page à un endroit donné (Cf. encadré ci-dessous). Chaque binôme semble capable de proposer des phrases un peu différentes des autres binômes. Ces variations peuvent peut-être montrer le début d'une appropriation des phrases.

Dialogue1 : Complète l'exercice. Copie-le …

Dialogue 2 : Copie le texte complété…

Dialogue 3 : Quand vous avez fini, copiez l'exercice…

Dialogue 4 : Quand tu as fini l'exercice, copie-le dans…

7.3. *Interprétation de l'évolution des attitudes et des démarches*

Nous nous demandons ici si l'évolution de l'élaboration des pages Weebly détaillée ci-dessus peut traduire une évolution de la compétence de l'oral des participants à cette élaboration.

Bien que l'objectif de la mise en place du projet ait été immédiatement exposé aux élèves de P5, la conception des pages Weebly montre une évolution au niveau de la compréhension de ce que représente la pratique de la compréhension orale. Nous pensons notamment à la place de l'écrit dans l'élaboration de la tâche par les P5. Elle est importante puisque toutes les productions passent par une phase écrite observée, retravaillée puis enregistrée par le groupe. La comparaison entre les pages Weebly du Projet I (Les dialogues et les présentations) et les pages Weebly du Projet III, (Du vocabulaire) montre une baisse de 93% de la présence des productions écrites sur la page. Au projet III, 99 % des devoirs à faire par les P6 (répondre aux questions), se trouvent dans des fichiers à télécharger contre 0% aux projets I. En réfléchissant, les élèves ont remarqué qu'il était trop facile pour les P6 de faire l'exercice si ils pouvaient voir immédiatement le texte. La notion de « difficulté » est cruciale pour les P5 à qui les P6 « reprochent » de faire des

activités trop faciles. Les P5 n'ont de cesse de tenter de créer des activités correspondant au niveau des P6. Au projet III, sur leur page « *Deux croissants* », le binôme a décidé de laisser les questions sur la page et non dans un dossier attaché. Devant les critiques du groupe, le binôme a avancé qu'à l'examen du Delf prim A2, les élèves pouvaient lire les questions. En revanche, ils laissent la version écrite de leur dialogue dans un dossier à télécharger.

Parallèlement, dans tous les projets, nous constatons un renforcement de l'oral avec la forte utilisation des outils d'enregistrement.

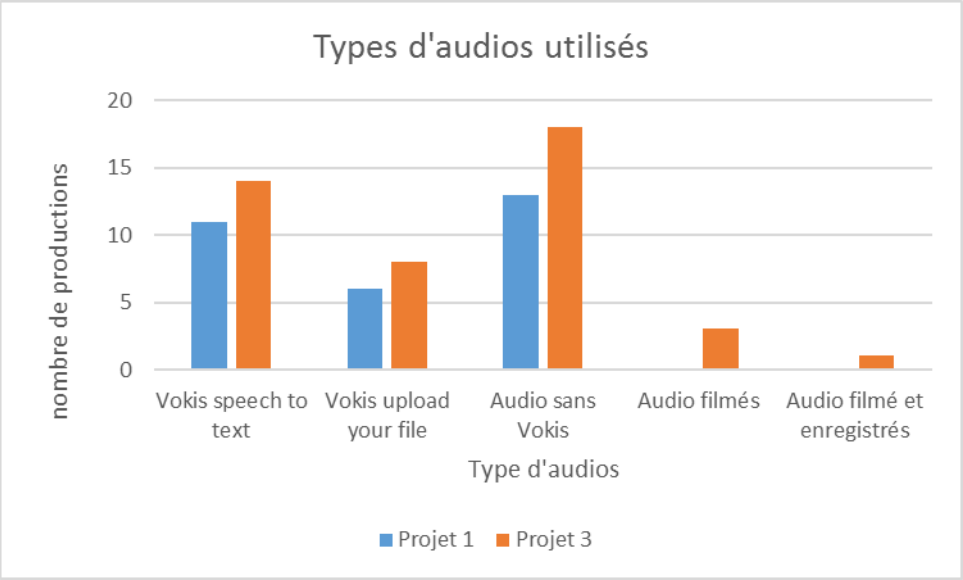


Figure 13 : types d'enregistrements utilisés

Au projet I (en bleu dans le tableau ci-dessus), le nombre de productions mises en ligne est de 12. Au projet III (en orange dans le tableau ci-dessus), il est de 14. Remarquons que l'utilisation des Vokis « tapés/speech to text » augmentent de 8% et celle des Vokis « enregistrés/upload your file » de 7%.

Pourtant, leur réalisation coûte beaucoup d'efforts et de négociations aux élèves. Les efforts sont linguistiques car les élèves doivent s'exprimer au sujet de l'aspect de leur Voki. En outre, les élèves du binôme doivent négocier au sein du binôme ainsi qu'au sein de la classe. En effet, chaque élève du binôme doit motiver ses choix qui sont le plus souvent critiqués. Le coût cognitif de la création d'un Voki est donc élevé.

Les enregistrements audio sans Vokis représentent moins de travail. Au cours des projets, les enregistrements audios sans Vokis augmentent d'environ 20%. L'élève oralise une production enregistrée. Puis, il explique à l'enseignant comment l'intégrer sur sa page

Weebly). Si tous les élèves ont le courage et l'envie de créer un Voki de consignes, seule une partie accepte d'en créer 2 par page. Au projet III, sur 14 pages crées, 8 ne contiennent que 2 Vokis. Les Vokis « enregistrés » sont remplacés par des enregistrements audio simples.

Les productions filmées (3 au total) sont moins courantes car les enfants rechignent à être vus et entendus en même temps. Sur 3 productions filmées, 1 production double le film d'un enregistrement audio. Il est intéressant de remarquer que ce sont les élèves du binôme qui ont émis le souhait d'ajouter un enregistrement audio de leur production oralisée. Ils trouvaient leur prononciation sur le film peu satisfaisante pour les P6.

Ces changements de pratiques montrent que les élèves mènent un travail réflexif sur la manière d'aider les P6 à développer leur compréhension de l'oral. Nous pouvons dire que la représentation que les élèves ont de leur macro-tâche évolue en même temps qu'ils comprennent en quoi consiste la pratique de la compréhension orale ainsi que les conditions de l'examen. L'évolution de ces représentations est le fruit du travail collectif par lequel les élèves échanges leurs opinions. A la critique des P6 « c'est trop facile », les P5 réfléchissent et réorientent, ensemble, leur manière d'élaborer leurs pages tant au niveau du fond que de la forme. Ce souci et cette envie de « bien faire » en fournissant aux P6 un travail utile s'observe également dans la mise en page.

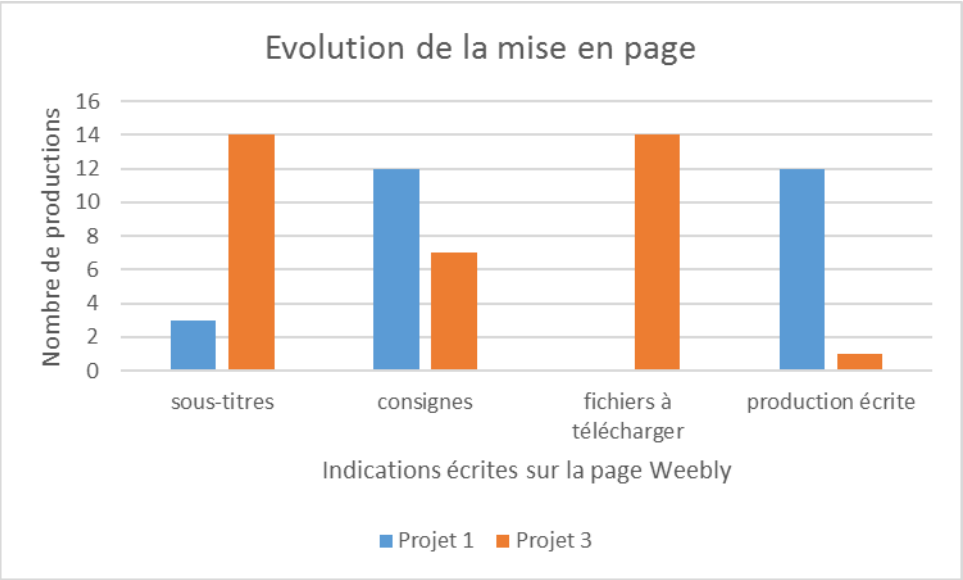


Figure 14 : Evolution du contenu de la mise en page Weebly

Au cours des différents projets, les pages des élèves sont plus structurées et mieux organisées. Au projet III (en orange dans le tableau ci-dessus), 100% des devoirs et des

adresses méls se trouvent dans des fichiers facilement téléchargeables contre 0 aux projets 1 (en bleu dans le tableau ci-dessus). Aux projets I, les élèves mentionnent l'action « emailer » mais ne fournissent nulle part les adresses méls des participants concernés. Devant la confusion des P6 (qui ne savent quoi faire de leur travail effectué) entraînée par cette incohérence, les élèves de P5 se réorganisent. Notons que cette réorganisation est le fruit d'une réflexion collective cherchant à répondre à : « comment faire pour que les P6 nous répondent facilement ? ».

En outre, si nous remarquons une baisse de 50% des consignes rédigées au projet III, nous remarquons que la présence de sous-titres est multipliée par 4. Les élèves rédigent moins sur leur page mais leur page gagne en clarté. Toutefois, quand les élèves rédigent les consignes, ils ont tendances à en écrire plus : entre 1 et 2 consignes par page au projet 1 alors qu'au projet 3, les pages peuvent en contenir jusqu'à 5. Les productions écrites disparaissent de la page pour rester en consultation, si besoin est, dans un fichier à part à télécharger. Seule une page contient les questions de compréhension (Cf. supra : 7.3)

Nous pouvons dire que les enfants acquièrent de la méthode. Or, comme toutes ces réalisations se font de manière orale, collective et synchrone, nous pouvons émettre l'idée que la production orale des P5 se développe aussi de manière méthodique et répétitive. En croisant ces données avec nos données ethnographiques, nous observons que plus les étapes de la conception sont techniquement maîtrisées, plus les élèves l'expriment facilement et rapidement. La répétition renforce leur compétence numérique qui semble, à son tour, permettre un développement de la compétence de l'oral stimulant pour créer d'autres pages.

Si la réalisation collective d'une ressource numérique de manière synchrone et orale profite au développement de la compétence de l'oral et de plusieurs pans de l'autonomie des élèves notamment grâce à un travail réflexif, elle rencontre des limites face auxquelles les activités collectives semblent impuissantes et les apprentissages bloqués à cause d'une « autolimitation » des élèves.

Les éléments qui permettent de développer la compétence de l'oral sont trop vastes pour que de jeunes élèves de niveau A2 puissent les appréhender. Ils ont besoin que l'enseignant délimite le savoir à acquérir ou à approfondir et ont tendance à ignorer ce qui n'a pas fait l'objet d'une leçon.

Prenons l'exemple de la prononciation : quand les élèves non-natifs travaillent en binôme avec les élèves natifs, nous remarquons qu'ils ne profitent pas de leur prononciation : Les élèves réemploient ce sur quoi l'enseignant a attiré leur attention. Or, la prononciation ou l'intonation n'ayant fait l'objet d'aucune pratique particulière, les élèves ne prennent aucun risque d'imitation des natifs lorsqu'ils procèdent à l'oralisation de leur production. La participation orale active des natifs n'a pas eu autant d'influence sur la prononciation des non-natifs que si nous avions rendu le groupe conscient de son potentiel apport. Ainsi, les jeunes élèves ont un fort besoin d'être guidés qui freine leur apprentissage par la peur de « mal faire ». L'élève semble s'imposer ce frein. Peut-être, évite-t-il ainsi, de manière inconsciente, une surcharge cognitive qu'il ne pourrait gérer.

De plus, il faut reconnaître qu'ils sont inexpérimentés en pratiques collaboratives. Bien que tous les élèves aient co-élaboré au moins une page Weebly, tous ne l'ont pas fait de la même manière et pas avec le même entrain. Si le travail collectif a toujours bien fonctionné avec les jeunes élèves, le travail coopératif ou collaboratif comme nous l'avions imaginé ne s'est développé que dans une moindre mesure (Cf. Tableau 19)

	Tâches	Succès	Echec
Coopération équilibrée	L'un écrit, l'autre dicte. L'un rédige le texte, l'autre les questions. L'un enregistre le texte, l'autre les questions. L'un crée le Voki des consignes, l'autre celui de la production	La plupart des binômes y parvient.	Cas des binômes où un des deux laisse l'autre tout faire.
Collaboration	En cas de retard ou de productions compliquées les membres d'un binôme utilisent les courriels pour échanger des informations, des grilles à améliorer, des noms de P6 à corriger, planifier leur travail ou le modifier.	Une minorité. (2 /33 ?)	Car les enfants sont jeunes, peu autonomes, peu organisés. Techniquement, inexpérimentés.
Emulation	Présentation des productions Réalisation des Vokis et mis en page.	OUI Concurrence bienveillante.	

Tableau 19 : Travail collectif : coopératif ou collaboratif ?

Si la coopération déséquilibrée existe, puisque l'on assiste à des membres qui prennent tout en charge y compris le feedback-correctif, elle ne concerne pas la majorité des élèves.

Nous assistons à une collaboration plutôt vers la fin de l'expérience, au projet III. Certains membres de binômes sont devenus suffisamment autonomes pour continuer l'élaboration de leur tâche en dehors de la classe, (Cf. Annexe 5, Projet III, *Mots croisés*).

Mais peut-on être sûre que ce n'est pas l'élément le plus fort du binôme qui a assumé tout le travail ?

Enfin, notons que certains élèves restent « absents » des débats concernant l'esthétique d'une mise en page qui n'est pas la leur. Ceux-là n'interviennent que lorsque c'est leur page et dans le cadre d'une évaluation. Remarquons qu'il ne s'agit pas forcément des plus timides ou des moins forts. Les jeunes élèves restent encore très contraints par une manière scolaire et classique de développer leurs compétences. Certains semblent réfractaires aux changements qu'entraîne un travail collectif, coopératif et actif.

Ainsi, nous remarquons que la plupart des élèves adorent le travail collectif qui créé une forte émulation ; que beaucoup d'entre eux arrivent à coopérer ; que peu (voire aucun) réussissent à collaborer. C'est qu'il faut une grande exposition à ces pratiques en présentielles avant de pouvoir les pratiquer seul (Mangenot, 2003)…et une solide motivation.

Nous remarquons que, malgré une tâche clairement définie, un travail collectif stimulant et le maniement d'outils variés et nouveaux permettant rapidement le déclenchement de processus propres à développer chez eux une capacité à agir et interagir à l'oral, les enfants peuvent souvent « décrocher ». C'est que l'élaboration d'une ressource numérique par des enfants pour des enfants est une tâche entraînant une lourde charge cognitive, un effort inhabituel et soutenu dans le temps. Tout au long de la démarche, la question de la (re)motivation des participants a été présente.

Pour apporter quelques clés à ce problème crucial, nous avançons que :

1) l'activité prévue par l'enseignant doit prendre en compte les enfants plus que les rôles et répondre aux intérêts de chacun.

2) l'activité prévue doit représenter un enjeu plus qu'un besoin (scolaire) pour tous les enfants, (M-A Médioni, 2009)

3) l'activité doit ménager des entrées différentes ou chaque enfant pourra prendre le temps de mener une analyse réflexive quant à son apprentissage et de l'exprimer.

Nous considérons que l'élaboration d'un dispositif d'apprentissage collectif ainsi que le choix des outils pour le mettre en place doit permettre à chaque individu du groupe de construire un savoir basé sur une motivation profonde et intérieure sans cesse renouvelée par un désir de réussir la tâche qui lui incombe. L'enseignant doit prévoir un

espace où, au sein du groupe, chaque élève trouvera un espace d'expression individuelle. Sans quoi, nous pensons que le travail collectif pourrait avoir l'effet inverse escompté ici, à savoir rendre mutique certains élèves.

Chapitre 8 – Ressenti des participants

Dans cette partie, nous analyserons puis nous proposerons un bilan du ressenti des participants face à leurs relations et à leur progression durant leur participation à notre projet.

8.1. *Ressenti du rapport socio-affectif entre les participants*

Nous n'avons jamais été en contact avec les élèves de P6. Ici, nous essaierons cependant d'appréhender leur ressenti en analysant les courriels qu'ils échangent avec les participants. Tout d'abord, nous observons leur participation durant les 4 mois.

	Projet I	Projet I et II	Projet I et II et III
Nombre d'élèves	22 participent /33	22 participent /33	22 participent /33
Nombre de participants	**11**	**8**	**3**

Tableau 20 : Participation des P6 aux projets

Tous les élèves de P6 recevant à chaque projet l'allocation d'un pair correcteur, nous pouvons déduire des chiffres ci-dessus un certain manque d'intérêt. Paradoxalement, notons que le projet III a connu le moins d'échanges car il a été soumis au moment de la préparation en classe du Del Prim A2. Un manque d'enthousiasme et un sentiment d'obligation s'observent dans les courriels des P6 (Cf. Tableau 20).

	Intitulés	Destinataires	Rédaction
Projet I. **(23 courriels)**	« Devoir » : 11/23	Ens P6 : 6/23 Ens P6 +P5 : 9/23 Ens +P5 en cc : 8/23	Aucune : 11/23 Par les parents : 2/23
Projet II. **(17 courriels)**	« Devoirs » : 10/17	Ens + P5 : 8/17 P5 : 3/17	Aucune : 5/17 Rédaction en français : 11/17

Tableau 21 : Evolution des courriels des P6

Devant aussi peu de désir de communiquer au Projet I, les deux enseignantes se concertent. Nos notons un léger changement au projet II. Si un courriel reste adressé uniquement aux deux enseignantes, c'est à cause d'un problème technique (Cf. Ci-dessous)

> Bonjour, Je suis désolé mais je n'ai pas envoyé ce courriel à M. ou C. car je n'ai pas recu leurs adresses e-mail. J'espère que c'est d'accord. R.

Les élèves de P6 qui participent semblent donc enclins à changer leur mode de communication avec leurs pairs. Leurs courriels sont polis « chère… » ; « Merci » ; « bonjour » ; « cordialement » ; « au revoir ». Ils restent cependant succincts et incomplets (il y a rarement la formule d'en-tête et la formule de fin en même temps). D'ailleurs, quand les P5 demandent aux P6 explicitement dans leurs courriels de correction de renvoyer un courriel rédigé, une élève de P6 répond :

> Hi everybody,
>
> The word document is attached. I didn't really get the part about writing a email to accompany the homework…
>
> But anyway cheers, R.P6A

Il semble bien que malgré des efforts évidents, les élèves de P6 prennent le projet comme une suite de devoirs à accomplir et non comme une occasion de se lier d'amitié

avec des élèves de la classe inférieure. Les courriels ont pour fonction d'envoyer leur travail effectué. D'ailleurs, sur la somme des courriels reçus par les P5, un seul concerne un retour de corrections où le P6 remercie le P5. Notons les dates : les échanges sont très espacés dans le temps. Il y a un manque de réaction (Develotte et al. 2007)

P6 : Chère…voici ma compréhension que j'ai fait, j'espère que c'est ok ! Merci !!!!! (O3 mars)
P5 : Bravo V. ! Tu as 16/16 !!!!!!!!! merci beaucoup, T. (12 mars)
P6 :D'accord Merci ! (20 avril)

Ici, il est intéressant d'observer les réponses obtenues à la question 5 **(Q5)** du questionnaire bilan[10] donné aux P6 en mai 2014. A la question *« avez-vous fait les activités pour progresser ou parce que vous y étiez obligé ?* », Autant d'élèves (16) les ont faites par obligation que pour progresser (16). En outre, l'entretien semi-guidé[11]mené avec leur enseignante montre que d'après elle, « *pour la majorité [des élèves, ce projet n'a] pas vraiment contribué à développer une relation particulière entre les P5 et les P6*. »

Au contraire des élèves de P6, nous avons été en contact constant avec les élèves de P5. Nous étions en copie de leurs courriels et certains ont même fait l'objet d'observations/ amélioration en classe. Sur 33 élèves concernés, 16 ont eu l'occasion de corriger leurs pairs de P6. Ceux qui n'ont jamais corrigé leurs pairs ont invoqué les raisons suivantes :

- 8 élèves (4 binômes) n'ont jamais eu de projet mis en ligne.
- 3 élèves n'ont pas eu de P6 alloués par l'enseignante de P6
- 1 élève a demandé à son binôme de corriger pour elle
- 1 élève a déclaré ne pas avoir eu de temps
- 2 élèves ont déclaré ne jamais ouvrir leur boîte de courriels
- 2 élèves déclarent ne pas avoir reçu de travail à corriger de la part du P6 alloué : (Cf. Ci-dessous, courriel de P5 envoyé à son enseignante.)

Chère M. Desole, mais je checké mon email et je n'ai pas trouvé les emails a partir de P6. Desole, R.
Chère M. Je n'ai pas reçu des emails pour les projets Weebly. Je suis desolee ! Cordialement, M.

[10] Cf. Annexe 2 : Les questionnaires-bilan des P6
[11] Cf. Annexe 3 : L'entretien semi-guidé avec l'enseignante des P6.

Le statut des P5 est complexe. Ils sont à la fois « élèves-apprenant », « élèves-créateurs », « élèves-correcteurs » et « élèves-pairs ». De plus, ils sont plus jeunes et considérés de fait comme moins avancés en français que les P6 même si nous soulignons qu'ils ont le même niveau de certification que les P6 à savoir le Delf prim A1. Pour être pris au sérieux, il leur manque cependant une légitimité liée non à l'expertise mais à l'âge.

Quand les P5 répondent en corrigeant le travail des P6, ils sont très aimables et leurs courriels sont rédigés comme ils ont appris à le faire en classe, c'est-à-dire de manière complète (Cf. Supra Tableau 9).Ils remplissent leur fonction d'élève-apprenant ainsi que celle d'élève-correcteur conscients qu'ils sont de leur rôle de « gentil professeur » qui facilite, encourage ou conseille.

Il semble toutefois qu'ils ne parviennent pas à établir de véritables échanges avec leurs pairs. Soit leurs messages restent sans réponse, soit ils ne répondent pas et ne cherchent pas non plus à lier de contact. C'est le cas par exemple de cette élève que son binôme a « abandonné » et qui, chargée de toutes les corrections fait du « copier-coller » de courriels.

De son côté, chaque enseignante est proche de son groupe. Pour notre part, nous échangeons de nombreux courriels avec nos élèves de P5. Ils ont pour but de maintenir leur motivation. Nous lisons leur production, nous les conseillons et nous partageons leurs soucis techniques. Si nous supervisons les courriels qu'ils envoient aux P6, nous notons qu'ils ne nous les soumettent plus dès qu'ils se sentent capables de les rédiger seuls.Comme leurs productions ne fait pas l'objet d'évaluation de notre part, les élèves nous voient plus comme un partenaire que comme un « juge ». L'évaluation vient du groupe et non plus de l'enseignant. Nous faisons partie intégrante de leur projet.

L'enseignante de P6 ne jouit pas de ce statut. Les P5 craignent ses remarques. Au début du projet un élève est perturbé car il s'est fait « gronder » pour avoir corrigé en rouge. De même, l'enseignante de P6 qui est toujours en copie, renvoie les courriels quand ils comportent trop d'incorrections ou quand ils ne sont pas assez personnels. Il lui arrive de nous demander de trouver un autre correcteur. Enfin, il faut noter que l'enseignante de P6 exerce un pouvoir sur l'hétérocorrection et les échanges de courriels. En effet, ils sont dépendants du rythme des élèves de P6. C'est ainsi qu'à l'issue du projet III, les élèves de P5 ne reçoivent quasiment plus de travail des P6. En effet, les P6 préparent l'examen du Delf. Les P5 sont déçus car ce projet est d'après eux le plus réussi. Précisons que

l'enseignante des P6 précise depuis le début du projet que des P5 ne devraient pas corriger des P6 pour des raisons de « face ». A la question 7 (Q7) du questionnaire des besoins[12], elle déclare que l'idée de faire corriger ses élèves par d'autres élèves non francophones est « déstabilisante ».

Pour conclure, les rapports entre les participants sont bons mais la cloison entre les deux classes reste étanche et il semble impossible de faire travailler les P6 avec les P5 d'une manière différente et non scolaire.

8.2. *Ressenti par rapport au développement de la compétence de l'oral*

Afin de comprendre si les participants pensent avoir développé leur compétence de l'oral, nous analyserons les données recueillies dans les questionnaires distribués à la fin du projet aux P5[13] et aux P6 ainsi que celles fournies par l'enseignante de P6 lors d'un entretien semi-guidé. Nous croiserons ces données avec nos observations ethnographiques recueillies au cours du projet.

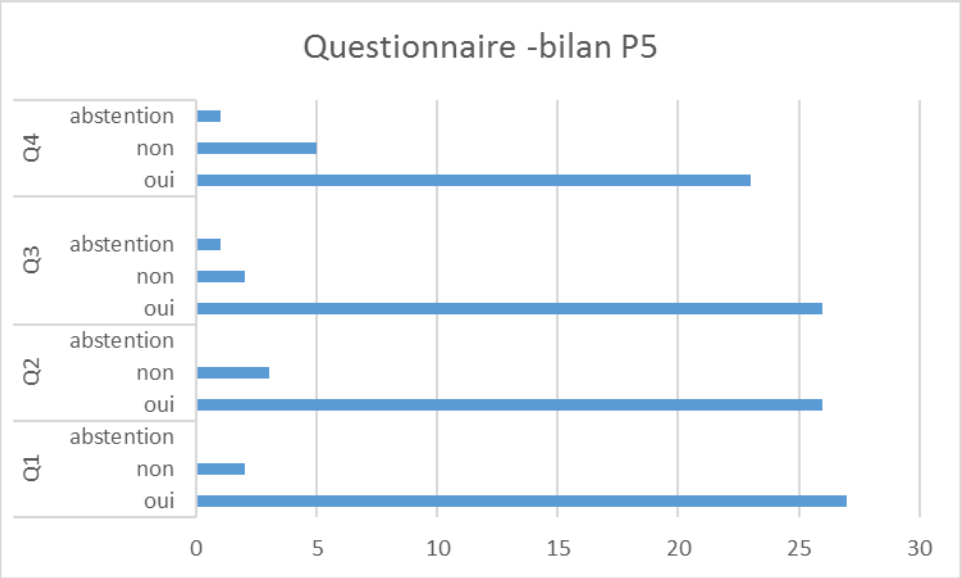


Figure 15 : Le ressenti des P5 quant au développement de la compétence de l'oral des P6 et des P5

Aux questions posées aux 33 P5 portant sur l'utilité du projet pour les P6 **(Q1)**, sur l'amélioration de la compréhension orale des P6 **(Q2)**, sur l'amélioration de leur compréhension orale **(Q3)** et sur l'amélioration de leur expression orale

[12] Cf. Annexe 4 : Le questionnaire-identification des besoins de l'enseignante des P6.
[13] Cf. Annexe 1 : Les questionnaires-bilan des P5.

(Q4), 29 élèves ont répondu par un fort taux de « oui ». Remarquons que les natifs répondent par « je ne sais pas/I don ’t know) ou « non ». Remarquons aussi qu’il y a des variations en fonction des classes :

Q	1	2	3	4
P5A	2 « non » émis par un natif et un bilingue	1 « non » émis par 1 natif	2 « non » émis par 1 natif et 1 non natif	4 « non » dont un natif, un bilingue, 2 non natifs
P5B	0 « non »	2 « non »	0 « non »	1 « non »

Tableau 22 : variations entre P5A et P5B

Figure 16 : Les compétences améliorées

A la question (**Q5**) qui demandait aux élèves de préciser quelles compétences ils avaient l’impression d’avoir améliorées, les élèves de P5 ont répondu qu’ils avaient progressé à l’écrit (expression écrite) et à l’oral (expression orale). En revanche, la compréhension orale, n’est pas ressentie comme une compétence ayant été particulièrement améliorée. Le tableau ci-dessous montre les compétences que les élèves pensent avoir amélioré en même temps.

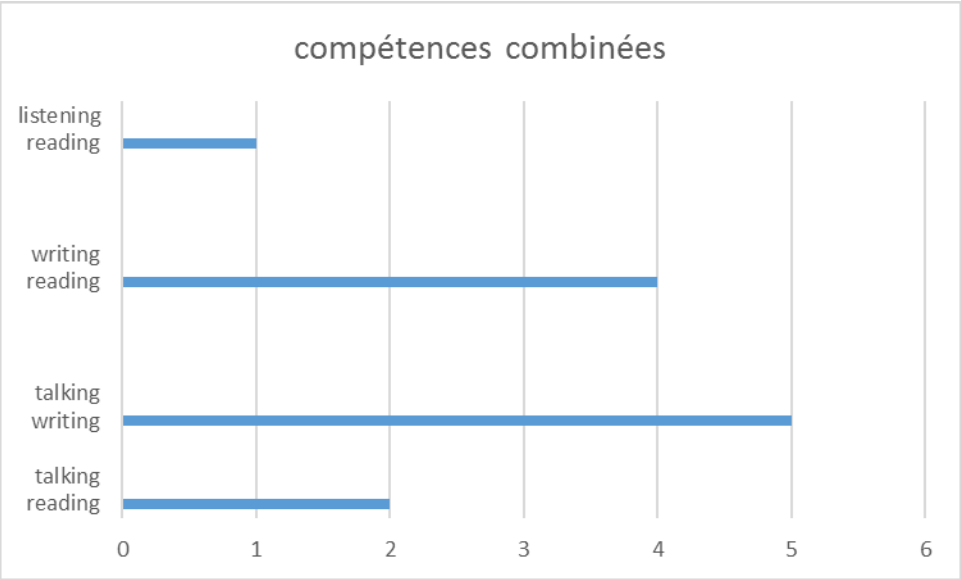


Figure 17 : les compétences combinées

A la dernière question **(Q9)**, les enfants expriment ce qu'ils pensent faire mieux après avoir contribué à l'élaboration des 3 projets.

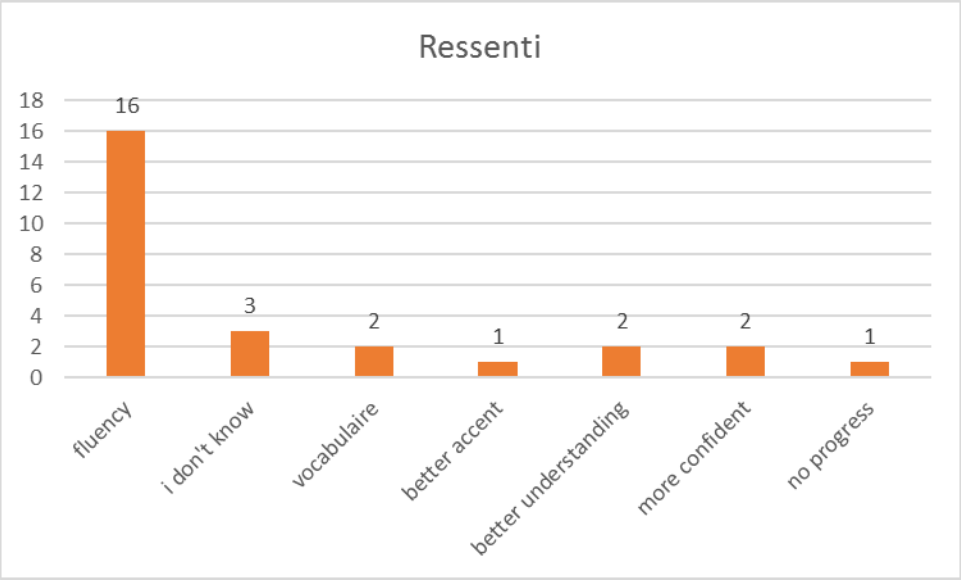


Figure 18 : les acquis

D'autre part, sur 36 P6 interrogés (Cf. Grille de questionnaire, Annexe 2), nous avons reçu 32 questionnaires, 3 élèves ont expliqué qu'ils ne rendaient pas de questionnaires car ils n'avaient jamais pu faire fonctionner Weebly. Sur 32 élèves interrogés, 24 disent avoir fait 3 activités sur 3. 3 élèves disent en avoir fait 2/3 et 5 élèves en ont fait 1. Signalons que ces chiffres ne concordent pas avec le nombre d'activités à corriger reçues par les P5 (Cf. Supra 8.1.).

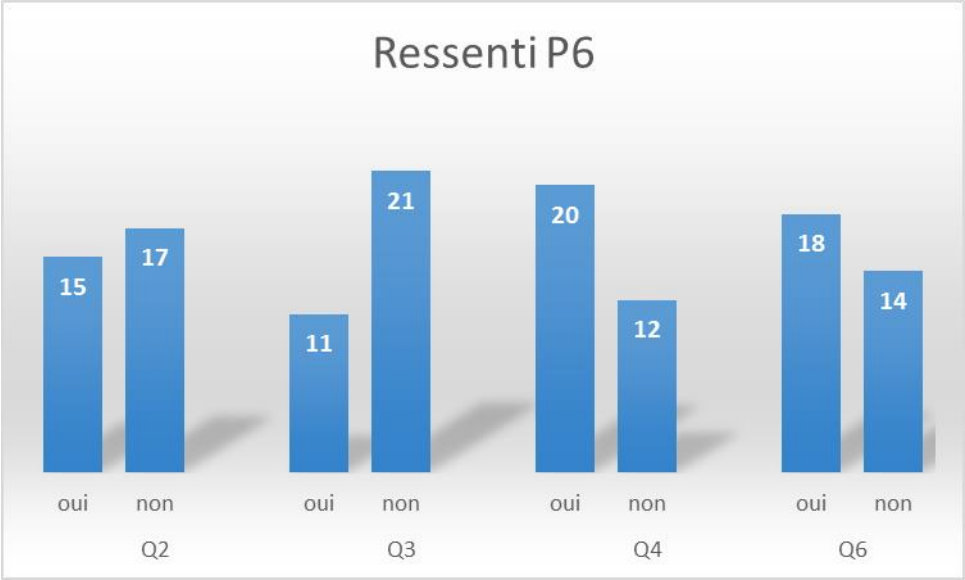


Figure 19 : Le ressenti des P6 quant au développement de la compétence de l'oral

A la question 2 **(Q2)** qui demande aux élèves de P6 s'ils pensent mieux comprendre le français après avoir fait les activités proposées par les P5, ils répondent plutôt « non ». A la question 3 **(Q3)** qui demande si ces activités les ont aidés à préparer l'examen du Delf prim A2, les élèves répondent « non ». A la question 4 **(Q4)** qui demande s'ils ont consulté les retours correctifs des P5, ils répondent « oui ». (Remarquons que cette réponse est en contradiction avec les déclarations de leur enseignante lors de l'entretien semi-guidé de juin. En effet, elle y explique que ses élèves ne regardent pas les corrections des P5.) A la question 6 **(Q6)** qui demande s'ils auraient préféré écouter parler des natifs dans les activités, ils répondent « oui ». Durant la réalisation des projets, les P5 nous ont rapporté que les élèves de P6 trouvaient les activités « trop faciles ».

```
Chere s.et m.

J'aime bien les excercise de P5, Car c'est n'est pas trop diffecille. Mais c'est un peu
facille.
au revoir
s.
```

Au début du projet, l'enseignante de P6 a fait écouter à ses élèves une activité préparée et enregistrée sur Weebly par deux P5 natifs. Puis, elle a distribué des petits papiers sur lesquels ses élèves devaient répondre à 2 questions : 1) Comprends-tu les enfants qui parlent ? 2) Penses-tu être capable de répondre aux questions ? L'enseignante nous a donné ces papiers sur lesquels nous avons lu que les P6 pensaient que la production n'est pas claire mais qu'ils seraient capables de répondre aux questions. 2 élèves suggèrent de rajouter à la page un jeu pour que le tout soit plus amusant.

A la fin du projet III, quand nous demandons à une élève de P5 si elle a reçu l'activité du P6 à corriger, elle répond par la négative, le P6 lui ayant clairement dit : « je ne le ferai pas car ça ne sert à rien. ». Un courriel reçu d'un P6 natif jette le trouble sur ces déclarations : Il déclare en effet avoir « écouté 2 fois » la production d'une autre native (M). Quid des non-natifs ?

```
Bonsoir M,

Merci pour l'adresse de M, j'ai bien aime le travail,  c'etait super car le frere de M
est mon ami. C'etait un peu facile mais j'ai quand meme ecoute M 2 fois.
Au revoir

S. ( P6)
```

A la lumière de ces remarques et des réponses du questionnaire, nous pouvons cependant avancer que les projets, d'une manière générale, n'ont pas répondu aux attentes des élèves de P6 en ce qui concerne le développement de la compréhension de l'oral ainsi que l'aide à la préparation de l'épreuve de CO du Delf prim A2.

Afin d'examiner le resenti de l'enseignante de P6, nous nous appuierons sur le questionnaire des besoins, donné début janvier à l'enseignante des P6 concernés et sur l'entretien semi-guidé que nous avons mené début juin avec la même enseignante.

Avant le commencement du projet, l'enseignante déclare qu'elle manque de ressources sur la plateforme Weebly pour entrainer ses élèves à l'examen du Delf prim A2. Elle aimerait notamment y trouver des dialogues accompagnés de questions pour faire travailler la compréhension de l'oral. Elle voit là aussi un moyen d'entrainer ses élèves à

travailler seuls. Toutefois, elle envisage l'utilisation de la plateforme comme un outil dont ses élèves se serviraient pour créer des activités pour les P5 et ce, une fois qu'ils auraient passé l'examen. L'enseignante ne voit aucun avantage à l'héteroccorrection pour des enfants et insiste sur la préparation de l'examen.

Après 4 mois de participation au projet, l'enseignante déclare que les activités proposées par les P5 sur Weebly ont « tout à fait » aidé ses élèves à préparer l'épreuve de compréhension orale du Delf prim A2. Elle explique que ces activités ont aussi incité ses élèves à parler en classe. En revanche, elle déclare que l'héterocorrection n'a « pas vraiment » aidé ses élèves à progresser car ceux-ci n'étaient pas intéressés par le retour des P5. Elle précise d'ailleurs que toutes les activités étaient corrigées avec elle, en classe.

8.3. *Constations à partir du ressenti des participants*

Notre projet a été mis en place dans le but d'aider les élèves de P6 à améliorer leur compétence de l'oral. Pour ce faire, nous avons pensé que le travail télécollaboratif entre deux classes pouvait être fructueux et les échanges humains, stimulants. Or, nous observons que si les P6 ont utilisé les ressources créés par leurs pairs, ils n'ont pas été intéressés par les échanges de courriels concernant la correction de leur travail par des pairs ou par une quelconque collaboration. Les P6 ont plus « consommé » que « partagé » ou « échangé » dans le but d'améliorer le projet global.

D'autre part, Zourou exolique : « Interaction and provision of corrective feedback are dynamically interrelated and influenced by a variety of parameters such as socio-affective factors (…), tool mediation and broader sociocultural aspects ». Dans notre cas, nous expliquons ce comportement par quatre raisons possibles :

1) les pairs correcteurs sont plus jeunes. Non reconnus comme experts par les P6, ils manquent de légitimité. Leurs corrections n'ont pas de valeur aux yeux des P6. (Dejean-Thircuir et al. 2006b ; Develotte & Mangenot, 2007 ; Mangenot et al. 2007).

2) Leur enseignante intervient dans un travail qui aurait dû être fait de manière autonome. Elle présente et explique les activités sur Weebly puis, elle corrige le travail de ses élèves. Ceux-ci n'ont donc plus aucun intérêt à consulter le feedback des P5. Ce qui aurait dû être le point de départ d'échanges pouvant déboucher sur une relation stimulante est dès le début court-circuité. Par effet de boomerang, les P5 se démotivent car les productions des P6 sont toujours correctes. D'autre part, comme l'ont constaté Mangenot *et al.* (2010b), la relation se définit en fonction de l'apprenant que le tuteur encadre ; plus

l'apprenant est actif dans les échanges, meilleure est la relation entre le tuteur et l'apprenant. On peut penser qu'il en aille de même entre les P5 et les P6. Le manque de réaction de manière générale de la part des P5 et des P6 ne favorise pas leur communication. Entre les P5 et les P6, nous assistons à des échanges dont le mode est la mutualisation et non la collaboration (Dejean & Mangenot, 2006)

3) Les pairs-créateurs et correcteurs ne sont pas en majorité des natifs. Avec les P6, ils ont en commun l'espace, la langue et la culture. L'intérêt des P6 n'est pas piqué (A. Giordan dans Medioni, 2009 p 4)

4) Tous les élèves sont jeunes et n'ont aucune habitude des pratiques collaboratives en présentielles. De plus, ils ne manient pas l'outil « courriel » aisément. Chronophage (consulter, lire, comprendre, répondre, échanger), l'utilisation de cet outil informatique demande peut-être trop d'efforts pour de jeunes enfants. D'autant plus s'ils n'y voient pas d'enjeux évidents.

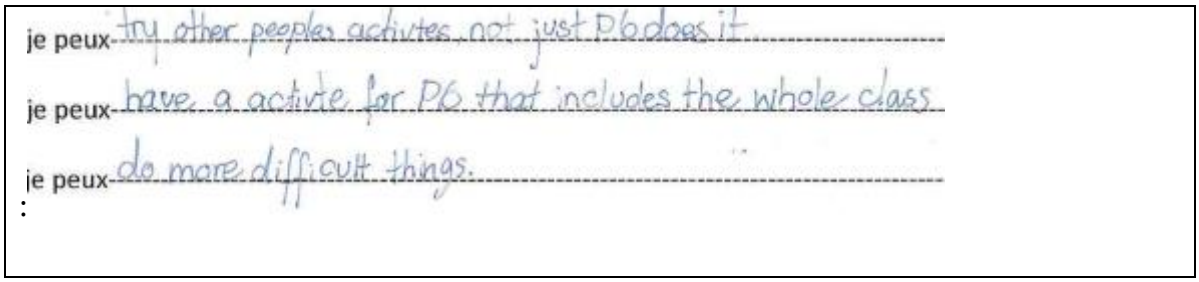
Mangenot (2004) a observé que le partage d'informations contribue à construire une communauté d'apprentissage. L'esprit de communauté n'apparaît pas au cours de notre projet comme nous l'avions prévu. Nous l'avons précisé, les échanges d'informations par courriels entre les P5 et les P6 ne sont pas suffisants pour créer un esprit de communauté.

A l'inverse, les P5 entre eux passent 4 mois à travailler collectivement. Ils ébauchent une forme de travail coopératif et ont conscience de participer à une tâche commune. De plus, le mode synchrone favorise les aspects socio-affectifs et interactionnels. La présence de natifs dans chaque classe de P5 représente pour le groupe un atout et un intérêt. Aussi voit-on au cours des semaines, un esprit « P5-créateurs » se développer. Les élèves développent en classe et en dehors de la classe des liens qui ne sont pas nés avec les P6.

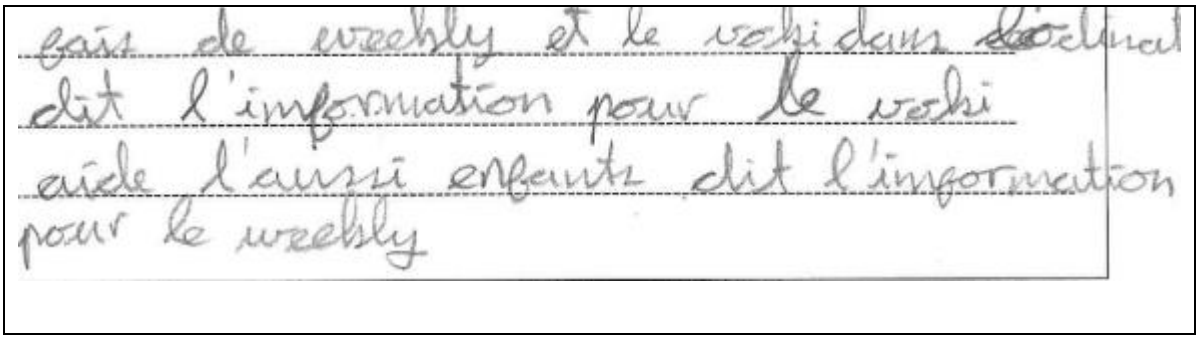
Outre les raisons mentionnées ci-dessus, nous pouvons nous appuyer sur l'explication que donne l'enseignante des P6 dans l'entretien de juin : « *[…] Il faut dire que les P6 sont déjà bien séparés des P5. Ils ne sont jamais en même temps en récréation et font très peu d'activités en commun. Dans leur classe et dans leur vie de l'école. C'est deux mondes autonomes, à part […].* »Les P6, de par l'institution dans laquelle ils grandissent, n'ont aucun contact social ou culturel avec les P5. Ils ne semblent voir aucun intérêt linguistique à en développer.

Enfin, bien que l'enseignante des P6 dans notre entretien de juin affirme que les activités créées par les P5 ont contribué au développement de la compréhension orale de ses élèves, nous n'avons pas de moyen de le vérifier. Même si les résultats obtenus en CO au Delf prim A2, 23.97/25 de moyenne contre 21.69 en 2013, pourraient confirmer l'affirmation de l'enseignante, nous savons d'une part, que les élèves étaient de très bons élèves, d'autre part, que leur ressenti va dans le sens contraire. Les P6 sont-ils trop fiers pour reconnaître que des plus jeunes les ont aidés ? Nous pensons plutôt que très jeunes, les P6 ont du mal à s'auto-évaluer et à quantifier le bénéfice réel de chaque aide apportée, notamment celle apportée par leur enseignante. De plus, la question 3 (Q3) du questionnaire bilan aurait dû être (re)posée après l'examen du Delf prim. Peut-être ont-ils réalisé après coup l'utilité des activités proposées ?

Le ressenti des P5 corrobore nos observations en classe. Les enfants ont gagné en confiance. Ils parlent plus vite et plus facilement. A l'écrit aussi, ils ont acquis des automatismes qui les rendent plus autonomes. Un pont s'est construit entre la langue orale et l'écrit. En lisant les réflexions des P5[14]qui expliquent ce qu'ils pensent avoir appris durant la réalisation du projet, on remarque que les verbes les plus fréquemment utilisés pour décrire leur apprentissage sont dans l'ordre décroissant : Ecrire, dire, comprendre, parler, créer, faire, utiliser, poser des questions, exprimer, expliquer, prononcer, discuter, participer, prendre la parole devant la classe, apprendre du vocabulaire, aider. Le concept d'autonomie n'est pas expliciter. Pourtant, quand un élève écrit : « j'ai appris à… », on comprend qu'il pense désormais être capable de faire cette action seul. Enfin, les réflexions numéro 7 et 14 montrent un ressenti d'apprentissage collectif au sein de la classe et non un apprentissage collaboratif ou même coopératif avec les P6.

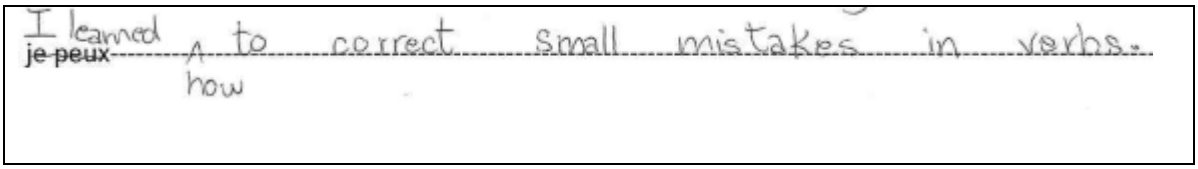

je peux try other peoples activites, not just P6 does it.
je peux have a activte for P6 that includes the whole class
je peux do more difficult things.
:

[14] Les réflexions des P5 se trouvent dans un fichier joint.



Les élèves de P5 ont le sentiment d'avoir développé (ensemble) leur capacité à écrire, à dire et à faire. Ce sentiment correspond aux étapes (Cf. Figure 2, partie 2) qui ont ponctué la création de leurs activités.

Toutefois, il est à remarquer qu'une élève seulement mentionne le fait de « corriger ».



Cette étape de l'hétérocorrection semble avoir été occultée. Les élèves ont le sentiment d'avoir progressé mais là encore, en majorité, ils semblent avoir des difficultés à déterminer les processus qui les y ont aidés.

Cela tenderait-il à minimiser l'efficacité du travail réflexif sur la langue cible mené par les enfants tout au long de cette étude ?

Conclusion et perspectives de la recherche

Dans la présente étude, nous avons étudié l'impact du travail collectif dans la CMO pour les langues en mode synchrone et asynchrone sur le développement de la compétence de l'oral chez l'élève de 9 à 11 ans. Nous avons notamment essayé de déterminer si la création collective d'une ressource numérique par de jeunes élèves pour leurs pairs était un levier pour le développement de la compétence de l'oral de tous.

Dans le cadre du « *Projet Weebly* » ainsi baptisé par les élèves, des enfants âgés de 9 à 10 ans ont reçu pour mission de créer des activités multimédia pour aider leurs pairs de la classe supérieure P6 (10/11ans) à préparer l'épreuve de compréhension orale de la certification Delf prim A2 selon un dispositif mis en place par nous-mêmes.

Dans un premier temps, nous avons examiné les techniques et les outils adoptés. Dans un deuxième temps, nous avons analysé leur efficacité dans la CMO de façon à identifier les activités propres à développer la compétence de l'oral notamment celles qui permettent de mener une réflexion sur la langue cible. Nous nous sommes également demandé dans quelles conditions ces activités devaient être menées afin que leur éventuelle efficacité sur le développement de la compétence de l'orale soit optimale. Enfin, en examinant le ressenti et les acquis des participants, nous nous sommes interrogés sur le public auquel avait le plus profité cette expérience et pourquoi.

En premier lieu, nous avons constaté que les activités réalisées collectivement et majoritairement à l'oral contribuent au développement de la compétence de l'oral de l'élève si elles sont porteuses de sens, c'est-à-dire, si les activités mettent l'élève dans des situations de communication que LUI juge utiles. Or, la pédagogie de la tâche permet de procurer du sens. Si l'élève se sent concerné par la tâche à réaliser, il sera attentif au travail réflexif mené sur la langue cible. Concerné, attentif, il peut mieux prendre conscience de l'écart entre ce qu'il dit et ce qu'il devrait dire. Cette conscience de son interlangue prise de manière collective notamment à l'aide d'une hétérocorrection régulière semble propice au développement de sa compétence de l'oral dans la mesure où elle lui permet de parler à chaque fois mieux ou différemment. Toutefois, nous avons observé que les éléments constituant l'interlangue devaient faire l'objet d'une automatisation propre à les fixer dans la mémoire de l'élève pour qu'il y ait progression.

Dans un deuxième temps, nous avons remarqué que l'efficacité de ces activités collectives et notamment la fixation dans la mémoire peuvent être renforcées si elles sont accomplies dans certaines conditions. Tout d'abord, il semble que l'environnement technologique ait motivé, soutenu et développé la compétence de l'oral de nos élèves. En effet, l'oralisation de la mise en machine puis en ligne de productions personnelles a enclenché un besoin de qualité et de précision qui a renforcé la prise de conscience de l'interlangue nécessaire à la progression de l'élève. De même, la récurrence des difficultés techniques rencontrées puis surmontées oralement en groupe a stimulé une envie de réussite, gage de progression. Enfin, l'articulation en trois projets organisés selon les mêmes étapes à l'aide d'outils technologiques qui permettent l'écoute répétée, l'observation, la comparaison, la réflexion, la transformation et le réemploi ont aussi favorisé la prise de conscience de l'interlangue et la fixation dans la mémoire.

D'autre part, nous avons remarqué que les outils de CMO choisis par nous-même permettaient d'élaborer les tâches selon un mode d'exécution varié aux avantages divers. Nous avons observé l'efficacité de proposer à l'élève des tâches à réaliser en binôme ou en petit groupe et d'autres devant le groupe-classe. Dans le premier cas, l'élève pouvait saisir l'opportunité d'être créatif, coopératif et réfléchi. Dans le deuxième cas, l'élève était contraint soit à plus de réactivité ou de spontanéité (enregistrements ou films), soit à un travail réflexif notamment durant les étapes d'hétérocorrection (TBI). Pour les mêmes raisons, nous avons constaté l'intérêt de pouvoir proposer à l'élève des tâches en mode synchrone et d'autres en mode asynchrone plus propre à la réflexion (rédaction et corrections de courriels et de productions), ainsi que des tâches impliquant des compétences dissociées ou combinées : la réalisation de la tâche commence en binôme par la pratique de la compétence de l'écrit (écrire un texte) tandis que l'animation de la tâche peut impliquer la compétence de l'oral, la compétence numérique et parfois la compétence de l'écrit (lecture oralisée.)

Dans un dernier temps, nous nous sommes demandé à qui profitait cette pédagogie active fondée sur la réalisation collective de ressources numériques. En commençant ce projet, nous nourrissions l'espoir de permettre à tous les élèves (P5 et P6) de devenir les acteurs d'une télécollaboration en vue de réaliser une macro-tâche commune. Il n'en a rien été. Si les outils informatiques mis à la disposition des élèves de P5 pour réaliser les tâches ont favorisé l'écoute, la prise de parole, la réflexion langagière, la coopération des P5 et le début de leur autonomie linguistique et sociale, nous n'avons aucune preuve qu'ils aient

contribué au développement de la compétence de l'oral des P6. De plus, les échanges entre les P5 et P6 ne montrent aucune caractéristique de la collaboration ou de la coopération. Tout au plus, avons-nous assisté à une mutualisation minimale de savoirs linguistiques.

La pédagogie active co-actionnelle basée sur la réalisation collective et coopérative d'une tâche commune dans le cadre de la CMO semble, ici, avoir profité au développement de la compétence de l'oral des participants créateurs et correcteurs. Le projet était sans doute trop ambitieux. Les élèves semblent trop jeunes et trop novices quant aux TICE pour participer à un projet télécollaboratif. Peut-être les P5 ont-ils aussi profité du fait que leur enseignante était aussi la chercheuse et conceptrice du projet. Son rôle fort de guide aux conseils récurrents a peut-être contribué à les rendre plus vite performants.

Toutefois, nous avons remarqué à la fin de notre expérience des comportements chez une minorité de P5 qui font penser aux caractéristiques de la télécollaboration. Certains ont pris en main de manière autonome et par le biais d'échange de courriels, la planification et l'amélioration de leur travail effectué en classe en binôme. Nous ne savons malheureusement pas en quelle langue se sont effectués les échanges et s'ils étaient le fruit de deux individus ou d'un seul.

Afin de découvrir si ces comportements sont le fruit du hasard ou les prémices des caractéristiques de la télécollaboration, et s'ils peuvent être observés chez un plus grand nombre, nous pensons qu'il serait intéressant, dans une future étude, de se concentrer sur les modalités de travail et d'échanges entre les P5 uniquement.

Bibliographie

Alrabadi, Elie. (2011). *Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral ?* Didáctica. Lengua y Literatura, University Complutense de Madrid, Spain.

http://www.savoirsenpartage.auf.org/chercheurs/8481/

Bihouée, P. & Colliaux, A. (2011). Enseignee différemment avec les TICE. Paris : EYROLLES

Cadre européen commun de référence pour les langues (2001) : Apprendre. Enseigner. Evaluer, Conseil de l'Europe, Didier, Paris.

Crinon, J., Marin, B. & Cautela, A. (2008). Comprendre la révision collaborative : élaborer ou utiliser des critiques. Dans J. Durand, B. Habert & B. Laks, (éds), Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF 2008 (pp. 459-473).

http://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/pdf/2008/01/cmlf08095.pdf

Degache, C. & Mangenot, F. (2007). Echanges exolingues via Internet et appropriations des langues cultures, *Revue de linguistique et de didactique des langues (Lidil)*, n°36,

http://lidil.revues.org/2373#tocto1n3

Dejean, C. & Mangenot, F. (2006a). Tâches et scénario de communication dans les classes virtuelles. Les cahiers de l'Asdifle n° 17 (pp. 310-321). Paris : Association de didactique du FLE.

Dejean-Thircuir, C. &Mangenot, F. (2006b). Pairs ou tutrices ? Pluralité des positionnements d'étudiantes de maîtrise FLE lors d'interactions en ligne avec des apprenants australiens. Le Français dans le monde, Recherches et applications, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, p 75-87. Paris : CLE International.

Demaizière, F. &Narcy-Combes, J-P. (2005). Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC, in : *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication* (ALSIC), vol.8, n°1. (pp. 45-64).

http://alsic.u.strasbg.fr/v08/demaiziere/alsicv08_14-rec8.htm

Demaizière, F. (2007). Didactique des langues et TIC : les aides à l'apprentissage. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de communication (Alsic*), vol.10, n° 1.

http://alsic.revues.org

Develotte, C. & Mangenot, F. (2007). Discontinuité didactiques et langagières au sein d'un dispositif pédagogique en ligne. *Glottopol 10, Regards sur l'internet, dans ses dimensions langagières. Penser les continuités et les discontinuités*, (pp. 127-144.)

http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_10/gp110_09develotte.pdf

Ellis, R. (2003). Task-based language learning and teaching, Oxford University Press Oxford.

Grosbois, M. (2012). Didactique des langues et technologies. De l'EAO aux réseaux sociaux. Paris : PUPS.

Guichon, N. (2006). Langues et TICE, Méthodologie de conception multimédia. Paris : OPHRYS

Guichon, N. (2012). Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues. Paris : Didier.

Linard, M. (2003). Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie. Dans Albero, B. (dir.) Autoformation et enseignement supérieur. Paris : Hermès. (pp. 241-263).

http://edutice.archives-ouvertes.fr

Mangenot, F. (2000). L'intégration des TIC dans une perspective systémique, *Les Langues modernes*, n°3, (pp 38-44).

www.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/systemique.rtf

Mangenot, F. (2003). Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance, (pp109-125), *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de communication (Alsic*), vol.6, n° 1.

http://alsic.revues.org/2167

Mangenot, F. & Zourou, K. (2005). Apprentissage collectif et autodirigé. Une formation expérimentale au multimédia pour de futurs enseignants de langues, Electronic journal of foreign language teaching, vol.2, n°1, (pp. 55-72).

http://e-flt.nus.edu.sg/v2n12005/mangenot_zourou.pdf

Mangenot, F. & Zourou, K. (2007). Pratiques tutorales correctives via Internet : le cas du français en première ligne. *Apprentissage des langues et systèmes d'Information et de communication (Alsic)*,

http://alsic.revues.org

Mangenot, F. (2008). La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne. Dans M. Sidir, G_L. Baron & E. Bruillart, (éds.), Journées communication et apprentissage instrumenté en réseaux (Jocair 2008) (pp. 13-26).Paris : Hermès/ Lavoisier.

Mangenot, F. & Nissen, E. (2012). La télécollaboration au service de l'apprentissage des langues, Séminaire "Le numérique au service des langues".

http://num-langues.univ-fcomte.fr/download/num-langues/document/02072012/mangenot-nissen_besancon_03072012.pdf

Médioni, M-A. (2009). L'enseignement-apprentissage des langues : un agir ensemble qui s'affirme, dans *Association des professeurs de langues vivantes (Aplv).*

http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/Medioni_article_GFEN_article_site_APLV.pdf

Tagliante, C. (2005). L'évaluation et le Cadre européen commun, Nouvelle édition. Paris : CLE international.

Vygotsky, L.S. (1878). Mind in society : The development of higher psychological processes. Cambridge ; MA : Harvard University Press.

Ware, P. & O'Dowd, R. (2008). Peer feedback on language form in Telecollaboration. In Language Learning & Technology, 12 (1), (pp. 43-63).

http://llt.msu.edu/vol12num1/pdf/wareodowd.pdf

Zourou, K. (2006). Apprentissages collectifs médiatisés et didactique des langues : instrumentation, dispositifs et accompagnement pédagogique. Thèse présentée en vue de l'obtention d'un Doctorat en Sciences du Langage (pp. 176-179).

http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/11/94/59/PDF/Zourou_2006_vol_1.pdf

Table des annexes

Annexe 1 Le questionnaire-bilan des P5 98

Annexe 2 Les questionnaires-bilan des P6 99

Annexe 3 L'entretien semi-guidé de l'enseignant de P6 100

Annexe 4 Le questionnaire-enseignante P6 (identification des besoins) 102

Annexe 5 Lien site Weebly et détail des productions des P5 mises en ligne 104

Annexe 6 Grille d'évaluation de la compétence de l'oral des P5 105

Annexe 1

Le questionnaire-bilan P5

Question 1 : Tu as créé des activités pour les P6. Est-ce que tu crois que ces activités sont utiles pour les P6 ? (do you think these Weebly activities are useful for p6 ?)

……

Question 2 : Ces activités doivent aider les p6 à mieux comprendre le français. Crois-tu que c'est le cas ? (These activities should help the p6 to improve their listening skills. Do you think it is the case?)

……

Question 3 : Penses-tu que tu as amélioré ton français en créant ces activités ? (Creating these activities, did it help you to improve your French ?)

……

Question 4 : Penses-tu que tu as amélioré ton expression orale en créant ces activités ? (Creating these activities, did it help you to improve your **oral skills** in French ?)

……

Question 5 : Qu'est-ce que tu as amélioré le plus ? (what skills did you improve the most : oral, reading, listening, writing, none of them?

……

Question 6 : Est-ce que tu aimerais continuer à créer des activités pour les p6 ?

……

Question 7 : Quand tu prépares les activités pour les p6, à quel moment est-ce que tu parles le plus en français ? (during these activities when do you have to speak the most in French ?)

……

Question 8 : A ton avis, quelle activité t'a permis de parler le plus en français ? « Une histoire au passé » ou « les passe-temps de ma famille » ? (which project allowed you to improve your oral skills the best?)

……

Question 9: How do you know you have improved your oral skills by creating activities for p6?

……

Je te remercie pour ton temps.

Annexe 2

Le questionnaire-bilan P6

Question 1: Les P5 ont proposé 3 activités. Combien as-tu fait d'activités ?

☐ 3
☐ 2
☐ 1
☐ 0

Question 2: Les P5 ont créé des activités de compréhension orale. Après avoir fait ces activités, est-ce que tu penses **mieux comprendre** le français ?

☐ Oui
☐ Non

Question 3: Les P5 ont créé des activités pour t'aider à préparer le Delf prim A2. Est-ce que tu penses que ces activités t'aident à **préparer l'examen** ?

☐ Oui
☐ Non

Question 4: Les p5 ont corrigé tes devoirs. Est-ce que tu as lu leur correction et leur feed-back par email ?

☐ Oui
☐ Non

Question 5: Tu as fait ces activités sur Weebly :

☐ Pour progresser et t'entraîner à l'examen du Delf.
☐ Parce que ton professeur t'a obligé.

Question 6 : Les P5 qui ont enregistré ou filmé les activités ne sont pas français. Est-ce que tu aurais préféré que des enfants français enregistrent les dialogues ?

☐ Oui
☐ Non

Annexe 3

L'entretien semi guidé avec enseignante de P6 (mai 2014)

Question 1: Pensez-vous que les activités proposées par les P5 sur Weebly ont aidé vos P6 à préparer l'épreuve de compréhension orale du Delf prim A2 ?

Réponse 1 : ***Tout à fait. Ils ont pu entendre d'autres voix, d'autres sonorités, d'autres vitesses pour parler et les questions étaient en adéquation avec l'examen.***

Question 2 : Ces activités ont-elles amené vos élèves à s'exprimer à l'oral en classe ? Pour demander des explications ou des informations, par exemple ?

Réponse 2 : *Ils ont posé des questions avant puisqu'on voyait tous ces exercices en classe avant qu'ils les fassent à la maison. Les exercices étaient vus en classe pour expliquer le but de l'exercice.*

Question 3 : Pensez-vous que les courriels de correction ont aidé vos élèves dans l'apprentissage du français ?

Réponse 3 : *Pas vraiment parce qu'ils ne les regardaient pas. Pas très intéressés par le sujet. Ils faisaient l'exercice parce qu'il fallait faire l'exercice, aller au maximum de l'exercice mais la correction ne les intéressait pas.*

Question 4 : Pensez-vous que ces activités ont contribué à développer une relation particulière entre les P5 et les P6 ?

Réponse 4 : *Certains, oui. Certains élèves ont discuté dans le couloir, ensemble, de l'exercice. Ils se sont posé des questions. Mais pour la majorité, pas vraiment. Mais il faut dire que les P6 sont déjà bien séparés des P5. Ils ne sont jamais en même temps en récréation et font très peu d'activités en commun. Dans leur classe et dans leur vie de l'école. C'est deux mondes autonomes. Deux mondes à part. C'est donc le seul moment où il y a eu un peu d'échange.*

Question 5 : Pouvez-vous nous décrire votre place dans ce dispositif ?

5a :Avez-vous suivi, corrigé ou approfondi en classe les activités ?

5b :Avez-vous seulement demandé à vos élèves de les effectuer ?

5c :Avez-vous été obligée d'intervenir pour que les activités soient faites ?

Réponses 5 :
5a : oui, particulièrement certains petits dialogues ou les mots croisés pour en refaire d'autres avec les élèves. Parce que les enfants ont trouvé ça très amusant de rechercher des définitions de mots
5b : Oui. Mais on les a toujours corrigés. Expliqués, faits en classe, correction rapide. D'autres, comme ils utilisaient le vocabulaire de notre programme, on les a utilisés pour étudier notre programme.
5c : Non car c'était donné comme « devoir » à faire à la maison.

Question 6 : Certains de vos élèves n'ont pas participé à l'expérience alors même qu'ils étaient sollicités par les P5. Comment expliquez-vous cette non-participation ?

Réponse 6 *: Problèmes d'ordinateur à la maison, belle excuse, mais ils les ont faits sous forme de papier. De façon générale, ils les ont faits mais pas toujours donnés aux P5. Ils le faisaient pour le faire et d'ailleurs, beaucoup me les adressés à moi au lieu de les envoyer aux P5.*

Question 7 : Cette expérience a pour but de développer la compétence de l'oral des élèves. A votre avis, comment peut-elle être améliorée ?

Réponse 7 *: Il faudrait qu'en P6, les élèves, une fois qu'ils ont passé leur examen, recommencent cette expérience pour la préparer pour les P6 de l'année suivante. C'est-à-dire profiter de leurs connaissances lexicales, grammaticales, de l'examen, des thèmes pour créer des exercices pour ceux qui vont passer l'examen l'année suivante.*

Annexe 4

QUESTIONNAIRE – ENSEIGNANTE P6 (identification des besoins)

Question 1 : Utilisez-vous la plateforme « Weebly » pour enseigner ?

□ **Oui**

□ Non

Question 2 : Utilisez-vous cette plateforme pour entrainer vos élèves à l'examen du Delf prim A2 ?

□ **Oui**

□ Non

Question 3 : Trouvez-vous sur cette plateforme suffisamment d'activités pour les y préparer ?

□ Oui

□ **Non**

Question 4 : Quel type d'activités serait-il utile de mettre en priorité sur la plateforme ?

□ ***Des activités de compréhension orale : dialogues + questions.***

Question 4a : Pourquoi ?

□ ***Il n'existe aucun exercice de ce type en A2 prim dans le commerce.***

Question 5 : Quels avantages voyez-vous à faire travailler la préparation à l'examen sur Weebly ? (en comparaison avec les devoirs traditionnels/ cahier) ?

□ ***Travail à la maison/ création d'exercices en classe***

Question 6 : Que pensez-vous de l'idée de faire créer des activités par les P5 pour entrainer vos élèves de P6 au Delf Prim A2 ?

□ **Intéressante**

□ Utile

□ Motivante

□Déstabilisante

Question 7 : Que pensez-vous de l'idée de faire corriger vos élèves par d'autres élèves non natifs ?

□ Intéressante

□ Utile

□ Motivante

□Déstabilisante

Question 8 : Quels avantages vos élèves pourraient-ils trouver dans la télécollaboration ?

□ ***Les P6 en fin d'année grâce à leur expérience du Delf prim pourraient préparer des exercices pour les futurs P6 car ils auraient l'expérience de l'examen.***

Question *9 :* Quels avantages vos élèves pourraient-ils trouver

- dans la correction par un pair non natif ?

□ ***Aucun, à cause du problème de statut correcteur/corrigé pour de jeunes enfants.***

- dans la correction envoyée par courriels ?

□ ***Correction évolutive et parfois « en direct ».***

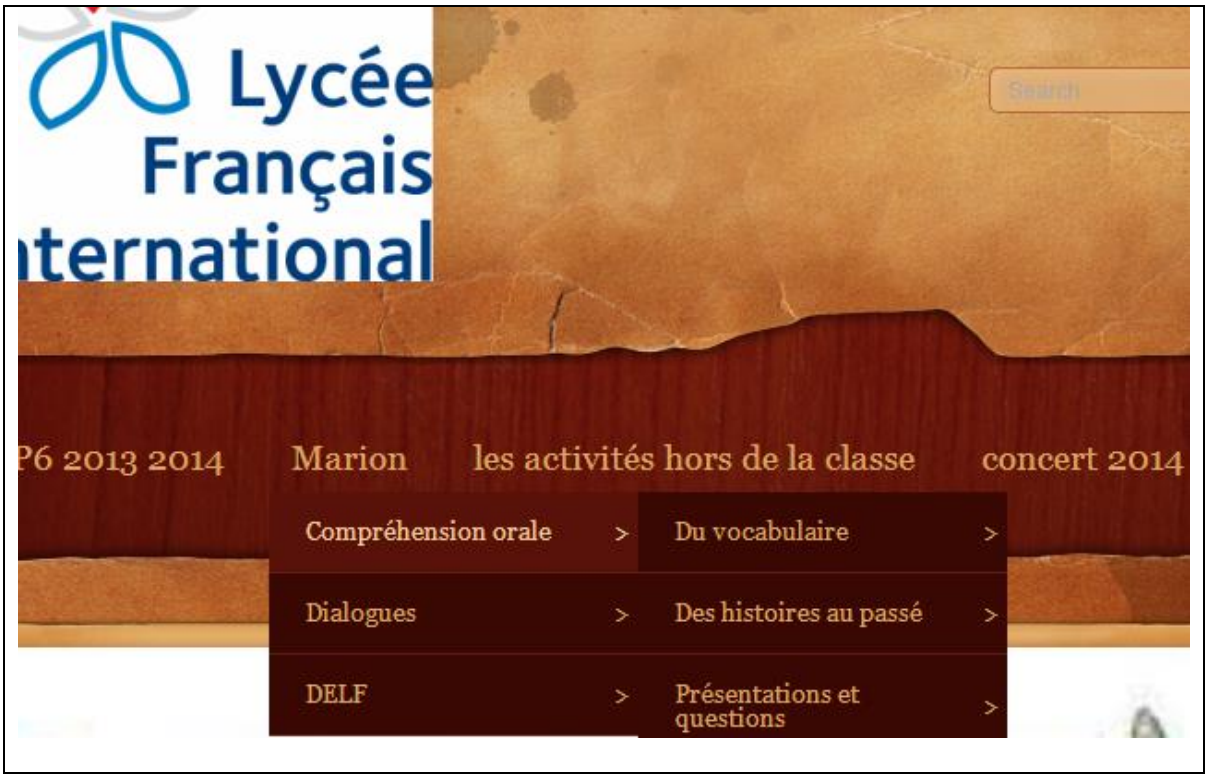
Question 10 : Si vos élèves télécollaborent avec les P5, souhaitez-vous suivre leurs échanges ?

□ **Oui**

□ Non

Annexe 5

LES PRODUCTIONS DES P5 SUR WEEBLY



Productions mises en ligne	P5A 14 Productions réalisées en binôme en classe.	P5B 8 Productions en binôme / 8 en individuel en classe.
PROJET I (02/14)	4 Dialogues à trous	8 présentations individuelles
PROJETII (03/14)	2 Histoires au passé 1Quizz (Exercice de discrimination)	1 histoire au passé
PROJETIII (05/14)	2 interviews + 1 interview filmée 3 dialogues +1 dialogue filmé	1 dialogue filmé + 4 dialogues. 1 recette de cuisine 1 grille de mots croisés

Annexe 6

Grille d'évaluation de la compétence de l'oral des élèves de P5
lors de l'élaboration d'une page Weebly

Nom :
Date : mai 2014

	☺	😐	☹

A1 Comprendre: écouter

Je peux comprendre des consignes simples			
Je peux comprendre des informations simples			
Je peux comprendre des questions simples			

A1 Parler : Prendre part à une conversation

Je peux demander à quelqu'un de faire quelque chose « descends, prends, descendez, prenez, montez, allez…»			
Je peux demander à quelqu'un son avis			
Je peux dire à quelqu'un si je suis satisfait			
Je peux dire à quelqu'un mon adresse email			
Je peux exprimer une obligation « je dois, tu dois, vous devez »			
Je peux exprimer une demande polie « je voudrais » ; « est-ce que tu peux ? »			
Je peux exprimer mon opinion « je pense que » ; « à mon avis »			
Je peux exprimer mon accord « oui, c'est ça, comme ça, d'accord »☺			
Je peux situer, localiser (en-haut, en-bas, au milieu…)			
Je peux indiquer une direction à quelqu'un			

Table des illustrations (dans le texte)

Figure 1 Logo Stendhal……..1
Tableau 1 Paradigme d'apprentissage et d'enseignement adapté de Tardif par Guichon……16
Tableau 2 Types de données…… 25
Tableau 3 Les participants……... 30
Tableau 4 Dates et participants aux projets…… 31
Tableau 5 Les éléments du discours imposés ou libres……... 33
Tableau 6 Contenu des ressources mises en ligne…… 33
Tableau 7 Développement de l'autonomie…….. 34
Figure 1 Etapes…… 36
Tableau 8 Conditions du déroulement des tâches……37
Figure 2 Déroulement et compétences engagées……38
Tableau 9 Déroulement détaillé d'une tâche…… 39
Tableau 10 Déroulement détaillé d'une tâche (suite)……... 39
Tableau 11 Grille d'aide à la rédaction d'un courriel……... 41
Tableau 12 Les échanges et leurs fonctions……43
Tableau 13 Nombre et genre de productions……... 54
Figure 3 Exemple de page Weebly avec Voki …… 57
Figure 4 L'élève se souvient……60
Figures 5 et 6 Les élèves s'aident du texte……... 61
Figures 7 et 8 Les élèves se parlent sans le texte ……61 et 62
Figure 9 Une page Weebly au projet 1…… 63
Figure 10 Une page Weebly au projet 3…….. 63
Figure 11 Les élèves attentifs…….. 64
Tableau 14 Augmentation du nombre de sous-titres……... 66
Tableau15 Diminution du nombre de consignes rédigées……... 67
Tableau 16 Augmentation du nombre de dossiers à télécharger…… 67
Tableau 17 Séparation de l'écrit et de l'oral…… 67
Figure 12 Interface d'un Voki…….. 69
Tableau 18 Utilisation des moyens audio…… 69
Figure 13 Type d'enregistrements utilisés……72
Figure 14 Evolution du contenu de la mise en page Weebly……...73
Tableau 19 Travail collectif: coopératif ou collaboratif?.....76
Tableau 20 Participation des P6 aux projets…… 78
Tableau 21 Evolution des courriels des P6…….. 79
Figure 15 Le ressenti des P5 quant au développement de la compétence de l'oral des P5 et P6……82
Tableau 22 Variations entre P5A et P5B…… 83
Figure 16 Les compétences améliorées……83
Figure 17 Les compétences combinées……84
Figure 18 Les acquis…… 84
Figure 19 Le ressenti des P5 quant au développement de leur compétence de l'oral…….. 85

Sigles et abréviations utilisés

AEFE : Agence pour l'enseignement français à l'étranger.

CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues.

CMO : Communication médiatisée par ordinateur

FLE : Français langue étrangère.

LFI : Lycée français international

P5 : Primary 5

P6 : Primary 6

TBI : Tableau blanc interactif

TIC : Technologies de l'Information et de la Communication

TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education

MOTS-CLÉS : Compétence de l'oral, CMO, travail collectif, enfant.

RÉSUMÉ

Dans la présente étude, nous avons étudié l'impact du travail collectif dans la CMO pour les langues en mode synchrone et asynchrone sur le développement de la compétence de l'oral chez l'élève de 9 à 11 ans. Nous avons essayé de déterminer si la création collective d'une ressource numérique par de jeunes élèves pour leurs pairs était un levier pour le développement de la compétence de l'oral de tous. En examinant les techniques et les outils adoptés, nous avons analysé leur efficacité dans la CMO de façon à identifier d'une part, les activités propres au développement de la compétence de l'oral, d'autre part, leurs modalités d'exécution qui le rendent optimal. Enfin, nous avons examiné les échanges entre les participants afin d'y chercher des traces de coopération ou de télécollabation.

KEYWORDS : Oral ability, IT environment for communication, group work, child

ABSTRACT

In this essay, we examined the effects of group work on the development of the oral ability for pupils from 9 to 11 years old in an IT environment for languages in synchronous and asynchronous mode. We tried to establish whether working in a group improved students 'oral skills. First, we looked at techniques and resources we had chosen in order to analyse their efficiency when they were applied to an IT environment. We wanted to identify the learner's own means of developing their oral ability and the methods used to maximise this development. Finally, we observed the communication between the young learners in the study to assess how they worked together.