



“ How are you in Badajoz ? ” : les effets du scénario pédagogique télécollaboratif en anglais sur des enseignants et des élèves de cycle 3

Aude Duvivier

► To cite this version:

Aude Duvivier. “ How are you in Badajoz ? ” : les effets du scénario pédagogique télécollaboratif en anglais sur des enseignants et des élèves de cycle 3. Education. 2021. dumas-03716089

HAL Id: dumas-03716089

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03716089v1>

Submitted on 7 Jul 2022

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.

Master Sciences de l'éducation

Parcours Formation de Formateurs

« How are you in Badajoz? »

Les effets d'un scénario pédagogique télécollaboratif en anglais sur des enseignants et des élèves de cycle 3.

Aude DUVIVIER

Directeur de mémoire : Ciara R.WIGHAM

Année universitaire 2020-2021

INSPE Clermont-Auvergne

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier très sincèrement Mme Ciara Wigham pour son aide, ses conseils, son accompagnement durant toutes les phases de ce travail.

Je remercie Mme Shona White pour ses éclairages théoriques, ses relectures et remarques sur le scénario pédagogique proposé.

Merci aux deux enseignants, de l'école de Saint-Genès-Champanelle (France) et de Badajoz (Espagne) pour leur investissement, leur enthousiasme et leur disponibilité tout au long du projet.

Merci enfin à mon conjoint et mes deux fils, pour leur soutien et leur patience durant ces mois de recherche et de rédaction.

Auteur : Aude Duvivier

Date de soutenance : 20 septembre 2021

Nombre total de pages du mémoire : 73 (hors annexes)

Directrice de mémoire : *Ciara Wigham*

Titre en français : « How are you in Badajoz ? » : les effets du scénario pédagogique télécollaboratif en anglais sur des enseignants et des élèves de cycle 3

Titre en anglais : « How are you in Badajoz ? » : Effects of Telecollaborative Pedagogical Scenario in English on Teachers and Pupils of Cycle 3

Résumé en français : Le déploiement du numérique souhaité par le ministère puis la pandémie COVID-19 ont amené les professeurs du premier degré à intégrer davantage cet outil dans leur enseignement. Dans le cadre de l'enseignement des langues, des travaux montrent que la télécollaboration est adaptée à la mise en œuvre de la perspective actionnelle.

Notre étude a pour objectif d'identifier les effets d'un scénario télécollaboratif en anglais sur les enseignants ayant participé à sa conception et sur leurs élèves.

Les résultats montrent que cette expérience amène les enseignants à engager une réflexion sur leur pratique et à entrevoir les impacts positifs de la perspective actionnelle. Pourtant, la co-conception n'apparaît pas être une condition suffisante à l'identification des éléments clés de cette approche. Les élèves apparaissent motivés par les échanges synchrones avec leurs pairs européens et déclarent avoir progressé en anglais ce qui reste à évaluer objectivement à partir d'une évaluation diagnostique au début du projet.

Résumé en anglais : The deployment of digital technology desired by the ministry and the COVID-19 pandemic led primary teachers to integrate more strongly this tool in their teaching. In the context of language teaching, studies show that telecollaboration is efficient in a task-based approach.

Our study aims to identify the effects of a telecollaborative scenario in English on the teachers who participated in its design and on their pupils.

The results show that this experience leads teachers to reflect on their practice and to foresee the positive impacts of the task-based learning. However, co-design does not appear to be a sufficient condition for identifying the key elements of this approach. The pupils appear motivated by the synchronous exchanges with their European peers and declare some progress in English which remains to be objectively evaluated with a diagnostic evaluation at the start of the project.

Mots-clés en français : *anglais, télécollaboration, approche actionnelle, co-conception, premier degré*

Mots-clés en anglais : *English, task-based learning, telecollaboration, primary education*

ENGAGEMENT DE NON-PLAGIAT

Je, soussignée, Aude DUVIVIER, étudiante en Master Sciences de l'Éducation, parcours Formation de Formateurs déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce mémoire.

Fait à Berzet

2/09/2021

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Aude Duvivier', is written over a horizontal line. The signature is stylized with a large, sweeping 'A' and 'D'.

TABLE DES MATIÈRES

1	INTRODUCTION	1
2	ETAT DE L'ART	3
2.1	L'évolution de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire en France.....	3
2.1.1	L'histoire de l'enseignement des langues vivantes à l'école	3
2.1.2	Les objectifs de l'enseignement des langues vivantes à l'école	5
2.1.3	Bilan de l'enseignement de l'anglais à l'école depuis le plan de rénovation de 2006.....	12
2.2	Les échanges oraux en séance de langue vivante à l'école élémentaire	15
2.2.1	L'oral dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue vivante étrangère.	15
2.2.2	Les activités orales en séance de langue vivantes.....	16
2.2.3	Les interactions en classe de langue	18
2.3	Utilisation de la télécollaboration en classe de langue	21
2.3.1	Un terme aux multiples définitions	21
2.3.2	Émergence de la télécollaboration.....	22
2.3.3	La télécollaboration : une approche pour les enseignants.....	24
2.4	La Recherche-Action : un levier pour la formation des enseignants	31
2.4.1	Définition	31
2.4.2	Les caractéristiques de la recherche-action	32
2.4.3	Étapes d'une recherche action	33
2.4.4	Apports et limites de la recherche-action	34
3	QUESTION DE RECHERCHE ET HYPOTHESES	36
4	MÉTHODOLOGIE.....	37
4.1	Contexte de l'étude.....	37
4.1.1	Un travail de recherche dans le premier degré	37
4.1.2	Un projet réunissant deux classes de nationalité différente	37
4.1.3	Planification, conception et déroulement du projet	39
4.1.4	Scénario pédagogique	40
4.2	Plan de recherche	42
4.2.1	Corpus de données.....	42
4.2.2	Participants.....	43
4.2.3	Les limites du recueil de données	44

4.3	Méthode d'analyse	45
4.3.1	Analyse des verbatim	45
4.3.2	Analyse des questionnaires	48
5	RÉSULTATS	49
5.1	Analyse des verbatim.....	49
5.1.1	Les effets du scénario sur l'identification des éléments clés de l'approche actionnelle par les enseignants.....	49
5.2	Analyse des questionnaires.....	57
5.2.1	La conception et l'attitude des élèves vis- à vis de la langue anglaise avant le projet.....	57
5.2.2	La conception et l'attitude des élèves vis-à-vis de la langue anglaise durant le projet.....	58
5.2.3	La conception de la langue et les compétences linguistiques des élèves après le projet	59
6	Discussion	61
6.1	Une motivation et des progrès ressentis par les élèves	61
6.2	Le scénario pédagogique comme apport pédagogique et vecteur de modifications de pratiques chez les enseignants	64
6.3	Limites de l'étude	67
6.3.1	La conception du scénario.....	67
6.3.2	Des résultats fondés sur des déclarations et des ressentis	67
6.3.3	Le recueil de données.....	68
7	CONCLUSION.....	69
8	RÉFÉRENCES	70
9	ANNEXES.....	74

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Figure 1 Le cycle de la recherche-action (Roy & Prévost, 2013)	33
Figure 2: Les 5 étapes clés de la recherche action (Claude, 2020)	33
Figure 3 Cycle de la recherche-action, Susman (1983)	34
Figure 4 Scénario pédagogique d'une séquence du projet.....	40
Figure 5 Catégorisation des entretiens	47
Figure 6 Comparaison des réponses à la question 5 selon la nationalité	58
Figure 7 Comparaison des réponses à la question 9 selon la nationalité	59
Figure 8 Schématisation de la dynamique des apprentissages professionnels des enseignants (Goigoux & Serre, 2015).....	66

1 INTRODUCTION

La pandémie de Covid-19 et le confinement en mars 2020 ont amené les enseignants à utiliser de façon beaucoup plus large les outils numériques, et plus particulièrement les outils de télécollaboration, dans leur enseignement. Dooly & O'Dowd (2018) définissent ces projets pédagogiques comme des initiatives d'apprentissage collaboratif en ligne entre deux groupes d'apprenants géographiquement éloignés.

L'expérience des classes virtuelles à l'école élémentaire, bien que contrainte, a pu mettre en évidence les apports de tels outils, notamment pour l'enseignement de l'anglais.

Les sciences de l'éducation se sont intéressées au champ de la télécollaboration et différents travaux ont pu montrer l'intérêt de son utilisation dans l'enseignement des langues vivantes pour l'acquisition de compétences linguistiques, communicationnelles ou interculturelles.

En effet, la mise en œuvre des projets collaboratifs utilisant la visio-conférence, en permettant aux élèves d'interagir en anglais dans des situations de communication réelles avec des pairs d'une autre école, voire d'une autre nationalité, se révèle être une modalité d'enseignement en cohérence avec le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). La télécollaboration peut ainsi permettre aux enseignants de mettre en œuvre des activités de communication (réception, production, interaction et médiation) dans une perspective actionnelle préconisée dans le CECRL.

Le texte du Conseil de l'Europe, adopté en 2001, est l'aboutissement d'une longue évolution des objectifs de l'enseignement (initialement nommé sensibilisation) des langues en France. Il a pour objectif de former des futurs citoyens européens, ouverts sur les différentes cultures de l'Union Européenne et capable de communiquer ensemble.

Engagés dans la formation d'enseignants dans le premier degré, nous nous alors sommes interrogés sur les effets que pourrait avoir la co-conception, par des enseignants de cycle 3 et une chercheuse, d'un scénario pédagogique télécollaboratif. Nous nous questionnons sur la nature de ces effets tant sur les professeurs, leurs conceptions et leurs pratiques pédagogiques que sur les élèves.

Pour cela, nous nous sommes appuyés sur un projet ERASMUS liant une classe française de CM1 et une classe espagnole de 5^{ème} année. Nous avons alors conçu, en concertation avec les deux enseignants, un scénario incluant des séances de visio-conférence synchrone entre les

élèves des classes et dont l'objectif final était la création collaborative d'un livre électronique présentant les deux écoles.

À l'issue du projet, des entretiens ont été menés avec chacun des enseignants et un questionnaire a été diffusé auprès des élèves afin de pouvoir analyser les résultats de l'étude et d'essayer d'identifier les effets du scénario sur les participants.

Nous présenterons ainsi dans la première partie de ce mémoire l'évolution de l'enseignement des langues dans le premier degré en France dans lequel les échanges oraux entre les élèves ont pris une place centrale. Nous verrons alors comment les travaux sur la télécollaboration ont pu apporter des réponses sur l'intérêt et les conditions de la mise en œuvre de cet outil en classe de langue à l'école élémentaire.

Nous exposerons alors notre problématique et nos questions de recherche issues de nos réflexions nourries par la littérature et notre pratique de formateur.

Dans une troisième partie nous détaillerons notre méthodologie en présentant le contexte de l'étude, les participants et notre protocole de recherche.

Enfin dans les deux dernières parties de ce travail nous présenterons les résultats de notre recherche et nous les discuterons en questionnant nos hypothèses et en exposant les limites de cette étude.

2 ETAT DE L'ART

2.1 L'évolution de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire en France

D'une simple sensibilisation lors de l'apparition des langues vivantes dans le cursus scolaire français, l'objectif a évolué vers un réel enseignement amenant de nos jours les élèves à devenir des citoyens européens capable de communiquer avec aisance et efficacité au sein de l'Union Européenne.

2.1.1 L'histoire de l'enseignement des langues vivantes à l'école

L'introduction des langues vivantes à l'école primaire débute à la sortie de la seconde guerre mondiale. Comme le soulignent Porcher et Groux (2003), ces premières expérimentations d'enseignement précoce des langues vivantes visent d'abord l'enseignement de l'anglais, puis dans une moindre mesure de l'allemand et connaissent « un réel engouement » (p 50) amenant le législateur à mettre en œuvre un plan national d'enseignement présecondaire de l'anglais dans les classes primaires. L'objectif est alors une sensibilisation aux langues étrangères et non un réel enseignement.

Ce développement de l'apprentissage précoce de langues étrangères n'est néanmoins pas assez cadré tant au niveau des contenus que de l'évaluation de celui-ci et aboutit à la décision par la circulaire ministérielle du 11 mai 1973 qui restreint la possibilité de mise en œuvre de ces expériences. Elle stipule que « ces classes seront tenues par des maîtres qualifiés qui inséreront de trente minutes à deux heures par jour d'apprentissage de la langue étrangère dans leur horaire normal » (s.p) et que « des enseignants étrangers assureront ces apprentissages là où les maîtres ne sont pas suffisamment qualifiés ». Cette circulaire entraîne un déclin de l'enseignement des langues vivantes à l'école pendant près de 15 ans, et plus précisément jusqu'à la parution de la circulaire du 6 mars 1989, qui « définit les finalités, l'organisation et le contenu de « l'expérimentation contrôlée d'enseignement des langues à l'école élémentaire », dont la durée est fixée à trois ans (1989-1992), étape préalable à une éventuelle généralisation » (Porcher & Groux, 2003, p 52).

À compter de la circulaire de 1989, des objectifs clairs sont donnés pour l'apprentissage d'une langue vivante à l'école élémentaire, et en 1991, le terme d' « initiation » est introduit en remplacement du terme de « sensibilisation ».

Dès lors, cet élan vers un apprentissage précoce des langues vivantes ne va cesser de s'amplifier avec quelques décisions ministérielles clés :

- « En 1995, l'enseignement d'initiation aux langues étrangères est introduit deux ans plus tôt dans le cursus scolaire, puisqu'il concerne, à partir de la rentrée de septembre 1995, les enfants scolarisés au CE1. » (Porcher & Groux 2003, p 53)

- En 2000, l'enseignement des langues vivantes devient obligatoire à l'école élémentaire et maternelle et « un plan de généralisation sur cinq ans est mis en œuvre dès la rentrée 2000 du CM2 à la grande section de maternelle : CM2 à la rentrée 2000, CM1 à la rentrée 2001, CE2 à la rentrée 2002, CE1 à la rentrée 2003 et grande section de maternelle à la rentrée 2004 » (Porcher & Groux 2003, p 57).

Cette volonté d'intensifier l'apprentissage d'une langue vivante à l'école primaire va néanmoins se confronter à des difficultés amenant le ministre à revoir ses ambitions à la baisse et il annonce en septembre 2001 que « les élèves de grande section seront initiés aux langues en 2005, ceux de CP en 2006 et ceux de CE1 en 2007 » (Hannachi, 2005, p 139).

En 2006, le ministère s'engage dans un plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes « afin de répondre aux attentes maintes fois exprimées à cet égard ainsi qu'à l'objectif de maîtriser deux langues en plus de la langue maternelle fixé par l'Union européenne » (MEN, 2006, s.p). Ce plan permet d'introduire le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Le texte précise que :

Les objectifs du cadre européen concernent tous les aspects de la communication langagière, l'oral comme l'écrit, sans omettre les contenus culturels qui doivent constituer l'entrée privilégiée dans les apprentissages ; une priorité doit cependant être assignée à l'oral (compréhension, expression, interaction) dès l'école primaire et le collège. (MEN, 2006, § 3).

Le CRECL constitue dès lors une référence en termes de niveau d'acquisition des compétences en langues étrangères à l'école élémentaire et les programmes de l'école élémentaire (ainsi que leurs différents ajustement) qui ont suivi son adoption (2008, 2015-2016) « constituent [...] un tournant puisqu'ils prennent les langues vivantes en compte au même titre que les autres disciplines » (Paulin-Moulard, 2019, p 5). Cette politique en faveur de l'enseignement précoce des langues a porté ses fruits et malgré le fait que « les enquêtes CEDRE¹ de la Depp² montrent que les résultats à la fin de l'école primaire, après une progression très nette entre 2004 et 2010, se sont stabilisés » (Paulin-Moulard, 2019, p 7), celles-ci présentent aussi « en 2016 des

¹ Cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillons

² Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

résultats très encourageants dans les trois activités langagières évaluées que sont la compréhension de l'écrit et de l'oral ainsi que l'expression écrite » (Paulin-Moulard , 2019, p 7).

Différents textes et recommandations officiels ont découlé du plan de rénovation de 2006. Ainsi en 2018, le journaliste Alex Taylor et l'inspectrice générale de l'Éducation Nationale Chantal Manes-Bonnisseau, rédigent conjointement des « Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères » (Taylor & Manes-Bonnisseau, 2018). Ils dressent dans ce document le bilan du plan de rénovation et en tirent des conclusions, sur lesquelles nous reviendrons dans une prochaine partie de ce mémoire, en termes d'objectifs pour l'enseignement des langues (anglais, espagnol et allemand principalement). Enfin en décembre 2020, sur le site ministériel, paraît un article intitulé « Les langues étrangères et régionales » présentant les modalités et objectifs de l'enseignement des langues vivantes de la maternelle au lycée.

Pour l'école élémentaire, qui nous préoccupe particulièrement dans ce travail de recherche, l'article reprend les préconisations des programmes officiels en indiquant le volume horaire consacré à l'enseignement des langues étrangères tout au long des cycles 2 et 3 soit 1 heure 30 par semaine. Le niveau A1 du CECRL est posé comme l'objectif à atteindre par les élèves à la fin de l'école élémentaire.

2.1.2 Les objectifs de l'enseignement des langues vivantes à l'école

Comme nous l'avons souligné plus haut, les objectifs de l'enseignement à l'école primaire des langues étrangères en général et de l'anglais en particulier sont déterminés par le CRECL (Council of Europe, 2001) adopté en 2006.

2.1.2.1 Les objectifs dans le CERCL

Le site EDUSCOL présente ce cadre et indique qu'au moment de sa publication en 2001, il a initié

une approche totalement nouvelle qui a pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues et, surtout, il fournit une base commune pour la conception de programmes, de diplômes et de certificats. En ce sens, il est susceptible de favoriser la mobilité éducative et professionnelle.

Au-delà des acquis langagiers, le CRECL représente un réel choix politique de la part de l'institution. En effet, l'article précise qu'« il ne s'agit ni de manuel ni de référentiel de

langues », mais d'un outil visant un « objectif [...] d'abord politique : asseoir la stabilité européenne [...] et veiller au bon fonctionnement de la démocratie ». (§ 6)

De ce fait, cette volonté politique a une influence forte sur les objectifs visés à l'école dans l'enseignement des langues étrangères qui seront dès lors et avant tout des objectifs en termes de compétences de communication. Dans le premier chapitre du document, il est ainsi précisé que le CRECL « décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. » (Conseil de l'Europe, 2001, p 9).

Ces connaissances et ces habiletés sont présentées sous forme de compétences générales ou langagières. Les compétences générales sont déclinées en savoirs (culture générale, savoir socio-culturel, prise de conscience interculturelle), d'aptitudes et de savoir-faire (aptitudes pratiques et savoir-faire, aptitudes et savoir-faire interculturels), de savoir-être et enfin de savoir apprendre (conscience de la langue et de la communication, conscience et aptitudes phonétiques, aptitudes à l'étude et aptitudes à la découverte heuristique ».

Les compétences langagières sont quant à elles totalement liées à des compétences de communication restant ainsi dans la philosophie à la base de la mise en place du CRECL. Elles sont ainsi intitulées dans le document officiel du conseil de l'Europe « compétences communicatives langagières ». Elles regroupent des compétences linguistiques (lexicales, grammaticales, sémantiques, phonologiques, orthographiques et orthoépiques) , des compétences sociolinguistiques (marqueurs des relations sociales, règles de politesse, expression de sagesse populaire, différence de registre , dialecte et accent) et enfin des compétences pragmatiques (compétence discursive et compétence fonctionnelle).

Ainsi le choix des compétences visées dans le CRECL montre un tournant dans les objectifs de l'enseignement d'une langue étrangère. En effet, la langue vivante devient un outil pour communiquer avec des concitoyens européens et le savoir linguistique pur passe au second plan. On vise moins la perfection linguistique que la réussite d'une communication.

Le CRECL est organisé en paliers à atteindre (Annexe 1) par l'apprenant et cela est, à notre sens, un autre tournant dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. En effet, les objectifs ne sont plus limités à la période de scolarisation obligatoire des élèves mais les compétences du cadre peuvent être développées tout au long de la vie. Il devient alors un élément déterminant pour toute personne dans la vie active qui peut ainsi attester de sa compétence à utiliser une langue étrangère dans le cadre de sa vie professionnelle.

2.1.2.2 Les objectifs dans les programmes de l'école primaire

Les programmes officiels de 2015 en vigueur (ajustés en 2018 puis en 2020) s'appuient sur le CRECL pour déterminer les objectifs dans l'apprentissage des langues vivantes.

Il est ainsi indiqué que, « le cycle 2 est le point de départ de l'apprentissage des langues vivantes pour tous les élèves avec un enseignement correspondant au niveau A1 à l'oral du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). » (MEN, 2015, p 6)

2.1.2.2.1 Des objectifs communicationnels

Durant tout le cycle 2 de l'école élémentaire, les élèves acquièrent les bases de l'apprentissage d'une langue étrangère et développent des comportements favorables à celui-ci : « curiosité, l'écoute, attention, mémorisation, confiance en soi » (MEN, 2020, p 23). Au cycle 3, l'enseignement en langues vivantes se poursuit et « vise l'acquisition de compétences et de connaissances qui permettent l'usage plus assuré et plus efficace d'une langue autre que la langue française » (MEN, 2020, p 33). Ce sont donc toujours les compétences du niveau A1 qui sont enseignées et les programmes précisent que l'objectif pour les élèves sera « d'atteindre le niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) dans les cinq activités langagières. » (MEN, 2015, p 126).

L'objectif communicationnel, mis en avant dans le CRECL est donc central dans les instructions officielles et cet aspect est développé dans le document décrivant plus précisément les programmes du cycle 3 qui indique c'est « au travers de situations de communication adaptées » que les élèves pourront construire les compétences langagières attendues en fin de scolarité élémentaire et atteindre le niveau A1 du CECRL » (MEN, 2015, p 127).

Les six compétences langagières visées pour valider ce niveau et décrites dans les programmes officiels du cycle 3 sont :

- Écouter et comprendre : « l'élève est capable des mots familiers et des expressions très courantes sur lui-même, sa famille et son environnement immédiat » (MEN, 2020, p 34)
- Lire et comprendre : « l'élève est capable de comprendre des mots familiers et des phrases très simples » (MEN, 2020, p 35)
- Parler en continu : « l'élève est capable d'utiliser des expressions et des phrases simples pour parler de lui et de son environnement immédiat » (MEN, 2020, p 36)

- Écrire : « l'élève est capable de copier un modèle écrit, d'écrire un court message et de renseigner un questionnaire simple » (MEN, 2020, p 37)
- Réagir et dialoguer : « l'élève est capable de communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à l'aider à formuler ce qu'il essaie de dire » (MEN, 2020, p 38)

Les programmes du cycle 3 précisent qu'« il s'agit, pour les élèves, d'atteindre en fin de cycle 3 le niveau A1 du CECRL dans les cinq activités langagières et le niveau A2 du CECRL dans au moins deux activités langagières. Les niveaux A1 et A2 du CECRL correspondent au « niveau de l'utilisateur élémentaire ». En passant de A1 à A2, les élèves quittent « le niveau de découverte » pour entrer dans le « niveau intermédiaire ». L'acquisition de ces niveaux dans les différentes activités est évaluée, dans les classes de l'école élémentaire, à travers des situations construites par l'enseignant dans lesquelles les élèves sont amenés à entrer en communication avec leurs pairs dans des scénettes reprenant des structures linguistiques, à interagir dans des jeux oraux et traditionnels, ou même à collaborer dans l'écriture à la présentation d'un exposé sur un aspect culturel d'un pays de langue enseignée.

Cette priorité à l'aspect communicationnel dans l'apprentissage d'une langue étrangère est encore mise en avant dans « Le guide pour l'enseignement des langues vivantes » (MEN, 2019) mis à disposition des professeurs des écoles. En effet dans ce document il est précisé que les professeurs doivent « proposer des activités qui construisent des apprentissages, en leur donnant du sens et en créant les conditions pour que les élèves prennent goût à communiquer dans une langue étrangère, grâce à une approche adaptée à leur âge et au contexte scolaire » (MEN, 2019, p 4).

Ainsi, l'objectif communicationnel est central dans les programmes de l'école élémentaire et c'est en proposant des situations mettant en jeu cette communication que les professeurs permettent aux élèves de construire leurs apprentissages en langue vivante.

2.1.2.2.2 Une approche actionnelle et une pédagogie du projet.

Pour atteindre cet objectif prioritaire de communication, « Le guide pour l'enseignement des langues vivantes » (MEN, 2019) incite les professeurs à s'appuyer sur « une approche actionnelle » (MEN, 2019, p 5) dans laquelle l'élève sera impliqué, et où la situation de communication avec un pair ou avec l'enseignant lui permettra dans le même temps d'utiliser la langue étrangère et se l'approprier. La communication s'appuie par ailleurs sur « plusieurs composantes : la linguistique (le lexique, la grammaire, la phonologie, l'orthographe), la socio-

linguistique (les codes sociaux de la communication) et enfin la pragmatique (les aspects fonctionnels, interactionnels et discursifs). C'est précisément l'approche actionnelle qui permettra de réunir ces différentes composantes.

Pour Rosen, c'est par cette approche, encouragée par le CECRL, « que l'on prépare alors les apprenants en classe, par une approche fondée sur la réalisation de tâches, à pouvoir s'intégrer dans les pays d'Europe qu'ils seront amenés à fréquenter pour une durée assez longue » (2009, p 488).

On voit donc apparaître la notion de tâche qui est centrale du CECRL. Foucher (2010) revient sur ce terme qui est à l'origine synonyme d'activité, le premier étant plutôt francophone et le second anglo-saxon. Sous l'impulsion de CECRL et de la pédagogie actionnelle, le mot « tâche » est largement employé. Il est néanmoins nécessaire d'établir une distinction entre les deux termes. Pour Foucher (2010) « l'activité renvoie à ce qui se fait, la tâche, elle, renverrait plutôt à ce qui est à faire. » Pour l'auteur, la tâche se situerait plutôt du côté de l'enseignant, de la didactique, et l'activité, elle, serait liée à l'apprenant. Ainsi l'évaluation de l'acquisition des différents niveaux du cadre européen sera réalisée « en fonction du plus ou moins grand nombre de tâches qu'il est capable de réaliser correctement » (Rosen, 2009, p 488).

La séance de langue vivante à l'école élémentaire va donc intégrer cette notion, et les élèves vont être amenés à réaliser différents types d'activités les amenant à une tâche finale et, petit à petit, à mieux maîtriser l'utilisation d'une langue étrangère à et hors l'école. En effet, comme le souligne Rosen (2009),

dans cette perspective, une continuité peut s'établir entre les tâches dans lesquelles l'apprenant est impliqué en classe comme apprenant parce qu'elles font partie du processus d'apprentissage et celles qu'il est amené à réaliser en tant qu'utilisateur de la langue (p 489).

Il est donc nécessaire, avant d'aller plus avant, de définir la notion de tâche. Nunan (2004) la décrit en ces termes:

My own definition is that a pedagogical task is a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as

a communicative act in its own right with a beginning, a middle and an end.

(p 4)

Pour Foucher, dans le contexte spécifique de l'enseignement des langues, la tâche peut être définie selon trois dimensions : « le sens qui lui est attribué, son caractère 'pragmatique', le résultat attendu » (2010, p 75).

Une tâche d'apprentissage se décompose en trois étapes : la pré-tâche, la tâche et la post-tâche. Pour Kazeroni (2004), la pré-tâche a pour fonction de préparer l'apprentissage. L'enseignant introduit alors les éléments que l'élève devra réinvestir dans la tâche. Il décrit ensuite la phase de la tâche en elle-même qui est une phase d'action, de réalisation. Pour autant l'auteur précise que la réussite dans la réalisation de la tâche n'est pas un gage d'apprentissage tout autant que l'échec dans la réalisation de la tâche ne peut être une preuve de la non-acquisition de compétences ces deux éléments sont bien distincts. C'est ainsi dans la phase de la post-tâche, et dans le réinvestissement des compétences lors d'une nouvelle production que l'évaluation de l'apprentissage pourra se faire.

L'implication de l'élève dans l'activité est donc fortement impactée par la motivation de ce dernier à entrer et à réaliser la tâche. Pour cela la mise en œuvre de projets impulsés par le professeur et mettant du sens sur les situations de communication et sur les apprentissages est une démarche à privilégier.

En effet, comme le soulignent Marchois et Delmotte (2015), « selon le principe de la pédagogie active, c'est parce que le projet mobilise les élèves que l'enseignant suscitera curiosité, désir, défi, adhésion personnelle et plaisir » (p 77). Les élèves seront d'autant plus impliqués et maîtres de leurs apprentissages qu'ils seront impliqués directement dans la réalisation d'un objectif commun à la classe, au cycle au même à l'ensemble de l'école. Ainsi, dans le cadre d'un projet interdisciplinaire langue vivante et éducation physique et sportive, la découverte d'un jeu inconnu des élèves français (comme le Hurling, jeu très populaire en Irlande) et la compréhension des règles données en Anglais auront du sens pour les élèves engagés dans le projet de réaliser des matchs entre des classes de cycle 3. Ces projets qui dépassent le seul domaine de la langue étrangère donnent une autre dimension aux apprentissages, « il ne s'agit plus seulement d'agir sur l'autre (acte de parole), mais d'agir avec l'autre » (2015, p 77). Mont & Masats (2018) citant Patton (2012), décrivent la pédagogie du projet comme un enseignement où l'apprenant conçoit, planifie et mène un large projet conduisant à une production qui sera d'une façon ou d'une autre présentée (un magazine, une vidéo, une affiche...).

Pour engager les élèves dans un projet que l'enseignant aura initié, celui-ci va alors construire un scénario pédagogique, ou scénario d'apprentissage. Foucher (2010), souligne encore une fois la multiplicité des définitions du terme. Sa préférence va à celle décrivant le scénario pédagogique comme « une planification la plus précise possible du déroulement d'un cours ou d'une partie de cours, c'est-à-dire un ensemble de tâches fermées et/ou ouvertes » (2010, p 83). Ainsi, Marchois & Delmotte affirment ainsi que lorsque l'enseignant construit sa séquence autour d'un projet, d'une tâche à réaliser et d'un scénario pédagogique rigoureusement construit « l'apprentissage devient un besoin, il répond à une finalité bien identifiée et génère donc de la motivation » (2015, p 76). Les auteurs précisent que dans le domaine de l'enseignement des langues et par cette démarche, le professeur devra ainsi définir en amont les compétences de communication que les élèves devront maîtriser en production ou en réception. Il concevra alors des tâches permettant de développer ces compétences en identifiant les notions lexicales, les structures langagières dont les élèves auront besoin pour réaliser ces tâches. Enfin il devra organiser le scénario pédagogique de façon à ce que la progression soit cohérente et pertinente. (2015, p 78). Un scénario pédagogique peut viser au-delà des compétences linguistiques des compétences culturelles.

2.1.2.2.3 Des compétences interculturelles.

Apprendre une langue étrangère c'est aussi (surtout ?) rencontrer une autre culture. Il ne s'agit pas alors de développer des connaissances « brutes » sur la culture étrangère. « Le guide pour l'enseignement des langues vivantes » (MEN, 2019) préconise une démarche qui « à partir de l'acquisition de connaissances mises en perspective et d'une réflexion menée sur sa propre culture ... [permet]...de construire une compétence interculturelle. » (MEN, 2019, p 21). Dit autrement, « il s'agit d'adopter une démarche comparative pour appréhender les similitudes autant que les différences » (MEN, 2019, p 21) et atteindre ainsi l'objectif du CECRL de construction d'une citoyenneté européenne et d'une ouverture sur le monde nécessaire à une bonne intégration dans la société du XXI^{ème} siècle.

Cette rencontre sera d'autant plus riche et constructive qu'elle prendra appui sur des supports variés mais authentiques tels que des livres issus de la littérature enfantine, des comptines et chants traditionnels ou des échanges avec des pairs de pays étrangers, « pour permettre à l'élève de découvrir des éléments de similitude ou de différence » (MEN, 2019, p 21).

Ces objectifs communicationnels, linguistiques et interculturels, visés par l'institution depuis 2001, date de l'élaboration du CECRL, sont-ils atteints en partie ou partiellement à l'école élémentaire, plus particulièrement dans le cas de l'enseignement de l'anglais au cycle 3 ?

2.1.3 Bilan de l'enseignement de l'anglais à l'école depuis le plan de rénovation de 2006

En 2018, Chantal Manes-Bonnisseau, Inspectrice générale de l'Éducation nationale et Alex Taylor, journaliste, ont remis au ministre de l'Éducation nationale un rapport intitulé « Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères : oser dire le nouveau monde » (Manes-Bonnisseau & Taylor, 2018). Ce rapport vise à faire le bilan de l'enseignement des langues depuis le plan de rénovation de 2006 mais aussi de faire des propositions afin de dynamiser celui-ci et de le rendre plus efficace. S'il montre des progrès dans ce domaine, il en pointe aussi quelques faiblesses et propose des pistes d'amélioration.

2.1.3.1 Des progrès certains mais à poursuivre

Selon les auteurs du rapport, les progrès dans l'enseignement des langues impulsés par le plan de rénovation ne peuvent être discutés. Ils se situent notamment dans les pratiques des enseignants qui utilisent « des méthodes d'enseignement plus actives et plus orientées vers le développement d'une compétence de communication » (Manes-Bonnisseau & Taylor, 2018, p3). Cette évolution positive est par ailleurs notable dans l'attitude des élèves par rapport aux langues étrangères : les auteurs notent qu'ils sont « plus à l'aise pour s'exprimer à l'oral, sont plus motivés, perçoivent mieux le sens de l'apprentissage des langues, particulièrement de l'anglais, et comprennent plus facilement les locuteurs natifs et les documents authentiques à partir desquels ils travaillent » (Manes-Bonnisseau & Taylor, 2018, p 3).

Le rôle du plan de rénovation dans ces progrès est central, la réforme ayant eu des « effets fondateurs » (Manes-Bonnisseau & Taylor, 2018, p 7) dont deux essentiels du point de vue des auteurs du rapport :

- « la volonté de la France de mener une politique résolument favorable au plurilinguisme en affirmant l'importance de la maîtrise de deux langues vivantes étrangères par chaque élève » (Manes-Bonnisseau & Taylor, 2018, p 7).

- « Elle a permis de s'affranchir de la poursuite, dans le cadre scolaire tout au moins, du modèle idéal et inatteignable d'un locuteur natif, au bénéfice de la recherche d'une capacité à communiquer de façon efficace, sinon parfaite » (Manes-Bonnisseau & Taylor, 2018, p 7).

La généralisation de l'enseignement des langues à l'école élémentaire est une réelle réussite puisque « en 2016, 95 % des élèves évalués en fin d'école ont bénéficié d'au moins trois ans d'anglais et quasiment la moitié d'entre eux d'au moins cinq ans » (Manes-Bonnisseau & Taylor, 2018, p 10).

Aujourd'hui dans les programmes officiels, les langues vivantes sont un domaine à part entière et si l'anglais est la langue majoritairement enseignée à l'école élémentaire, en accord avec l'idée directrice du CRCEL, les compétences visées sont communes à toutes les langues étrangères, même si les spécificités culturelles et linguistiques de celles-ci ne sont pas ignorées. Du côté des enseignants du premier degré, ils sont une majorité aujourd'hui à assumer l'enseignement des langues vivantes dans leur classe. En effet, la réforme de 2005 du concours de recrutement des professeurs des écoles rendant l'épreuve de langue vivante obligatoire (J.O n° 0111 du 14/05/2005) ainsi que la formation des enseignants depuis le plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes (B.O n°23 du 8/06/2006) ont fait que la plupart des enseignants sont actuellement titulaires d'une attestation pour l'enseignement des langues étrangères à l'école. Des outils et des ressources (comme la plateforme européenne « eTwinning » ou le site « Primlangues » par exemple) ont permis de faire évoluer les pratiques d'enseignement.

Malgré ces progrès indéniables, Manes-Bonnisseau & Taylor (2018) soulignent qu'ils sont insuffisants. Si les progrès dans les performances des élèves ont été très importants en compréhension de l'oral, les auteurs soulignent que « en expression écrite, les résultats mesurés sont moins satisfaisants puisque plus d'un élève sur deux reste en deçà du niveau attendu » (Manes-Bonnisseau & Taylor, 2018, p 10).

De plus, les résultats sont impactés par le genre et l'origine sociale des élèves et le rapport précise que « en anglais, les filles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons » » (Manes-Bonnisseau & Taylor, 2018, p 10), et plus préoccupant encore « les différences de niveaux de performance restent très marquées par le profil social moyen des écoles » (Manes-Bonnisseau & Taylor, 2018, p 10).

Comme nous l'avons souligné plus haut, des progrès notables ont été réalisés dans la pédagogie mise en œuvre dans les classes qui s'est tournée vers des situations rendant l'élève actif dans l'utilisation de la langue étrangère. Pourtant les auteurs notent que cette « la mise en activité des élèves a pu conduire à quelques dérives en devenant l'unique enjeu du cours de langue [...] »

au détriment de la finalité première d'apprentissage de la langue » (Manes-Bonnisseau & Taylor, 2018, p 18) et que « la finalité opérationnelle du cours de langue a pu donner lieu à une interprétation trop limitative qui a parfois conduit à se contenter de productions d'élèves simplifiées, souvent répétitives, peu exigeantes et peu ambitieuses » (Manes-Bonnisseau & Taylor, 2018, p 18).

En partant de ces constats les auteurs du rapport ont listé un ensemble de propositions visant une meilleure maîtrise des langues étrangères par les élèves à la fin de leur cursus scolaire.

2.1.3.2 Des recommandations pour une meilleure maîtrise des apprentissages

Ces recommandations sont au nombre de quatre et concernent les élèves du CP jusqu'en Terminale. Dans le cadre de ce mémoire nous nous intéresserons particulièrement aux recommandations relatives au premier degré :

1. « Reconnaître l'anglais dans un contexte résolument plurilingue », (Manes-Bonnisseau & Taylor, 2018, p 18). Pour cela les auteurs suggèrent entre autres que l'anglais soit une langue obligatoirement enseignée dans la scolarité de tous les élèves.
2. « Mieux préparer les enseignants à l'entrée dans le métier ». (Manes-Bonnisseau & Taylor, 2018, p 64). Pour les enseignants du premier degré, une période de formation initiale dans un pays anglophone leur permettant de développer leurs compétences linguistiques et pédagogiques favoriserait un meilleur enseignement des langues en direction des élèves.
3. « Mieux accompagner les enseignants dans l'exercice du métier ». (Manes-Bonnisseau & Taylor, 2018, p 64). En effet, il semble important de donner plus de visibilité aux professeurs des écoles sur les objectifs d'apprentissage de leurs élèves en cycle 2 et en cycle 3 en détaillant les compétences attendues à la fin de chacun de ces cycles. Une meilleure concertation entre professeurs des CM2 et de 6^{ième} permettrait aussi une continuité des apprentissages plus adaptée et cohérente avec les acquis des élèves.
4. « Réaménager et dynamiser les enseignements, donner confiance aux élèves » (Manes-Bonnisseau & Taylor, 2018, p 65). Les auteurs incitent les enseignants à commencer l'enseignement le plus tôt possible dans le premier degré en privilégiant des séances courtes et quotidiennes. Le recours à des projets d'échanges en anglais avec des correspondants européens est encouragé notamment grâce à la plateforme « eTwinning » ou les projets « Erasmus+ ».

Ainsi, l'apprentissage d'une langue vivante à l'école élémentaire, et en particulier l'anglais, sera favorisé par une mise en contact et une utilisation très régulière de celle-ci par les élèves, principalement à travers des activités de communication, d'interactions orales qui sont à favoriser dans les premières années d'enseignement.

2.2 Les échanges oraux en séance de langue vivante à l'école élémentaire

Les instructions officielles sont très claires sur la place des interactions verbales et « l'oral occupe une place privilégiée à l'école élémentaire ». Il n'est pas utile (ni souhaitable) d'introduire trop rapidement l'écrit, qui intervient dans un second temps, une fois que les connaissances sont fixées à l'oral » (Guide pour l'enseignement des langues vivantes, 2019, p 13). Dans cette partie nous allons tout d'abord définir la place et le rôle de l'oral dans l'enseignement des langues, puis nous décrirons les activités orales mises en œuvre dans les séances de langues vivantes et enfin nous analyserons la spécificité des interactions orales dans le contexte particulier de la classe.

2.2.1 L'oral dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue vivante étrangère.

La place centrale de l'oral dans l'enseignement d'une langue étrangère à l'école telle qu'elle est présentée dans les instructions officielles n'est pas surprenante tant cette vision est partagée par une très grande majorité de chercheurs et didacticiens de l'enseignement en langues vivantes.

Germain et Netten (2005) montrent la nécessité de s'appuyer en premier lieu sur la compréhension et la production orales en début d'apprentissage. Ils insistent sur le fait qu'« une langue est avant tout une habileté servant à communiquer des messages authentiques, tant à l'oral qu'à l'écrit » (p 7). Il peut apparaître étonnant de privilégier l'oral pour des objectifs qui sont en lien avec l'écrit comme la lecture et l'écriture. Les auteurs montrent que ces compétences à l'écrit, et ce même dans la langue maternelle « sont d'abord construites sur des acquis réalisés à l'oral et précisent que « la lecture est d'abord et avant tout une activité de recreation du sens d'un texte » (2005, p 7).

De plus, lors des premiers essais de production écrite d'un élève en langue vivante étrangère, les auteurs précisent que les phrases ou textes produits « ne sont que le reflet de ses productions orales » (Germain & Netten, 2005, p7). Il est donc primordial que le lexique, les structures

langagières, les particularités linguistiques de la langue vivante étrangère soient d'abord entraînées et bien stabilisées à l'oral avant de pouvoir envisager un passage à l'écrit.

Un second argument en faveur d'une prépondérance de l'oral dans l'enseignement d'une langue vivante, et notamment de l'anglais, à l'école maternelle, serait d'ordre phonologique, et plus précisément, sur les différences phonologiques importantes entre l'anglais et le français. Gaonac'h & Macaire (2019) montrent que les « rares effets positifs avérés d'un enseignement précoce semblent concerner surtout les acquisitions phonologiques » (p 12) donc des acquisitions en lien avec la langue orale. Les auteurs expliquent que lorsque l'on entend un son dans un discours, on catégorise ces différents éléments. Ces « catégories phonologiques [...] ne sont [...] pas établies dès la naissance, mais on dispose de données qui montrent qu'elles relèvent d'apprentissages très précoces » (Gaonac'h & Macaire, 2019, p 13). Pourtant « la sensibilité perceptive pour les contrastes phonétiques des autres langues décline rapidement au profit des seuls contrastes phonémiques utilisés dans la langue maternelle » (2019, p 14). Cette moindre sensibilité phonologique ne disparaît pourtant pas complètement et ainsi la prépondérance de l'oral dans les séances de langue vivante à l'école élémentaire pourrait permettre de compenser cette perte de sensibilité. Dans cette optique, Gaonac'h & Macaire (2019) évoquent des travaux de Guberina qui « considérait que jusqu'à 11-12 ans les déficits de discrimination des sons étrangers peuvent être compensés par la prise en compte des caractéristiques prosodiques des énoncés (rythme, intonation) » (Gaonac'h & Macaire, 2019, p 16).

Ces différents arguments et apports de la recherche nous amènent donc à développer, pour favoriser une entrée positive dans la langue étrangère, et notamment en anglais, des activités orales dans les classes à l'école élémentaire.

2.2.2 Les activités orales en séance de langue vivantes.

A partir du constat de l'importance de l'oral dans l'apprentissage d'une langue vivante étrangère, nous pouvons nous poser la question suivante : dans la multitude de type d'activités orales possibles, quelles sont celles qui doivent être privilégiées pour un apprentissage le plus efficient possible ?

Dans le guide « Oser les langues vivantes étrangères à l'école » paru en juillet 2019, les auteurs proposent de s'appuyer sur les pratiques existantes à l'école maternelle pour l'apprentissage de l'oral en français : « les professeurs peuvent s'inspirer des démarches pédagogiques mises en œuvre à l'école maternelle, telles que le travail de compréhension qui est proposé pour la lecture d'albums, l'apprentissage de chants ou de comptines » (MEN, 2019, p 13).

L'utilisation de comptines et de chants très simples est, comme le souligne Le Henaff, « une pratique très populaire à l'école élémentaire » (2014, p 204). Ils permettent effectivement d'aborder à travers un support authentique du vocabulaire spécifique, des structures linguistiques (souvent répétées de nombreuses fois), voire même quelques éléments grammaticaux de la langue étrangère. Pourtant les travaux de Le Henaff (2014) montrent que les enseignants ne sont pas forcément conscients des apports de ces chants et comptines dans leur aspect phonétique (rythme et musicalités) ou culturels. Elle préconise donc un travail collaboratif entre chercheurs et professeurs des écoles pour construire de réels outils et scénarios pédagogiques autour de l'utilisation des comptines en anglais à l'école élémentaire. Ainsi, si ces supports sont pertinents et adaptés à l'apprentissage d'une langue étrangère dans le premier degré, ils ne peuvent pas être les outils exclusifs d'activités orales.

Un autre support très souvent utilisé dans les classes est l'album de littérature jeunesse. Burgain (2020) évoque « les qualités linguistiques et stylistiques de l'album (qui) en font un support à privilégier pour favoriser l'acquisition de lexique et de structures langagières en langue seconde mais également pour développer des compétences phonologiques dans cette langue » (2020, p 184). L'auteur détaille les qualités de ce support pour l'apprentissage de l'anglais. Au niveau linguistique, les albums permettent d'aborder « une syntaxe simple correspondant aux objectifs grammaticaux des programmes et un lexique en lien avec les domaines traités à l'école primaire » (Burgain, 2020, p 185). Au niveau stylistique, « ils présentent souvent des structures répétitives et cumulatives qui correspondent bien à la façon d'enseigner les langues vivantes » (Burgain, 2020, p 185). Enfin au niveau phonologique, « répétition et accumulation entraînent des jeux sur le rythme, l'intonation et les rimes par lesquels certains albums s'apparentent aux comptines » (Burgain, 2020, p 185).

L'utilisation de lecture oralisée d'albums en anglais permet donc « de travailler les activités langagières de communication, c'est-à-dire tout d'abord la compréhension de l'oral » (Burgain, 2020, p 186). Il est possible aussi de travailler « l'expression orale en continu, la compétence associée « raconter une histoire courte à partir d'images ou de modèles déjà rencontrés' au cycle 2 et 'raconter une histoire courte à l'aide de supports visuels' au cycle 3 » (Burgain, 2020, p 186). Enfin l'auteur évoque la possibilité d'activités de production orale, l'album étant l'occasion « de faire entendre des situations de dialogue faciles à reproduire en cours de langue en prise de parole en interaction. » (Burgain, 2020, p 186). La limite que nous percevons dans de ce type d'activités est que les élèves ne se trouvent dans des situations de répétition d'un énoncé entendu, mais sans appropriation réelle de structures ou de lexique dans un projet de communication personnelle. Pourtant ces interactions (situations orales et de communication

par excellence) peuvent se dérouler sous une multiplicité de mise en œuvre et sont un levier fort pour l'apprentissage d'une langue étrangère.

2.2.3 Les interactions en classe de langue

Selon le dictionnaire Le Robert en ligne (s.d), une interaction est « une réaction réciproque ». Ainsi, une interaction orale induit un dialogue dynamique entre deux locuteurs dans lequel chaque énoncé va dépendre du précédent. L'interaction se différencie donc de la production orale en continue. Le CECRL décrit la production orale comme une situation où « l'utilisateur de la langue produit un texte ou énoncé oral qui est reçu par un ou plusieurs auditeurs (2001, p 49). Dans l'interaction, « l'utilisateur de la langue joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur ou destinataire avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération » (2001, p 69).

Ainsi lors d'une interaction, les énoncés qui seront produits par les interlocuteurs ne peuvent pas être prévus à l'avance. L'échange se construit au fur et à mesure du discours, avec la subjectivité inhérente à celui-ci. Cette construction conjointe du discours rend l'interaction profondément différente de la seule production orale décrite plus haut à travers des activités de répétitions, ou de narration. Elle met en effet en jeu alternativement la production et la réception du discours de chacun des locuteurs. L'interaction va, par essence, impliquer une part de spontanéité, de non- prévisible dont découlera une certaine authenticité dans les productions orales des apprenants.

L'interaction est au cœur de la classe de langues étrangères. Comme il est précisé dans le « Guide pour l'enseignement des langues vivantes à l'école » (MEN, 2019), « c'est dans les interactions qui sont fondamentalement sociales que l'on apprend une langue (...) car [elles se réalisent] dans des relations interpersonnelles que les interlocuteurs établissent pour atteindre des objectifs, eux-mêmes négociés au travers d'échanges co-construits » (MEN, 2019, p 17).

Cicurel (2011) reprend cette idée que la communication orale est avant tout un acte social mettant en lien des locuteurs qui s'influencent les uns les autres dans le déroulement de la conversation. L'auteur insiste sur « l'ensemble des règles conventionnelles, d'usages, de codes plus ou moins contraignants [qui sont] « la condition d'une communication possible » (p 18). Ces règles sont d'autant plus fortes voire contraignantes dans le contexte particulier qu'est la classe. En effet, Cicurel pointe le caractère universel de la classe, reconnaissable

immédiatement quelle que soit notre nationalité. Ceci provient, selon l'auteur, de la spécificité des interactions en contexte scolaire de « par le cadre participatif (un professeur et des élèves), par la manière de parler de l'objet d'échange (l'apprentissage de la langue et les activités qui s'y rapportent), par le lieu où se déroulent les échanges » (Cicurel, 2011, p 20).

En classe de langues, les interactions se déroulent dans une situation de « communication didactique- communication généralement définie comme ayant pour but de vouloir rendre un ou plusieurs des interlocuteurs plus savants, plus habiles, plus compétents » (Cicurel, 2011, p 21). Cette communication est régulée par « un contrat didactique », dans lequel, les interactants acceptent que des actions se déroulent de telle manière qu'il y ait un résultat, le résultat étant une modification du savoir des apprenants » (Cicurel, 2011, p 23). Ainsi, en classe, les interactions se déroulent selon un schéma respectant une logique que l'auteur nomme « interactionnelle » (Cicurel, 2011, p 23) qui s'articule autour :

- *d'un thème commun (posé généralement par le professeur et ensuite co-construit par plusieurs participants ;*
- *d'un format et de ses règles (produire du discours selon certaines directives) ;*
- *du respect d'un type d'activité didactique qui se met en place (faire une exercice, répéter, inventer une situation, etc...)* (Cicurel , 2011, p 23).

La spécificité du contexte scolaire donnant aux interactions s'y déroulant des caractéristiques particulières, cela permet de construire un cadre théorique afin de pouvoir les analyser. Ce cadre est défini par plusieurs éléments :

- *un cadre socio-temporel déterminé par l'institution (...)*
- *des interactants qui ont des positions interactionnelles pré-établies*
- *un but fixé au préalable*
- *un contenu ou un objet de discours*
- *un déroulement ritualisé*
- *un canal : (...) des formes de communications relevant d'une forme dialoguée, avec un recours aux ressources écrites*

- *des stratégies discursives* » (Cicurel, 2011, p 26).

Ce cadre met en évidence une structure relativement prévisible des interactions dans le contexte spécifique de la classe de langue. En effet, le déroulement « classique » d'un échange en classe se compose d'énoncés prononcés en alternance entre le professeur et les élèves, chacun ayant un rôle spécifique dans le dialogue. L'enseignant doit « s'efforcer de maintenir la didacticité de l'interaction », il a un rôle « d'expert ». (Cicurel, 2011 p 30). Reprenant les propos de Dabène (1983), Cicurel décrit les fonctions de l'enseignant qui est à la fois « vecteur d'information », « meneur de jeu », et « évaluateur » (2011, p 30).

L'élève de son côté a aussi un rôle particulier dans l'échange avec des comportements liés à celui-ci :

- *sa prise de parole est régulée par un dispositif institutionnel ou par le participant enseignant (...).*

- *il conforme sa production langagière à des règles communicatives explicites ou implicites (...).*

- *il lui faut respecter le temps de parole qui lui est alloué afin de ne pas déséquilibrer le temps de parole des autres.* (Cicurel, 2011, p 31).

Si les interactions en classe, et plus spécifiquement en classe de langue, se déroulent souvent entre l'enseignant et les élèves, on peut y observer régulièrement des interactions entre les apprenants. Celles-ci ont souvent lieu dans le cadre de mise en scène de dialogues simples ou de jeux, dans lesquels les élèves réinvestissent du vocabulaire, des structures langagières introduits précédemment par l'enseignant. Néanmoins, même sans l'intervention du professeur dans les échanges, ceux-ci restent soumis « au but didactique (qui) a pour effet de modifier l'orientation du dialogue » (Cicurel, 2011, p 38).

Ainsi Cicurel nous interroge sur les conditions et les spécificités des interactions en classe :

Si les règles de communication en classe sont réellement différentes de celles de la communication ordinaire, comment mettre en place les conditions d'une appropriation des règles interactionnelles nécessaires à la communication avec les natifs (p..).

Cette communication est, comme nous l'avons précisé plus haut, le but premier dans le CERCL.

Dans la prochaine partie, nous allons voir comment la télécollaboration, définie comme la réalisation de projets entre deux groupes d'élèves par l'utilisation d'outils numériques, pourrait permettre d'atteindre les objectifs communicationnels visés par les programmes.

2.3 Utilisation de la télécollaboration en classe de langue

Avant de détailler l'historique de la télécollaboration et son développement dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes, il est nécessaire de définir ce terme qui peut selon les auteurs faire référence à diverses situations et utilisations.

2.3.1 Un terme aux multiples définitions

Si le mot « télécollaboration » n'est pas présent dans les différents dictionnaires généraux, l'utilisation du terme est largement répandue, particulièrement dans le domaine de l'éducation. Au sens général du terme, la télécollaboration est une collaboration entre deux individus ou deux groupes d'individus qui ne se trouvent pas dans le même espace. Sadler (2018) s'appuie sur la construction lexicale du nom (« télé » et « collaboration ») pour en donner une première définition : télécollaborer c'est travailler ensemble à distance.

Gousetti reprenant les propos de Belz (2007, p 127) décrit plus précisément la télécollaboration en ces termes :

the hallmark of telecollaboration is the use of Internet communication tools (e.g.e-mail, chat, blogs, videoconferencing) to link linguistically and culturally disparate groups of language learners and teachers in institutionalised setting for the purpose of (bilingual) social interaction and project-based intercultural collaboration (2013, p 379) ³

Dolly & O'Dowd (2018) définissent quant à eux la télécollaboration dans le champ de l'éducation :

³ « La caractéristique de la télécollaboration est l'utilisation d'outils de communication Internet (e-mail, chat, blogs, vidéoconférence) pour mettre en lien des groupes d'apprenants et d'enseignants en langue linguistiquement et culturellement différents, dans un cadre institutionnalisé dans le but d'une interaction sociale (bilingue) et d'une collaboration interculturelle au sein d'un projet commun. » (traduction personnelle)

The application of pedagogically-structured online collaborative initiatives between groups of learners in different geographically locations” (p 12). ⁴

Les auteurs notent néanmoins une difficulté à donner une définition unique au terme de télécollaboration tant elle peut se retrouver dans différents termes utilisés depuis la fin des années 90 : de « Virtual connections » utilisé par Warschaeur en 1996 à « Online Interaction Exchange » par Dooly & O’Dowd en 2012.

Dans le cadre de ce mémoire, nous envisagerons le terme télécollaboration selon la définition de O’Dowd (2018) repris par Dooly & O’Dowd :

The engagement of groups of learners in extended periods of online intercultural interaction and collaboration with partners from other cultural contexts or geographical locations as an integrated part of their educational programmes and under the guidance of educators and/or expert facilitators
(2018, p 16)

Ces débats autour de la définition de la télécollaboration mettent en évidence l’intérêt que cet outil a suscité depuis son émergence. Le développement de la télécollaboration a été rendu possible par les progrès technologiques des 50 dernières années. Mais c’est dans la situation politique mondiale de l’après-guerre et la nécessité de créer du lien entre les peuples pour assurer la paix qui a réellement permis l’essor de la télécollaboration.

2.3.2 Émergence de la télécollaboration

Au début des années 1920, Freinet pose les fondements de sa pédagogie que sont « l’école ouverte sur la vie, l’éducation au travail [et] l’école populaire » (Peyronie, 2000, p 20). La pratique coopérative est alors un outil au service de ces principes.

Dans les années cinquante, la volonté politique de rapprocher les peuples européens après une période de guerre, de tensions et de destruction, permet l’essor de projets coopératifs et collaboratifs notamment par des jumelages entre communes. De ces échanges sont nés des

⁴ « L’application d’initiatives collaboratives en ligne et pédagogiquement structurées entre des groupes

d’apprenants géographiquement éloignés » (traduction personnelle)

projets entre écoles, collèges, lycées ou universités qui sont apparus comme un moyen efficace de lutter contre les stéréotypes pour accéder à une meilleure appréhension des différences et des similarités culturelles entre pays européens (Gouseti, 2014).

Aux prémices de la télécollaboration, les échanges se faisaient principalement par voie postale. Sadler (2018) évoque sa propre expérience de correspondance avec des pairs mexicains en tant qu'étudiant et souligne l'importance qu'elle eut dans sa prise de conscience d'une autre utilisation de la langue étrangère, bien plus riche et authentique que lors de ses cours de langues, ainsi que l'impact que cette expérience eut dans l'ouverture à la culture mexicaine qu'elle a suscitée.

Puis à partir des années soixante-dix, ces échanges interculturels et projets collaboratifs se sont développés et ont évolué avec les progrès technologiques. Sadler (2018), évoque l'arrivée des premiers courriels grâce au système « Plato » (p 218) ou des « chats » (« Talkomatic » p 218) au début des années soixante-dix. Ces avancées dans le domaine de l'informatique ont eu un impact majeur dans le développement des projets de télécollaboration dans l'enseignement.

Depuis, et plus particulièrement depuis le début des années deux mille, comme le soulignent Dooly et O'Dowd (2018) de nombreux chercheurs ont publié des livres ou des articles sur le thème de la télécollaboration dans l'enseignement : « Belz & Thorne (2006), Dooly (2008), Guth & Helm (2010), O'Dowd (2006, 2007), O'Dowd & Lewis (2016), Chapelle & Sauro (2017) » (p 15). Les champs et axes de recherche autour de la notion de télécollaboration sont nombreux : l'ingénierie pédagogique, l'étude des interactions sociales, le rôle de la médiatisation par les technologies, le développement des compétences interculturelles....

Parallèlement à ces travaux de recherche et des publications variées sur le sujet (revues scientifiques, articles, chapitres dans des encyclopédies spécialisées, publications émanant d'instances gouvernementales), des outils numériques ont été élaborés pour faciliter ces échanges télécollaboratifs comme « UNICollaboration » (www.unicollaboration.eu), « eTwinning » (www.etwinning.net) [et] « epals » (<http://www.epals.com/>) (Dooly & O'Dowd, 2018, p 15) dans le champ de l'éducation.

Ainsi, l'utilisation de la télécollaboration dans le domaine de l'enseignement s'est considérablement développée ces dernières années, et particulièrement durant la période particulière que nous vivons depuis le début de la pandémie de la COVID-19 et qui a obligé les enseignants à s'approprier des outils d'enseignement à distance lors de la fermeture des établissements scolaires. Comme le souligne Wagnon, « l'absence de préparation au télétravail et de tout enseignement à distance dans la formation continue des enseignants ne les a pas empêchés de faire preuve d'innovation, d'imagination » (2020, p 3). Cette expérience, malgré

de nombreuses difficultés et échecs parfois, a permis aux professeurs des écoles de découvrir ou de renforcer la connaissance des potentialités de l'usage des outils numériques, et plus précisément de la télécollaboration dans leur pratique.

2.3.3 La télécollaboration : une approche pour les enseignants

La télécollaboration représente aujourd'hui une nouvelle ressource dans l'enseignement, et particulièrement dans l'enseignement des langues. Dooly & O'Dowd (2018) définissent la télécollaboration comme une approche plutôt qu'une méthode ou une méthodologie.

En effet, citant Richards (1990), les auteurs définissent tout d'abord le terme méthode en l'associant au domaine de la didactique, comme un ensemble de concepts et de théories ayant été validées par des experts d'un domaine donné. La méthodologie appartiendrait quant à elle plutôt au domaine de la pédagogie, où les enseignants s'approprieraient et mettraient en œuvre ces concepts.

Dooly & O'Dowd (2018) définissent la télécollaboration comme une approche qui apporte une nuance supplémentaire par rapport au terme méthodologie :

Approach is generally understood as the way in which an individual applies quite explicitly defined principles of how something should be done- based on theoretical foundations (p 19)

Ainsi chaque enseignant utilisera une approche donnée dans un contexte de classe particulier. Cette dernière est donc intimement liée aux circonstances de l'enseignement.

Malgré ce caractère très contextuel de la télécollaboration, est-il possible d'en dégager certains principes clés ?

2.3.3.1 Les principes clés de la télécollaboration dans le domaine de l'enseignement

Un premier principe clé posé par Dooly & O'Dowd (2018) est que la télécollaboration dans l'enseignement des langues s'appuie sur un concept qu'ils nomment « Communication Learning theory » (p 20). Cette théorie est fortement représentée dans l'enseignement des langues notamment dans les pays européens particulièrement depuis la parution du CECRL. L'idée principale est qu'une langue s'apprend en situation de communication. Dans le cadre de l'usage de la télécollaboration dans l'enseignement des langues, cette théorie est fortement liée à la pédagogie du projet. En effet comme le soulignent Mont & Mastas (2018) citant Dooly

(2017), lorsque des apprenants n'ayant pas la même langue maternelle s'engagent dans un projet commun, la nécessité de partager une même langue pour communiquer devient réelle.

Le second principe clé mis en évidence par les auteurs est l'importance de l'interculturalité et de sa prise de conscience par les apprenants. En effet, comme le précise Derivry-Plard (2020), l'enseignement des langues vivantes a une place particulière à l'école « puisqu'il pose de facto la ou les différences, l'altérité culturelle et linguistique » (p 29). Le développement des outils numériques a permis aux élèves de pouvoir être en contact « direct » avec des élèves de langue et de culture différentes. Ainsi, à travers cette nouvelle forme d'organisation pédagogique, les compétences langagières et linguistiques sont développées « pour mieux connaître la ou les cultures des autres et pour améliorer les compétences interculturelles par la confrontation guidée et réflexive à l'altérité » (Derivry-Plard, 2020, p29).

Le troisième principe est l'engagement cognitif lors de séances impliquant la télécollaboration. La langue, tout en étant un objet d'apprentissage, est aussi un outil nécessaire à la communication avec des pairs ne faisant pas partie du groupe classe et à l'achèvement d'un projet ou d'une tâche dépassant le seul apprentissage linguistique. Ainsi l'utilisation de la télécollaboration lors de séances de langues vivantes s'appuie sur des projets interdisciplinaires, porteurs de sens et d'authenticité pour les élèves et permettant d'atteindre les objectifs visés dans le CERCL.

2.3.3.2 Les objectifs de la télécollaboration

Compte tenu de notre terrain d'expérimentation (que nous détaillerons dans la seconde partie de ce mémoire), nous nous focaliserons sur des recherches réalisées en école élémentaire, et plus particulièrement auprès d'élèves d'âge de cycle 3 afin de dégager les principales finalités de la télécollaboration.

Pour Okumara (2019), citant Dolly (2011), la télécollaboration permet d'atteindre deux objectifs principaux chez les apprenants : développer la conscience interculturelle d'un part et acquérir des compétences langagières d'autre part.

2.3.3.2.1 Télécollaborer pour mieux comprendre l'interculturalité

La conscience interculturelle est centrale dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle est au cœur du CERCL. Elle est donc une préoccupation majeure pour les enseignants mais aussi une compétence indispensable pour les futurs citoyens que sont les élèves dans la société d'aujourd'hui.

Okumura (2019), citant Liddicoat (2003), affirme que l'apprentissage interculturel d'une langue revient à développer la connaissance de sa propre langue et de sa propre culture et la mettre en relation avec une autre langue et une autre culture.

Okumara (2019) présente un projet de télécollaboration ayant réuni des élèves japonais et australiens en fin de scolarité élémentaire (correspondant au niveau CM2 français). Les premiers étaient débutants en anglais tout comme les seconds l'étaient en japonais. L'objectif du projet pour les élèves était de présenter aux correspondants des événements culturels caractéristiques de leur pays, en anglais pour les élèves japonais et en japonais pour les élèves australiens. Il y avait donc dans ce projet un double objectif de production et de compréhension en langue étrangère. L'outil de communication utilisé était « Edmodo », un réseau éducatif mondial permettant des échanges de courriels, de messages et de documents.

Les résultats de cette étude montrent que le projet de télécollaboration a permis de développer chez les élèves japonais une conscience interculturelle. En effet il leur a permis de découvrir une autre culture avec des similarités et des différences avec leur propre culture mais aussi de mieux les comprendre. Le projet a aussi eu un effet sur la motivation des élèves japonais à apprendre l'anglais. On connaît le lien entre motivation et apprentissage, on peut donc supposer que les compétences langagières ont été améliorées.

Peiser (2016) s'est aussi intéressé à l'impact de la télécollaboration sur le développement de la conscience interculturelle chez les apprenants d'une langue étrangère. L'étude menée par l'auteure regroupait deux classes d'élèves de 12-13 ans, l'une anglaise et l'autre allemande. Les élèves anglais se situaient dans leur seconde année d'apprentissage de l'allemand, et les élèves allemands dans leur seconde année d'apprentissage de l'anglais. Les compétences linguistiques des deux groupes en langue étrangère étaient donc assez limitées.

Les activités de collaboration mises en œuvre s'appuyaient sur des échanges asynchrones sous la forme de textes, de photos ou de vidéos déposés sur la plateforme « Edublogs ». Les élèves organisés en groupes se posaient des questions pour mieux se connaître, puis échangeaient sur des expériences personnelles (un séjour à Oxford pour les élèves germaniques et le récit de vacances pour les élèves britanniques).

L'auteur souhaitait interroger le lien entre la télécollaboration et le développement de compétences interculturelles. Elle les définit comme un ensemble regroupant des connaissances, des compétences cognitives, des compétences affectives et des compétences comportementales. Elles sont donc particulièrement complexes. Citant Hill (2006), Peiser (2016) précise que les compétences affectives caractérisées par l'empathie, le respect, l'ouverture d'esprit, sont le cœur même des compétences interculturelles et elles doivent être

l'objectif premier dans l'enseignement de ces dernières. Les politiques éducatives depuis le début des années 2000 ont d'ailleurs mis l'accent sur cette nécessité d'ouvrir les élèves, dès le plus jeune âge, à d'autres cultures, dans tous les champs disciplinaires de l'école mais dans le domaine de la langue (maternelle et étrangère) en particulier (Pieser, 2016, p 364).

Ainsi, citant Dooly (2011), Pieser (2016) note que la télécollaboration peut être un moyen efficace pour viser à la fois l'apprentissage de compétences langagières mais aussi le développement de compétences interculturelles.

Les résultats de l'étude ont montré que le projet n'a pas eu un impact important sur la connaissance de la culture étrangère, cela étant probablement dû au fait que les deux cultures étaient très proches. Pour autant, cette prise de conscience de similarités entre leurs cultures a permis de développer chez les élèves des attitudes positives et de déconstruire des stéréotypes par rapport à leurs pairs étrangers.

De plus, lors des échanges autour de la présentation des écoles respectives, l'engagement, la curiosité et l'enthousiasme des élèves ont été particulièrement remarquables. Pieser (2016) citant Allport (1954) explique que la réussite de ces interactions est probablement liée au fait que les échanges interculturels sont d'autant plus réussis que les intérêts, les buts, les statuts des participants sont proches.

Les enseignants participants à l'étude ont aussi noté que leurs élèves avaient progressé dans la maîtrise de compétences linguistiques en langue vivante étrangère. En effet, des projets de télécollaboration dans l'enseignement des langues vivantes, tout en développant les compétences interculturelles, peuvent aussi permettre de développer des compétences langagières chez les élèves.

2.3.3.2.2 Télécollaborer pour mieux parler et communiquer

En 2013, trois cantons suisses, dont la langue principale était respectivement l'Allemand, le Français et l'Italien, se sont engagés dans un projet de télécollaboration en école élémentaire appelé « Alpconnetar » (Botturi, Kappler & Negrini, 2018). Au cours d'une année scolaire, l'expérience s'est déroulée en trois phases. La première phase a permis aux élèves de se présenter les uns aux autres, la seconde de mettre en œuvre de courts échanges autour de la présentation de leur village et de recettes locales. Enfin lors d'une troisième et dernière phase les enfants ont participé à un projet collaboratif interdisciplinaire (sciences et géographie). L'une des questions des auteurs était de savoir quel impact avait eu ce projet sur les compétences langagières des élèves. (Botturi, Kappler & Negrini, 2018, p 809).

Pour répondre à cette question, un questionnaire a été proposé aux enfants sur leur ressenti par rapport à leurs progrès. Dans deux écoles sur les trois impliquées, plus de 90% des élèves ont eu le sentiment que leurs compétences linguistiques s'étaient améliorées. Bien que les auteurs précisent que l'on ne peut pas conclure que les apprentissages des élèves ne soient exclusivement dus au projet « Alpconnectar », il semble que les progrès en vocabulaire et en compétences de communication déclarés aient été favorisés par le contexte de télécollaboration. Ce ressenti est partagé par les enseignants impliqués dans le projet qui ont perçu un impact positif dans les apprentissages des élèves et ont noté des progrès, de façon générale, au fil de l'année scolaire.

Botturi, Kappler & Negrini (2018) font donc le constat qu'un projet télécollaboratif tel qu'« Alpconnectar » peut permettre de développer des compétences linguistiques dans l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école même s'il faut nuancer ces résultats selon plusieurs variables contextuelles (milieu socio-économique de l'école et des familles, l'environnement culturel mais aussi l'enseignant).

Dooly & Sadler (2016) présentent eux aussi une expérience de télécollaboration impliquant de jeunes élèves (7-8 ans) de quatre classes différentes (deux en Espagne et deux en Autriche) dans leur seconde année d'apprentissage de l'Anglais. Ce projet interdisciplinaire associait l'éducation à la santé (et plus particulièrement les règles d'hygiène) et la langue étrangère sur une période de 10 semaines à travers l'utilisation de visio-conférences et de « machinima » (Dooly & Sadler, 2016, p 54), sortes de courtes vidéos mettant en scène des personnages virtuels. Comme le soulignent les auteurs, ce projet permettait la mise en place d'un environnement extrêmement riche, dans lequel la compréhension se construisait à travers des interactions et des médiations entre professeurs, élèves, matériels et technologie. (Dooly & Sadler, 2016, p 57). Les résultats de la recherche montrent que les élèves ont non seulement acquis à travers ce projet les compétences langagières visées par les programmes, mais pour certains sont allés au-delà cet objectif et ont acquis des structures linguistiques et des compétences communicationnelles plus complexes que celles attendues à cet âge.

Ainsi, la recherche montre que l'utilisation de la télécollaboration dans des projets interdisciplinaires peut favoriser l'acquisition de compétences interculturelles et linguistiques. Pourtant il convient d'être conscient que, sans être des obstacles à la mise en œuvre de tels projets dans les classes d'écoles élémentaires, il existe des points de vigilance que les professionnels (ingénieurs pédagogiques ou enseignants) se doivent de garder à l'esprit.

2.3.3.3 Point de vigilance pour l'usage de la télécollaboration dans l'enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire

Lorsqu'il envisage un projet télécollaboratif à l'école élémentaire, une des premières difficultés auquel l'enseignant peut se retrouver confronté est l'aspect opérationnel de sa mise en œuvre. Comme le souligne Gouseti (2014), ce type de projet nécessite l'accès à des ordinateurs au sein même des écoles mais aussi à des outils collaboratifs (caméras, micros...) et à des plateformes permettant des échanges en ligne. Les enseignants devront faire des choix quant aux outils utilisés, ils devront aussi anticiper des problèmes techniques qui ne manqueront pas de survenir dans le déroulement du projet. Ainsi, la mise en œuvre d'un projet télécollaboratif en classe de langues implique un questionnement en termes de formation des enseignants aux outils numériques comme le soulignent Botturi, Kappler & Negrini (2018) dans le cadre de leurs travaux autour du projet « Alpconnectar ».

La prise en main de ces aspects techniques demande donc un investissement important de la part des enseignants, notamment en termes de temps. En effet Sadler (2018) prévient que lorsqu'un enseignant s'engage dans un projet de télécollaboration, il doit se préparer à passer beaucoup plus de temps dans la planification et la mise en œuvre que ce qu'il avait initialement prévu. En cela, le choix de l'enseignant partenaire est fondamental, et Sadler (2018) insiste sur le fait que de la même façon que lors des premières séances avec les élèves, il est nécessaire qu'ils apprennent à se connaître, les enseignants menant le projet passent suffisamment de temps pour échanger avant même la phase de conception et de planification.

Un projet de ce type va demander aux enseignants une nouvelle posture professionnelle car comme le notent Rey & Grimaud (2011) « si la collaboration est de plus en plus perçue comme une composante à part entière dans la profession enseignante, le travail collectif occupe encore une part largement minoritaire dans les activités professionnelles » (p 2). Sanchez & Manrique (2018) insistent sur l'importance de la coordination entre les enseignants porteurs du projet dans la planification et les phases d'ajustement de celui-ci. Sadler (2018) s'appuie sur les préconisations de Salas (2018) qui conseille des rencontres synchrones régulières plutôt que de simples échanges de courriers électroniques.

Ce dernier point a une incidence importante sur le choix du partenaire. En effet, si la télécollaboration, comme nous l'avons vu plus haut, met en lien des participants dans des lieux géographiquement distincts, cela engendre parfois des difficultés de coordination temporelle :

de la plus évidente comme le décalage horaire jusqu'à des obstacles comme les horaires institutionnels (horaires de classe, créneaux dédiés à l'apprentissage des langues).

Ainsi le facteur temps et l'expérience parfois tout à fait inédite d'un travail partagé rendent le rôle de l'enseignant central dans la réussite d'un projet télécollaboratif. C'est pourquoi, il doit être en adéquation avec les besoins des enseignants, et donc des apprenants.

Dans le cas où des scénarios pédagogiques de télécollaboration sont initiés par des chercheurs ou des ingénieurs pédagogiques (conseillers pédagogiques, formateurs...), ils doivent donc être co-construits avec les enseignants menant le projet. Comme l'affirme Sadler (2018), « the best collaboration is designed in partnership with the instructors that it will involved » (p 221). Ainsi, si la trame du scénario peut être conçue en amont, une phase de réajustement sera nécessaire pour que celui-ci soit adapté au contexte des classes dans lesquelles il sera mené.

Cette adaptation pourra se faire selon la localisation de l'école (le pays, le contexte socio-culturel), l'expérience des enseignants en termes de télécollaboration (Ont-ils déjà mené ce type de projet ? Se sentent-ils à l'aise avec les outils numériques ?) mais aussi en fonction de l'âge des élèves.

En effet de nombreux auteurs (Botturi, Kappler & Negrini 2018, Dooly & Sadler 2016, Gruson & Barnes 2012, Peiser 2015) soulignent le peu de recherches et d'études disponibles sur des projets de télécollaboration dans l'enseignement de langues étrangères menées en école élémentaire, avec des élèves débutant cet apprentissage. Les compétences linguistiques limitées dans le premier degré peuvent effectivement être considérées comme un obstacle à des échanges synchrones avec des pairs ne parlant pas la langue maternelle. Pourtant, des auteurs amènent des arguments en faveur de cette pratique dès les premières années d'apprentissage des langues. Peiser (2015) soutient que les enfants entre 11 et 13 ans (ce qui correspondrait au cycle 3 de notre système éducatif français) sont à une étape de leur développement où ils sont particulièrement sensibles et enthousiastes à la découverte d'autres cultures. Des situations d'échanges télécollaboratifs avec des pairs ayant une langue maternelle différente de la leur, pourraient prendre appui sur cette qualité pour favoriser l'acquisition de compétences interculturelles et langagières. Okumara (2019) confirme cette idée en citant Byram et Doyé (1999) lorsqu'ils montrent que l'enseignement précoce des langues dès l'école primaire est un levier pour développer des attitudes positives envers les cultures différentes de la sienne.

Il semble enfin que les échanges virtuels, et en particulier les échanges synchrones avec des pairs en langue étrangère aient un effet positif sur l'engagement des élèves dans la langue orale. En effet, il a été démontré que les élèves impliqués dans des projets de télécollaboration, osaient plus s'engager dans des échanges oraux (Botturi, Kappler, Negrini, 2018) et que, en

général, ils construisaient des énoncés d'une meilleure qualité langagière que celle visée à l'âge au niveau des élèves (Dooly & Sadler, 2016). Paradoxalement, l'authenticité et l'immédiateté de l'échange en langue étrangère semblent, une fois dépassée la rencontre initiale, permettre aux élèves d'expérimenter l'utilisation de langue étrangère avec moins d'appréhension.

La télécollaboration est donc un outil pour les enseignants du premier degré pour amener leurs élèves à acquérir les compétences langagières, communicationnelles et interculturelles prescrites par le CECRL et les programmes de l'Éducation nationale. Il convient néanmoins d'accompagner les professeurs dans l'utilisation de ce nouveau dispositif. La co-conception de scénarii pédagogiques associant chercheurs, didacticiens, formateurs en langues et enseignants pourrait permettre une formation efficace pour ces derniers.

2.4 La Recherche-Action : un levier pour la formation des enseignants

Les modalités de formation en direction des enseignants sont très diverses : elles vont de l'animation pédagogique institutionnelle, au stage de formation en passant par des temps à distance ou même l'auto-formation que les professeurs peuvent mettre en œuvre de façon individuelle. Parmi ces modalités, la Recherche-Action peut apparaître comme un dispositif permettant dans le même temps d'enrichir ses connaissances didactiques et de tester leur mise en œuvre dans une situation pédagogique.

2.4.1 Définition

Précisant que Lewin (1946) est à l'origine du terme de Recherche-Action, Catroux (2002) la définit en ces termes :

La Recherche-Action est un processus destiné à doter tous les participants de la scène éducative, qu'il s'agisse des étudiants, des enseignants ou d'autres intervenants, des moyens d'améliorer leurs pratiques grâce à leurs expériences éclairées et nourries des savoirs théoriques en cours (p 9).

Cette définition met clairement en évidence la spécificité de la Recherche-Action en tant que rencontre du monde de la recherche et du monde pédagogique. Roy & Prévost (2013) notent ainsi que dans ce type de pratique, « la théorie permet [...] de comprendre et d'agir sur les problèmes réels que l'on rencontre concrètement sur le terrain »

Ce lien entre théorie et pratique donne à la Recherche-Action des spécificités par rapport à la recherche conventionnelle.

2.4.2 Les caractéristiques de la recherche-action

Roy & Prévost (2013) citent trois caractéristiques clés de la Recherche-Action. Les auteurs citant Reason & Bradbury (2008) précisent tout d'abord qu'elle « est réalisée avec les gens plutôt que sur les gens ». En effet dans la situation d'une recherche action, la collaboration entre chercheur et praticien sera au cœur du dispositif. Ils partagent les mêmes préoccupations, ont identifié les mêmes situations-problèmes et apportent chacun des compétences spécifiques à la résolution de celles-ci.

La seconde caractéristique décrite par Roy & Prévost est qu'elle « trouve son ancrage dans l'action, dans la nécessité d'agir pour changer les choses » (p 132). Cette caractéristique la différencie de la recherche traditionnelle qui a pour but premier de développer des connaissances sur un sujet et ce « en se greffant essentiellement aux cadres théoriques existants » (p 132). Cette recherche théorique, bien que nécessaire, a pu créer un fossé, souvent décrit par les praticiens de terrain, entre la recherche et la pratique. Intégrer la recherche dans l'action, dans la pratique permet de redonner du sens à celle-ci pour des acteurs qui ne la côtoient que rarement.

Enfin la dernière caractéristique de la Recherche-Action selon Roy et Prévost (2013) et que contrairement à la recherche traditionnelle qui « emprunte une voie linéaire » (p134), la première « adopte plutôt une démarche cyclique » (p134). En effet, après la formulation du problème et la planification du protocole, effectuées conjointement entre le chercheur et le praticien, des réajustements à toutes les étapes du plan d'action seront opérés.

Ce cycle peut être illustré comme suit :

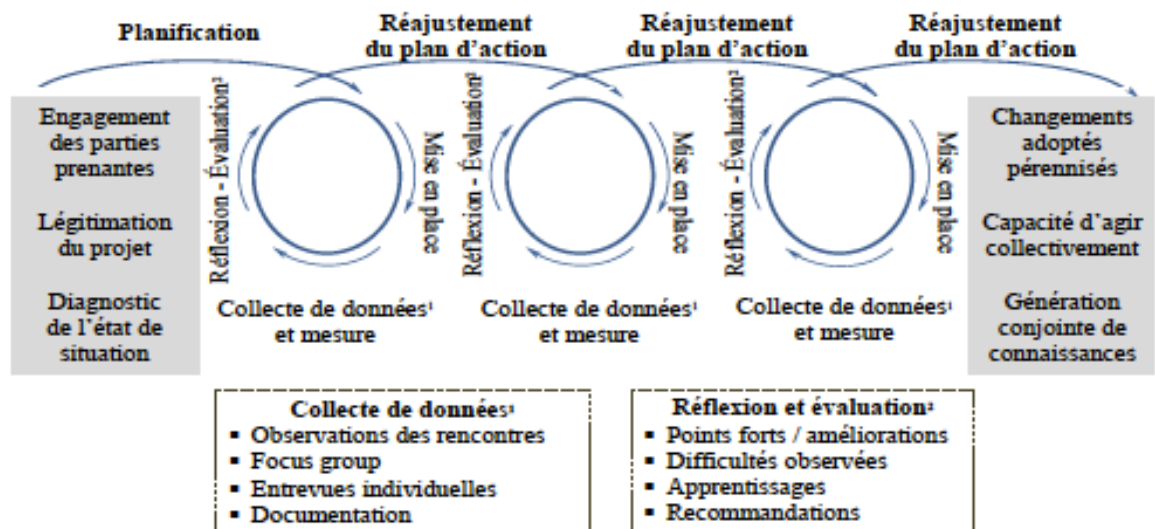


Figure 1 Le cycle de la recherche-action (Roy & Prévost, 2013)

Au-delà du caractère cyclique de la démarche, ce schéma met en évidence des étapes précisément définies dans la mise en œuvre de celle-ci. Nous allons les détailler dans la suite de ce mémoire.

2.4.3 Étapes d'une recherche action

Claude (2020) propose une illustration des étapes de la recherche action comme suit :

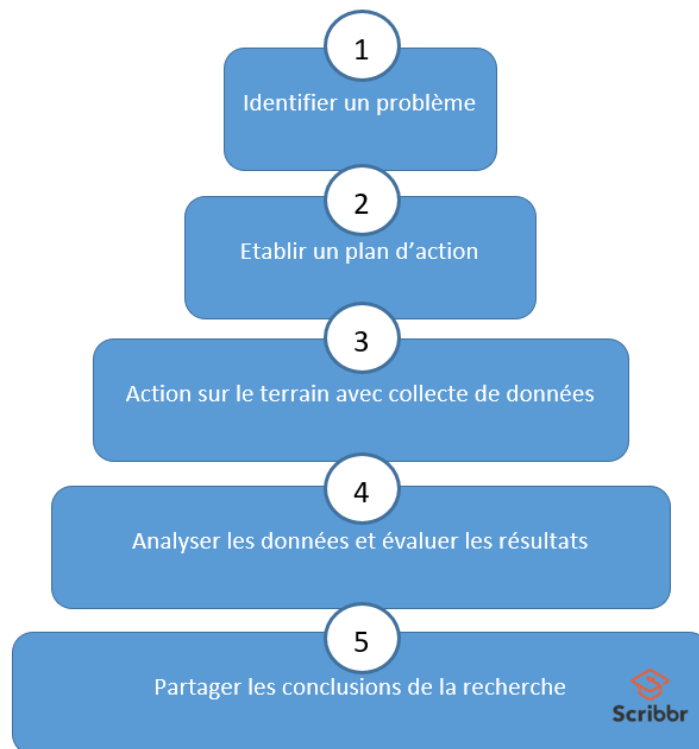


Figure 2: Les 5 étapes clés de la recherche action (Claude, 2020)

Plusieurs auteurs indiquent cette même méthodologie pour construire une Recherche-Action (Burns, 2005 ; Catroux 2002).

S'appuyant sur les travaux de Susman (1983), Catroux (2002, p13) propose une autre schématisation de ces étapes mettant en évidence le caractère cyclique de la recherche-action :

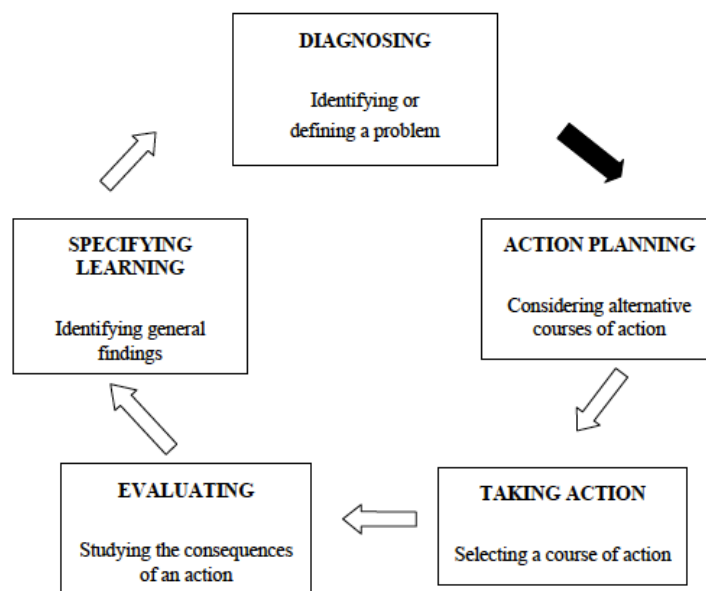


Figure 3 Cycle de la recherche-action, Susman (1983)

Ainsi, la recherche action se composera de différents cycles des cinq étapes présentées et Catroux précise que « des cycles successifs sont répétés jusqu'à ce que le problème soit résolu, que les différents partenaires soient satisfaits ou encore que la situation posant problème ne puisse plus faire l'objet d'une amélioration » (2002, p 13).

Cette modalité de recherche a des avantages et des limites que nous allons essayer de décrire dans la prochaine partie.

2.4.4 Apports et limites de la recherche-action

Dans son article, Burns (2005) précise les objectifs et avantages de la recherche action en s'attachant particulièrement au champ de l'éducation. Cette modalité de recherche permet tout d'abord au chercheur de pouvoir trouver des réponses à des problèmes issus d'une situation réelle dans un contexte et dans des conditions spécifiques, elle lui permet d'étayer les évolutions, les innovations dans les pratiques. Comme nous l'avons indiqué plus haut, la recherche action permet aussi de réduire l'écart (réel ou ressenti par les praticiens) entre théorie

et pratique. Du côté des enseignants, comme l'a montré Burns (2005) elle peut leur permettre de se développer professionnellement, de faire évoluer leurs pratiques et d'enrichir leurs connaissances didactiques et pédagogiques. L'auteur a aussi montré que l'investissement des enseignants participant à de tels projets était accru et que le sentiment d'isolement au contraire diminuait.

Néanmoins, la Recherche-Action n'est pas unanimement reconnue et des critiques lui sont opposées. Burns (2005) évoque la première, soutenue par l'organisation internationale TESOL selon laquelle ce type de protocole n'aurait pas la même rigueur scientifique que la recherche fondamentale. D'autre part, l'auteure précise que très peu d'études attestent des effets positifs que la Recherche-Action pourrait avoir sur les pratiques et sur l'enrichissement des connaissances théoriques des enseignants (Burns, 2005).

Enfin, la collaboration au cœur de la Recherche-Action peut entraîner des biais dans l'analyse et les résultats issus de celle-ci. En effet, le chercheur étant particulièrement investi dans la mise en œuvre des différentes étapes, sa participation pourrait influencer le déroulement et les résultats de ses travaux. Il convient donc d'être prudent lors de l'analyse des données récoltées dans le cadre d'une telle modalité de recherche.

Ainsi, cette revue de littérature nous a permis de définir des éléments nous paraissant essentiels dans l'enseignement de l'anglais à l'école élémentaire : les objectifs d'apprentissage qui ont évolué à partir de l'adoption du CECRL en mettant l'accent sur les compétences de communication, la place prépondérante de l'oral et l'importance des interactions langagières entre les élèves, l'intérêt de la télécollaboration dans l'acquisition des compétences par les élèves, et enfin l'importance de former les enseignants pour faire évoluer les pratiques, par le biais par exemple de Recherches-Action.

Ces apports théoriques associés à nos observations sur le terrain nous ont amenés à formuler une question de recherche que nous allons à présent exposer.

3 QUESTION DE RECHERCHE ET HYPOTHESES

L'enseignement de l'anglais est une réalité dans la totalité des classes d'école élémentaire en France. L'édition 2020 des « Repères et Références Statistiques » (DEPP, 2020) montre que, si durant l'année scolaire 2001-2002, 71,9% des élèves de cycle 3 bénéficiaient d'un enseignement en langues vivantes étrangères, ils sont aujourd'hui 100% à être concernés (2020, p 71). Pour autant, les enseignants ne sont pas toujours à l'aise pour mener ces séances d'apprentissage. Dans le cadre de notre pratique en tant que formateurs d'enseignants du premier degré, nous avons pu observer ces craintes voire ces réticences à l'enseignement de l'anglais : un niveau linguistique personnel jugé insuffisant, un accent déclaré défaillant, une formation didactique et pédagogique lacunaire.... De plus, bien que datant de 2001, le CECRL n'est pas encore la référence dans les classes, et les enseignants éprouvent des difficultés à mettre en œuvre des situations permettant aux élèves d'atteindre les compétences attendues au niveau A1, surtout dans le domaine de l'interaction. Nous nous sommes alors interrogés sur les effets que pourrait avoir la mise en œuvre d'un scénario pédagogique centré sur un projet de télécollaboration (donc avec un réel objectif interactionnel et communicationnel) co-conçu par des enseignants de cycle 3 et une chercheuse.

Nos hypothèses sont les suivantes :

- La mise en œuvre d'un scénario télécollaboratif co-conçu par une chercheuse et des enseignants permettrait d'accroître le sentiment des élèves à avoir développé leurs interactions orales et leur motivation à apprendre l'anglais.
- La mise en œuvre d'un scénario télécollaboratif co-conçu par une chercheuse et des enseignants permettrait à ces derniers de mieux appréhender les enjeux de l'approche actionnelle visée par le CECRL
- La mise en œuvre d'un scénario télécollaboratif co-conçu par une chercheuse et des enseignants permettrait de mieux identifier les besoins des enseignants en termes de formation à l'enseignement de l'anglais.

Nous avons donc conçu un protocole de recherche que nous allons exposer dans la prochaine partie de ce mémoire.

4 MÉTHODOLOGIE

Afin de répondre à notre problématique et de confronter nos hypothèses à des données d'observation pour pouvoir les confirmer ou les infirmer, nous avons construit un cadre méthodologique que nous allons à présent détailler.

4.1 Contexte de l'étude

4.1.1 Un travail de recherche dans le premier degré

Nous avons choisi de mener cette étude dans des classes d'école élémentaire. Ce choix a été fait pour plusieurs raisons. Tout d'abord, étant Professeur des Écoles Maître Formateur (PEMF), le premier degré est au centre de nos préoccupations. La formation des enseignants, en formation initiale ou continue est notre mission principale et cette étude avait pour but de répondre à des interrogations dans cette optique.

Ensuite, les travaux sur l'usage de la télécollaboration dans le premier degré sont encore assez rares. Comme le soulignent, Dooly & Vinagre (2021), la plupart des études concernant l'usage de la télécollaboration (ou « Virtual Exchange ») dans le domaine de l'enseignement des langues ont été menées dans le contexte d'études supérieures. Les investigations dans l'enseignement secondaire, et surtout dans l'enseignement primaire sont beaucoup moins nombreuses même si des milliers d'écoles sont engagées dans des projets télécollaboratifs (notamment dans le cadre des projets « Etwinning »). Les auteurs expliquent le manque de publications dans le contexte d'enseignement élémentaire par le lien moins important que les enseignants du primaire ont avec le champ de la recherche scientifique : « Primary and secondary teachers do not engage as frequently in researching and publishing about their experiences as university teachers/researchers do » (Dooly & Vinagre, 2021, p 5). Ainsi, étant professeur et formateur dans le premier degré et dans le cadre de ce mémoire, chercheur, nous avons décidé de mener notre recherche auprès de classes de cycle 3.

Enfin, le fait de pouvoir mener ce travail au sein de notre école a été un argument pragmatique nous amenant à choisir l'école primaire comme terrain de recherche.

4.1.2 Un projet réunissant deux classes de nationalité différente

Tout d'abord, nous n'avons pas fait le choix de mener ce travail de recherche avec notre propre classe. Deux raisons ont guidé ce choix. Tout d'abord, au vu des compétences que nous

souhaitions développer chez les élèves il était nécessaire que ce projet se déroule en cycle 3 en non en cycle 2. D'autre part, afin de pouvoir observer les effets d'une co-conception de scénario pédagogique il était important que les rôles d'enseignant et de chercheur soit bien différenciés. Nous avons donc choisi comme terrain d'exploration la classe d'une collègue. Le fait d'être dans la même école facilitait notre présence durant les visio-conférences et les échanges avec l'enseignante.

Notre école étant engagée dans un projet Erasmus+, nous nous sommes donc tournés vers la plateforme dédiée aux échanges internationaux de cette organisation : eTwinning Live. En effet, sur le site de l'agence européenne Erasmus plus, il est précisé que

Le programme Erasmus + encourage aussi les activités de coopération à distance à l'aide de la plateforme numérique eTwinning , destinée à tous les enseignants en Europe qui veulent mener des projets pédagogiques pour l'ensemble de leurs classes. (Site internet de l'Agence Erasmus +,s.p)

La première condition à la mise en œuvre du projet a donc été de trouver un correspondant sur la plate-forme eTwinning Live. Pour cela, en collaboration avec l'enseignante française, nous avons décrit, comme demandé sur le site l'objectif du projet, le déroulement prévu, ainsi que les résultats attendus. (Annexe 1). Dans ce descriptif nous avons précisément ciblé un niveau de classe et un projet de télécollaboration impliquant des rencontres synchrones entre les deux classes. Cela permettait aux classes intéressées par notre proposition d'anticiper des besoins en outils numériques. Nous avons aussi spécifié que ce projet se déroulerait sur plusieurs mois car il était important que l'enseignant partenaire soit conscient de la nécessité de s'engager sur un temps relativement long. Enfin nous avons aussi décrit les différents objectifs langagiers et interculturels (lexique de l'école, de la famille, compétences de communication orales, découverte culturelle du pays de la classe partenaire).

Ce projet a été ensuite publié sur le site et nous avons eu plusieurs retours positifs de professeurs. Nous avons alors sélectionné une classe espagnole, car ce pays européen nous semblait à la fois être suffisamment proche de la culture française et avec des particularités qui permettraient un travail sur l'interculturalité avec les élèves.

L'étude a donc portée sur un projet mis en place entre une classe de CM1 à Saint-Genès-Champanelle (Puy-de-Dôme, France) dans un milieu plutôt péri-urbain et une classe de 5^{ème} année d'école élémentaire à Badajoz (Espagne) dans un milieu urbain (nous décrirons plus précisément dans ce mémoire le profil des participants dans la partie décrivant le corpus de

données). Ce choix a été fait pour intégrer ce projet de télécollaboration dans les pratiques et programmes des classes et des professeurs.

4.1.3 Planification, conception et déroulement du projet

Après avoir défini les deux classes partenaires du projet (la classe d'une collègue de CM1 enseignant dans mon école et la classe espagnole), nous sommes passés à la phase de planification. Pour cela, la chercheuse a réalisé une première rédaction du formulaire de planification disponible sur la plateforme (Annexe 2). En parallèle, un questionnaire a été envoyé aux deux enseignants afin de récolter des informations sur leurs pratiques de classe ainsi que leurs attentes. (Annexes 3 et 4)

La comparaison de ces deux questionnaires a révélé des points communs ou de concordances et des différences. L'âge des élèves est sensiblement le même pour les deux classes, les deux enseignants souhaitent mener un projet autour de la découverte de l'environnement proche des élèves. Des compétences communes ont été abordées dans les deux classes (lexique des fêtes traditionnelles anglo-saxonnes, utilisation de l'auxiliaire « to be » par exemple). Les effectifs des deux classes sont, cependant, très différents (26 élèves pour la classe française et 11 pour la classe espagnole). Il en est de même pour le nombre d'années d'apprentissage de l'anglais (3 ans pour les élèves de Saint-Genès-Champanelle, 5 ans pour ceux de Badajoz).

Il est intéressant de noter que l'enseignant espagnol fait référence au CECRL dès ce premier contact et que l'enseignante française quant à elle évoque un objectif précis de développement de compétences de communication (mais n'évoque pas le CECRL explicitement).

Une visio-conférence a ensuite été organisée afin que les acteurs du projet fassent connaissance et qu'ils affinent ensemble la planification du projet (Annexe 5).

Par la suite, chaque rencontre des élèves a été co-conçue par la chercheuse et les enseignants : avant et après chaque séance de télécollaboration, ils se rencontraient par visio-conférence pour réajuster le projet global et préparer les différentes étapes nécessaires à la mise en place de la rencontre en suivant une démarche de construction de scénario pédagogique, qui pourrait être modéliser selon la figure 4 :

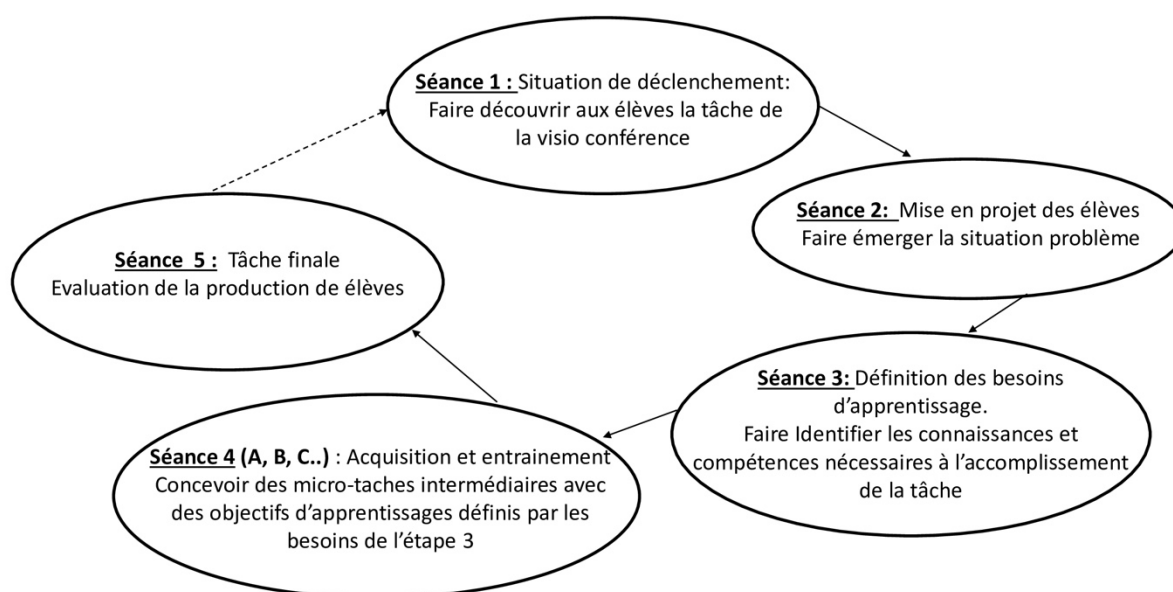


Figure 4 Scénario pédagogique d'une séquence du projet

Cette démarche nous a donc permis de construire les différentes séquences du projet en détaillant pour chaque séance de celles-ci les éléments nécessaires à sa mise en œuvre.

Le choix de l'outil de télécollaboration a posé problème. En effet plusieurs plateformes d'échanges virtuels ne convenaient pas au projet : soucis de connections, problèmes liés au caractère international du projet (certaines plateformes institutionnelles n'était pas utilisables en Espagne), impossibilité d'enregistrement des rencontres... Après plusieurs essais nous avons décidé d'utiliser la plateforme « zoom », pour les échanges synchrones classe à classe (avec un seul ordinateur), ainsi que pour les réunions de bilan et d'ajustement entre enseignants et chercheur.

Les différentes contraintes temporelles, organisationnelles ainsi que des événements liés à la pandémie de COVID-19 nous ont amenés à modifier la planification et les objectifs de départ.

4.1.4 Scénario pédagogique

Le projet s'est déroulé de janvier 2021 à juin 2021, ponctué par 6 rencontres par visio-conférences entre les deux classes :

Séquence 1 Janvier/février 2021	<i>Objectif : Faire connaissance à travers un jeu de questions/réponses sur les portraits chinois produits par chaque élève.</i> 1/ Annonce du projet et de la rencontre avec les classes de correspondants. 2/ Écriture du portrait chinois, et jeux de questions-réponses au sein de la classe.
------------------------------------	---

	3/ Visio-conférence : échange dialogué face caméra entre un élève espagnol et un élève français. Les élèves n'étant pas en situation de production orale, sont en situation de réception et doivent noter les réponses des correspondants pour reconstruire le portrait chinois de chacun. Envoi des portraits chinois pour validation par l'autre classe.
Séquence 2 Février/ Mars 2021	<i>Objectif : Découvrir l'école des correspondants à partir d'un jeu de questions/réponses</i> 1/ Annonce de la prochaine visio-conférence : faire découvrir notre école. 2/ Réalisation et envoi de vidéos et de photos des écoles respectives. 3/ Visionnage des vidéos et observation des photos de l'école des correspondants : compréhension et collecte d'informations. 4/ Visio-conférence : jeu de questions-réponses sur les écoles.
Séquence 3 Mars/Avril 2021	<i>Objectif : Découvrir l'emploi du temps des correspondants</i> 1/ Annonce de la prochaine visio-conférence : découvrir nos emplois du temps respectifs 2/ Dans chaque classe, élaboration de l'emploi du temps en anglais. Apprentissage du lexique et des structures langagières associées. 4/ Visio-conférence : échange dialogué face caméra entre un élève espagnol et un élève français pour découvrir les emplois du temps respectifs. Les élèves n'étant pas en situation de production orale, sont en situation de réception et doivent noter les réponses des correspondants pour reconstruire l'emploi du temps de l'autre classe.
Séquence 4 Mai 2021	<i>Objectif : présenter la tâche finale aux élèves, planifier la réalisation de la tâche</i> Visio-conférence : présentation aux élèves de la tâche finale (réalisation d'un livre électronique présentant les similarités et les différences entre les deux écoles). Constitution des groupes de travail (nationalités mixtes).
Séquence 5 Mai – Juin 2021	<i>Objectif : Réalisation du livre électronique</i> 1/ Par groupe dans les classes, lister les similarités et les différences selon le thème choisi (l'école, la classe, les emplois du temps, l'année scolaire, les jeux et la cour de récréation). 2/ Visio-conférence : construire les pages du livre électronique. Chaque groupe se rejoint face caméra et s'accorde sur les éléments qu'il souhaite faire apparaître dans le livre. Pendant ce temps d'échanges par petits groupes, les autres élèves ont une activité décrochée à réaliser sur le thème de l'école.
Séquence 6 Juin 2021	<i>Objectif : Présentation du livre électronique et clôture de la correspondance en visio-conférence</i> 1/ Présentation par l'adulte du livre électronique (diaporama) finalisé. 2/ Jeu du pendu avec les prénoms de la classe. 3/ Clôture de la correspondance, se dire au revoir.

Tableau 1 Résumé du déroulement du projet

Comme nous l'avons spécifié plus haut, après chaque rencontre synchrone entre élèves, sur un temps hors-classe, les enseignants et la chercheuse échangeaient par visio-conférence ou par mail pour faire le bilan de la séance passée, en essayant d'en identifier les qualités, les défauts ou les manques et d'en envisager des remédiations.

Des fiches de préparation étaient aussi rédigées par la chercheuse à partir des échanges avec les enseignants. Elles avaient pour but de préciser les objectifs et le déroulement de chaque visio-conférence, mais en laissant une liberté suffisante aux enseignants pour mener les séances. (Annexe 6).

L'ensemble du projet a abouti à la réalisation d'un livre électronique (Annexe 7) dont la mise en page a été réalisée par la chercheuse, les enseignants n'ayant pas soit le temps soit les compétences nécessaires pour le créer.

Afin de répondre à la question de recherche et de confronter nos hypothèses aux observations issues des observations menées durant ce projet, nous avons conçu un plan de recherche que nous allons détailler ci-après.

4.2 Plan de recherche

Durant les différentes étapes et au fur et à mesure de l'avancée du projet, nous avons rassemblé un corpus de données que nous allons à présent décrire.

4.2.1 *Corpus de données*

Notre corpus est composé de données primaires et secondaires. Les données primaires se composent des enregistrements des visio-conférences entre les deux classes ainsi que des réunions d'ajustement et/ou planification entre les enseignants et la chercheuse. Les données secondaires, quant à elles, se composent des verbatim d'entretiens semi-dirigés menés auprès des enseignants participants au projet et enfin d'un questionnaire administré aux 38 élèves des deux classes impliquées.

4.2.1.1 Enregistrements des visio-conférences et des réunions d'ajustement

Chacune des rencontres en visio-conférences ainsi que les réunions de bilan et d'ajustement avec les enseignants (tel qu'il a été décrit dans le scénario pédagogique) ont été enregistrées via la plateforme Zoom.

Compte-tenu de la quantité importante de données récoltées, nous avons fait le choix de ne pas centrer notre analyse sur ces données primaires mais de baser celle-ci sur l'exploitation des entretiens semi-dirigés et des questionnaires auprès des élèves.

4.2.1.2 Entretiens semi-dirigés auprès des enseignants

Les entretiens semi-dirigés ont eu lieu après la clôture du projet au mois de juin 2021. Pour mener ces entretiens nous avons conçu un guide (Annexe 8) pour structurer l'échange. Nous avons organisé l'entretien en abordant quatre thématiques : l'expérience du professeur dans l'enseignement de l'anglais, le scénario pédagogique, les perspectives, et les élèves. Chaque thématique était traitée au travers de deux à trois questions.

L'entretien avec l'enseignant espagnol s'est déroulé via la plateforme « zoom » et a été enregistré. L'échange a été mené en anglais et a duré environ 16 minutes. L'entretien avec l'enseignante française a eu lieu en présentiel, à l'école de cette dernière. Il a été enregistré par dictaphone. L'échange s'est déroulé en français et a duré un peu plus de 21 minutes.

Les deux entretiens ont été transcrits en verbatim (Annexes 9 et 10) afin de pouvoir les analyser.

4.2.1.3 Questionnaire à destination des élèves

Nous souhaitions aussi pouvoir recueillir les représentations qu'avaient les élèves français et espagnols sur la langue anglaise en général, sur leur apprentissage de celle-ci et sur le projet mené durant ces quelques mois plus particulièrement. Un questionnaire de 15 questions de type semi-qualitatif (13 questions fermées de type questions à choix multiples et 2 questions ouvertes) a été administré aux élèves en fin de projet (Annexe 11). Tous les élèves ont répondu au questionnaire dans un temps moyen de 9 mns et 5 s, la réponse à chaque question était obligatoire. Afin que la compréhension des questions ne soit pas empêchée par la langue, nous avons fait le choix de proposer ce questionnaire en français et en espagnol. Pour cela nous avons utilisé le site « Drag'n survey » qui permettait de diffuser en version bilingue le même questionnaire. Cela nous a permis de pouvoir analyser les données avec ou sans le filtre de la nationalité des élèves ce qui nous paraissait important. L'utilisation d'un site de solution d'enquête a été privilégiée pour faciliter le dépouillement et l'analyse de celui-ci.

Les élèves ont répondu au questionnaire durant le temps scolaire, en autonomie sur les ordinateurs de la classe. L'enseignant était présent en classe pour répondre à d'éventuelles questions mais n'intervenait pas dans la réalisation du questionnaire.

4.2.2 Participants

La classe française est constituée de 27 élèves (16 garçons et 11 filles) sous la responsabilité d'une enseignante avec une expérience de 23 ans. Elle a déjà participé à deux projets Erasmus+

auparavant, mais pas avec les élèves dont elle a la responsabilité cette année. Les élèves ont bénéficié d'un enseignement régulier de l'anglais depuis le CE1, ils sont donc dans leur 4^{ième} année d'apprentissage de la langue. La pédagogie habituelle de cette enseignante concernant l'enseignement de l'anglais est très tournée vers l'oral : les élèves sont régulièrement placés en situation de compréhension de support oraux (scénettes, flashcards...), des jeux (en collectif ou en binôme) sont proposés pour utiliser le vocabulaire et les structures langagières visées. La classe espagnole est constituée de 11 élèves (7 garçons et 4 filles) sous la responsabilité d'un enseignant avec deux ans d'expérience en école élémentaire, et qui n'a jamais participé à un projet Erasmus + auparavant. Cet enseignant avait néanmoins une expérience de l'enseignement : il avait donné des cours particuliers en anglais durant une dizaine d'année auparavant. L'effectif réduit de cette classe est dû à la pandémie de COVID-19. De même que les élèves français, les élèves espagnols ont bénéficié d'un enseignement de l'anglais depuis le début de la scolarité élémentaire. Ils sont donc dans leur 5^{ième} année d'apprentissage. Il est à préciser qu'en Espagne, les élèves apprennent deux langues vivantes dès l'école élémentaire. Les élèves de Badajoz apprennent ainsi le français en plus de l'anglais durant cette année. Nous n'avons pas d'éléments précis sur la pédagogie habituellement menée par cet enseignant.

Les deux écoles sont bien équipées en termes d'outils numériques. La classe française a à disposition un vidéoprojecteur numérique, une connexion Internet de bonne qualité, un ordinateur portable équipé d'une caméra. La classe espagnole possède une dizaine d'ordinateurs avec un accès Internet, dont un ordinateur portable équipé d'une caméra.

Avant le début du projet, un formulaire de consentement pour la participation à la recherche a été signé par l'ensemble des représentants légaux des élèves ainsi que par les enseignants de chaque classe (Annexe 12).

Malgré nos efforts, ce recueil de données montre des limites, que nous allons décrire dans la partie suivante.

4.2.3 Les limites du recueil de données

Le temps disponible pour mener cette étude n'a pas permis d'engager plus de deux classes dans le projet. La première limite du recueil de données est donc la quantité limitée de celles-ci. Lors de la phase d'analyse, nous devons bien entendu prendre en compte cette limite afin de pondérer nos résultats et nos conclusions.

À posteriori, il nous apparaît qu'une enquête plus précise auprès des enseignants sous forme de questionnaire ou d'entretien au tout début du projet nous aurait permis d'avoir un élément de comparaison avec le scénario mis en œuvre dans ce projet. Cette comparaison aurait pu valider ou invalider les résultats obtenus quant aux effets de cette co-conception sur les représentations ou les pratiques des enseignants.

L'entretien avec l'enseignant espagnol s'est déroulé en anglais. Le fait que les échanges n'aient pas lieu dans la langue maternelle de la chercheuse et de l'enseignant a pu limiter la richesse des interactions verbales et de fait, rendre l'analyse du verbatim plus limitée.

Enfin, par manque de temps, il n'a pas pu être effectué de phase de pré-test pour le questionnaire diffusé auprès des élèves. Cela aurait certainement permis d'affiner et de mieux cibler les questions, de modifier certaines propositions de réponses (notamment la question 5 qui proposait 5 niveaux de réponses ce qui n'est pas pertinent, les répondants ayant tendance à se positionner sur le niveau 3, neutre).

A partir de ce recueil de données, nous avons établi une méthode d'analyse, décrite ci-après.

4.3 Méthode d'analyse

Nous différencierons l'analyse des entretiens et celle des questionnaires.

4.3.1 Analyse des verbatim

Pour extraire des résultats des verbatim des entretiens semi-dirigés nous nous proposons d'utiliser l'analyse par théorisation ancrée. Paillé (2011) explicite le terme en précisant qu'il « constitue une traduction-adaptation de grounded theory, l'approche de théorisation empirique et inductive mise en avant en 1967 par Glaser et Strauss, puis reprise et enrichie par les deux auteurs » (1994, p148). Ce modèle d'analyse permet donc tout d'abord de théoriser, c'est-à-dire et comme le précise Paillé, de « dégager le sens d'un événement (...) lier dans un schéma explicatif divers éléments d'une situation » (1994, p 149). Cette théorisation devra être le résultat de l'analyse de « données empiriques recueillies » (Paillé, 1994, p 150). Il y a donc un va et vient constant entre les données récoltées par le chercheur et les hypothèses, l'analyse et les résultats qu'il en extrait. Dans ce modèle d'analyse, la théorisation se fait au fil de l'analyse. Elle se différencie en cela du modèle d'analyse de contenu. Comme le souligne Paillé, « l'analyse par théorisation ancrée (...) est une démarche itérative de théorisation progressive d'un phénomène, (...), c'est-à-dire que son évolution n'est ni prévue ni liée au nombre de fois qu'un mot ou qu'une proposition apparaissent dans les données » (1994, p 151).

Pour réaliser cette analyse, nous nous appuyerons sur les 6 étapes décrites par Paillé, et transcrites ci-après :

Il s'agit de la codification, qui consiste à étiqueter l'ensemble des éléments présents dans le corpus initial, de la catégorisation, où les aspects les plus importants du phénomène à l'étude commencent à être nommés, de la mise en relation, étape où l'analyse débute véritablement, de l'intégration, moment central où l'essentiel du propos doit être cerné, de la modélisation, où l'on tente de reproduire la dynamique du phénomène analysé, et enfin de la théorisation, qui consiste en une tentative de construction minutieuse et exhaustive de la «multidimensionnalité» et de la «multicausalité» du phénomène étudié. (1994, p 153)

Au regard de notre expérience dans le domaine de la recherche, nous ne prétendons pas pouvoir mener cette analyse de données en appliquant de manière complète cette méthodologie. Néanmoins, nous pensons qu'elle pourra nous donner un cadre qui nous permettra de mettre à l'épreuve des données notre première hypothèse quant aux effets que peut avoir un scénario pédagogique co-conçu sur la connaissance des éléments clés de l'approche actionnelle par les enseignants.

4.3.1.1 Codifications des verbatim

Dans la première étape de notre analyse nous avons fractionné chaque entretien en unité de codes. Nous avons tenté de reformuler les propos des enseignants en les synthétisant (Annexes 13 et 14).

Cette codification nous permet de mettre en évidence la construction du discours de chaque enseignant. Nous nommerons Nadia l'enseignante française et Miguel l'enseignant espagnol⁵. Cette construction se réalise tout d'abord avec les questions posées à l'interviewé(e). La première catégorie de questions concernant l'expérience (voir Annexe 8) permet à Nadia de préciser l'impact de celle-ci sur sa pratique, ses préoccupations, sa réflexion professionnelle l'ayant amenée à des évolutions. Elle décrit aussi les difficultés qu'elle rencontre dans l'enseignement de l'anglais. Miguel aborde ces mêmes points, en évoquant néanmoins dans une moindre mesure sa réflexion professionnelle et les difficultés qu'il rencontre. Ceci peut

⁵ Par souci d'anonymat, les prénoms des enseignants ont été modifiés.

peut-être être expliqué par son expérience dans l'enseignement beaucoup plus limitée (2 ans) que celle de Nadia (23 ans).

La seconde catégorie de questions concernant le scénario pédagogique amène les enseignants à décrire comment celui-ci a pu modifier des conceptions, initier ou renforcer des pratiques, et leur permettre d'avoir une attitude réflexive sur leur enseignement.

La troisième catégorie de questions concernant les perspectives permet aux interviewés de s'exprimer sur la façon dont ils souhaiteraient réutiliser le scénario, en l'adaptant, à leur pratique future.

Enfin la dernière catégorie de questions portant sur l'impact du scénario sur les élèves amène les enseignants à réfléchir à l'apport de scénarii sur les apprentissages des élèves mais aussi sur leur attitude lors des séances d'anglais.

Après cette première phase d'analyse, nous avons tenté de catégoriser les différents codes que nous avons mis en évidence.

4.3.1.2 Catégorisation

Après la phase de codification nous avons tenté d'englober des groupes de codes et de les associer dans des catégories (Annexes 13 et 14).

En comparant les deux verbatim, nous avons observé que 6 catégories étaient communes aux deux entretiens et que 2 catégories n'apparaissent que dans l'entretien avec Nadia (voir figure 5) :

<i>Catégorisation entretien Miguel</i>	<i>Catégorisation entretien Nadia</i>
Expérience pré-scénario	
Pratique pédagogique	
Réflexion professionnelle	
Préoccupation	
Effets du scénario co-conçu sur les conceptions et pratiques de l'enseignant	
Effets du scénario sur les élèves	
	Évaluation du projet
	Développement professionnel

Figure 5 Catégorisation des entretiens

Il apparaît donc la présence de catégories communes dans le discours des enseignants. Cela peut bien entendu être expliqué par le fait que le guide d'entretien était le même pour ces deux interviewés. Nous avons voulu savoir si les discours des enseignants se rejoignaient dans l'évocation de ces catégories et si donc l'apparition de catégories communes dans les entretiens amenait aussi des conceptions, des pratiques, des réflexions communes ?

Nous comparerons donc dans nos résultats le discours de Nadia et Miguel dans chaque catégorie.

4.3.2 Analyse des questionnaires

Afin de pouvoir mesurer les effets du scénario sur les élèves (en termes de motivation, d'engagement, de progrès ressentis et déclarés, de perception de la langue...) nous analyserons les réponses des répondants transcrites sous forme de données quantitatives. Ces résultats seront croisés avec les résultats de l'analyse des verbatim pour pouvoir répondre à la deuxième hypothèse de notre travail : le scénario co-conçu permet de motiver les élèves dans l'apprentissage de la langue.

Dans la prochaine partie de ce travail, nous allons donc décrire les résultats de l'étude à travers ce modèle d'analyse.

5 RÉSULTATS

Afin de pouvoir vérifier nos hypothèses nous avons analysé d'une part les verbatim des enseignants (d'abord séparément puis en les comparant) à partir de la catégorisation réalisée et d'autre part les questionnaires soumis aux élèves des deux classes.

5.1 Analyse des verbatim

Notre travail cherche à observer et analyser les effets sur les enseignants d'un scénario co-conçu avec une chercheuse. Notre première hypothèse était La mise en œuvre d'un scénario télécollaboratif co-conçu par une chercheuse et des enseignants permettrait à ces derniers de mieux appréhender les enjeux de l'approche actionnelle visée par le CECRL. Nous allons ainsi analyser les verbatim des enseignants pour dégager les résultats en lien avec cette première hypothèse.

5.1.1 Les effets du scénario sur l'identification des éléments clés de l'approche actionnelle par les enseignants

5.1.1.1 L'expérience

Nadia est enseignante depuis une vingtaine d'années et a une expérience de l'enseignement de l'anglais assez importante. Elle détaille dans l'échange son expérience dans l'enseignement de l'anglais : « Au début je pense qu'il n'y avait pas d'anglais, au tout début de ma carrière. Ensuite j'avais une assistante anglophone et ensuite des collègues qui voulaient bien faire anglais en visio dans les autres classes du Puy-de-Dôme. ». Ces différentes expériences l'ont amenée à réfléchir sur sa pratique. Elle évoque donc des préoccupations et des pratiques issues de cette réflexion. Elle pointe par exemple l'authenticité et la correction de la langue amenées par l'assistante (« elle avait un accent parfait, des structures langagières ») en regrettant la construction pédagogique qui n'était pas suffisamment réfléchie selon elle (« au niveau pédagogique, ça manquait un petit peu de diversité, de ressources », « ce n'était pas forcément, (...) très construit »). L'expérience avec les collègues menant des séances en visio-conférence lui a apporté un « modèle » pour structurer son enseignement (« ça m'a donné des structures pour mener des séances et des séquences et que du coup depuis je me base un peu sur ça pour mener mes séances »). L'enseignante souligne l'impact de cette expérience des séances menées par des personnes « expertes » sur sa confiance en elle pour mener seule des séances en anglais

(« ça m'a donné confiance », « même si je n'ai pas un super accent mais au moins je faisais de l'anglais. »). Elle regrette malgré tout le manque d'authenticité, contrairement à l'expérience avec l'assistante, dans ces séances en visio-conférence : « ça manquait peut-être un peu de (...), d'authenticité, évidemment. Il n'y avait pas ces situations (...) de communication réelle. »).

Miguel est enseignant en école élémentaire depuis deux ans. Avant cela, il donnait des cours d'anglais particuliers. (« I'm in my second year in school. But I've been teaching at home for a long time like eleven years now »). Son expérience, notamment en milieu scolaire est donc plus limitée. Il a néanmoins construit des préoccupations sur cette expérience, notamment l'importance de l'authenticité de la langue (« the use of English, and the real use of English ») mais n'évoque pas de changement de pratiques au fil de son expérience.

Il semble donc que l'expérience est un facteur qui influence l'évolution des pratiques : plus l'expérience est importante et diverse, plus elle amène une réflexion professionnelle (principalement pédagogique) et une évolution des pratiques.

5.1.1.2 Pratique pédagogique

Nadia exprime le besoin de s'appuyer sur des pratiques issues de personnes « expertes » en enseignement de l'anglais (comme les enseignantes qui intervenaient par visio-conférence dans sa classe). Elles lui permettent de construire sa pratique pédagogique. L'expérience avec les enseignantes en visioconférence où elle menait quand même des séances seule avec ses élèves (« Je reprenais les notions qui avaient été vues, le vocabulaire, les structures langagières, on les reprenait dans la semaine, je les adaptais, je faisais des petits exercices. ») lui a servi de support pour sa pratique actuelle (« je m'en sers quand moi je fais quelque chose toute seule, je me sers de cette structure. »). Le choix de ses outils pédagogiques est aussi guidé par le besoin d'une validité institutionnelle (« “ I love English school”, c'est recommandé par le ministère »).

N'étant pas très à l'aise avec la langue anglaise, que ce soit sur les compétences linguistiques ou l'aisance à l'oral, des modèles de séquences structurées lui permettent de construire son enseignement en langues vivantes en la rassurant sur la pertinence et l'efficacité de celui-ci.

Miguel quant à lui, est plus à l'aise dans la maîtrise de la langue étrangère. Il dit mettre en œuvre des situations variées souvent basées sur des jeux de rôles. (« Plays mostly », « They can do shopping, or they can go to a place and ask for information, things like that »).

Il utilise beaucoup des ressources issues de sites internet comme des chants ou des textes oralisés (« There's a book in the classroom, but I also use websites, songs »). Il propose aussi à ses élèves des visionnages de films sous-titrés (« Sometimes, from time to time I like to put

them a movie with subtitles or something »). Il n'évoque pas dans l'entretien la construction de séquences d'apprentissage très structurées mais cela ne veut pas forcément dire qu'il ne le fait pas.

La description de leur pratique pédagogique montre néanmoins une différence entre les deux enseignants. Le manque d'assurance et de confiance dans ses compétences linguistiques de Nadia semble plus l'amener à s'appuyer sur des séances structurées, validées par des personnes considérées comme expertes que Miguel.

Néanmoins, les deux enseignants choisissent des pratiques pédagogiques qui correspondent à des préoccupations qu'ils ont construit au fur et à mesure de leur expérience.

5.1.1.3 Les préoccupations

Dans les deux entretiens réalisés, nous pouvons identifier des préoccupations chez les enseignants. De plus, nous observons que ces préoccupations ont évolué entre l'avant et l'après projet issu du scénario pédagogique proposé dans cette étude.

Dès le début de son expérience dans l'enseignement de l'anglais, Nadia considère que l'authenticité de la langue est un élément important pour un apprentissage efficace des élèves. Elle pointe cet élément positif dans son expérience avec l'assistante en langue et regrette qu'il n'était pas toujours présent dans les séances en visio-conférence par les enseignantes intervenantes (« ça manquait peut-être un peu de (...), d'authenticité »). La méthode qu'elle a choisie pour mener son enseignement répond aussi à cette préoccupation, en proposant des supports authentiques comme des dialogues enregistrés qui donc assurent un accent parfait (« C'est une méthode mais qui est une méthode beaucoup orale, ce sont des scénettes qu'on écoute, on essaie de comprendre ») ou des albums issus de la littérature de jeunesse anglo-saxonne. (« Enseigner avec les albums au cycle 3 », (...) là aussi on a les bandes audios »). Nadia insiste beaucoup durant l'entretien sur l'importance et la place centrale de l'oral dans sa pédagogie, c'est une préoccupation forte pour elle qui est intrinsèquement liée à la communication. (« Moi mon fil conducteur c'est tout ce qui est sur la compréhension orale, tout ce qui va être basé sur l'oral, produire de l'oral, écouter de l'oral, comprendre de l'oral (...), des situations où du coup ils vont pouvoir être dans l'échange du coup, dans l'échange oral »). Nous pouvons aussi identifier des préoccupations de l'enseignante quant au contenu et à la structuration des apprentissages qui doivent être en accord avec les programmes scolaires (« un cadre bien structuré avec une belle progression dans l'album »).

Après l'expérience vécue au travers du projet télécollaboratif eTwinning, de nouvelles préoccupations apparaissent chez l'enseignante. Tout d'abord Nadia évoque la nécessité de

penser la progressivité de l'acquisition de compétences langagières dans la préparation de séquences d'apprentissages (« Et je pense qu'on ne peut pas commencer tous par être à l'ordinateur par petits groupes à parler. », « sur la fin d'un projet, on peut arriver à se dire : « Bon, maintenant on se connaît bien, on est moins timides, on sait dire « Can you repeat please ? » (...) on peut être un peu plus autonomes »). Nadia note l'intérêt de proposer des tâches pour tous les élèves pour assurer l'activité de tous durant la séance (« tout le monde était actif d'une manière ou d'une autre, donc ça c'était bien »).

Nous retrouvons des préoccupations communes chez Miguel. Pour lui aussi l'authenticité de la langue, l'oral et la communication sont des éléments fondamentaux dans son enseignement (« I want them to speak, really speak using interactions »). L'enseignant évoque aussi l'importance des contenus d'apprentissage et des compétences linguistiques à développer chez les élèves. (« the amount of input I can give to them »). Après le projet de télécollaboration, nous n'identifions pas de nouvelles préoccupations chez cet enseignant. Néanmoins, la préoccupation déjà présente avant le projet de s'appuyer sur des supports authentiques s'élargit aux interactions entre élèves (« the fact that it's actual real, it is real situation, it's not theatre not a role play. Really doing that, they are communicating with other people in another language »). En effet, Miguel explique que l'authenticité dans l'usage de la langue, l'identification par les élèves d'un but dans celle-ci engendre la motivation aux apprentissages (« That's very motivating for them, I discovered that »). Cela apparaît comme un élément particulièrement important pour l'enseignant, à plusieurs reprises dans l'entretien il évoque cette motivation à faire naître chez les élèves pour les engager dans les apprentissages en langue vivante (« Motivated in the most. Not successful but motivated »).

Ainsi l'apparition de nouvelles préoccupations chez les deux enseignants nous conduit à penser que la proposition d'un scénario pédagogique et l'accompagnement dans la mise en œuvre de celui-ci a des effets sur les enseignants dont nous allons à présent essayer d'en identifier la nature.

5.1.1.4 Les effets de la mise en œuvre du scénario sur les enseignants

Les effets de la mise en œuvre du scénario sur Nadia se situent à divers niveaux et dans différents domaines.

Tout d'abord le scénario pédagogique a constitué pour elle une nouvelle expérience dans l'enseignement de l'anglais. Dans une dynamique de réflexion professionnelle, elle semble faire des liens avec des pratiques déjà expérimentées : elle perçoit ce type de scénario

pédagogique comme une nouvelle façon de mettre en œuvre des échanges authentiques dans la classe de façon plus approfondie. Elle déclare que ce scénario a permis « des situations plus authentiques, plus vraies, de vraies situations de communication ». Elle intègre donc ce type de scénario comme un nouveau « modèle » qu'elle pourra réutiliser, adapter dans sa pratique future, comme l'avait été le modèle de séance acquis lors des interventions d'enseignantes en visio-conférence (« cela m'a donné un exemple aussi de ce que cela pouvait être », « cela m'a aussi apporté un scénario pas tout prêt mais un chemin quand même »). Elle évoque aussi l'intérêt de la tâche finale que constituait le « e-book » construit en télécollaboration entre les élèves français et espagnols (« c'était bien d'avoir construit quelque chose ensemble, d'avoir une finalité, d'un objet final, l'e-book »). Pourtant elle ne retient pas explicitement cet élément comme central lorsqu'elle évoque les perspectives après ce projet.

Ce scénario modifie aussi les conceptions qu'elle pouvait avoir sur les objectifs de l'enseignement en langues vivantes, notamment dans l'exigence de correction grammaticale qui à présent est perçue comme secondaire par rapport à l'objectif de communication. (« j'essaie que l'anglais soit un moyen de communication et pas un objet d'étude », « il y aura des petites erreurs grammaticales et bien après on peut le reprendre »). Enfin, elle précise que ce projet de télécollaboration non seulement entre élèves mais aussi entre enseignants lui a permis de gagner en confiance en elle dans ses compétences linguistiques et communicationnelles en anglais. Elle déclare en effet : « c'est toujours dur pour moi de parler avec quelqu'un donc voilà cela m'a apporté un peu de confiance ». Ce gain de confiance lui permet d'envisager de baser sa pratique selon le même type de scénario, d'exprimer très explicitement sa volonté de réitérer une telle expérience dès l'année suivante, et même de vouloir engager ses collègues dans cette dynamique. (« J'ai été capable de faire ça une fois, je me dis, oui, je pense que je suis capable de le refaire », « j'ai envie de baser ma pratique de l'enseignement de l'anglais sur ce type de scénario », « de dire, (...) j'ai construit mon année, ou mes années d'anglais, par ce que l'idéal, ce serait quand même que ce soit sur plusieurs années »).

Les effets sur Miguel sont moins identifiables dans l'entretien mené. Cette expérience n'a pas, selon, lui vraiment modifié ses pratiques mais a permis de les enrichir grâce aux échanges avec l'enseignante française et la chercheuse (« It's not something that change (...) working with people from others countries and learn the ways the do the things, (...) we discover many things from each other »). Il évoque néanmoins que le projet et le scénario pédagogique lui ont permis de repenser la construction des séances en langues vivantes. Les temps d'enseignement et d'apprentissage entre les visio-conférences avaient ainsi l'objectif de donner aux élèves les

ressources nécessaires (lexique, structures grammaticales...) pour pouvoir réaliser les tâches visées lors des rencontres avec l'autre classe. (« we work all together (...) in order to be ready to talk with the other students. And then they have some sentences that can help and some grammar that is useful »). Il souhaite lui aussi poursuivre dans ce type d'approche dans son enseignement (« I just want to do like this every time, every year »).

Il semble donc que ce scénario pédagogique ait eu plus d'effets chez l'enseignante française que chez l'enseignant espagnol. Nous pouvons proposer plusieurs explications à cela :

- Cet écart pourrait être du tout d'abord à la conduite de l'entretien elle-même. En effet l'entretien avec l'enseignant espagnol s'est déroulé en anglais qui n'est pas notre langue maternelle. Cela a rendu les échanges moins spontanés, moins fluides. Les relances et les ouvertures de la part de l'intervieweur étaient sans doute moins pertinentes et moins nombreuses et cela a pu impacter la richesse des réponses.
- Nous avons évoqué, plus haut dans ce travail, une attitude réflexive plus prégnante chez l'enseignante française. Cette capacité à analyser sa pratique l'amène donc à verbaliser de façon plus explicite les effets que le scénario a pu avoir sur la manière de concevoir et de mener les séances de langue vivante dans sa classe.
- Enfin, comme nous l'avons aussi souligné précédemment, l'enseignante française semblait moins à l'aise avec l'enseignement et surtout la maîtrise de l'anglais avant le projet. Cela pourrait donc expliquer qu'un tel scénario ait eu plus d'effets sur son aisance en langue étrangère tant au niveau de son utilisation que de son enseignement.

Au-delà des effets du scénario sur leur pratique, les enseignants évoquent dans les deux entretiens des effets sur les élèves que nous allons détailler à présent.

5.1.1.5 Les effets du scénario sur les élèves du point de vue des enseignants

Lors des entretiens, les deux enseignants soulignent les effets positifs du projet sur les élèves. Pour eux, le scénario a permis aux élèves de développer des compétences linguistiques. Nadia parle d'une amélioration des compétences orales, communicationnelles en particulier en précisant que les élèves ont développé lors des visio-conférences synchrones des stratégies de compréhension orale. En effet, elle évoque l'évolution des compétences des élèves en comparant leur attitude en début de projet, où « ils ne comprenaient pas, alors ils nous regardaient avec des yeux comme des soucoupes », à celle qu'ils ont développée au fil des

rencontres, notamment une certaine autonomie pour accéder à la compréhension orale. Comme le souligne l'enseignante, « petit à petit ils ont intégré (...) de demander “Can you repeat please ?” ». L'enseignante insiste donc sur l'apport plus important de la télécollaboration pour l'émergence chez les élèves de stratégies de compréhension, par rapport à une pratique plus traditionnelle. Elle précise qu'« entre eux, ils ne se le demandent pas, ou ils se le demandent en français, même dans les petits scénarios, heu les petites scénettes qu'on peut jouer. »

Miguel rejoint l'enseignante sur ce point mais précise que les diverses tâches durant les visio-conférences synchrones ainsi que les séances préparatoires à ces rencontres ont permis aux élèves de développer des compétences dans les quatre domaines de la langue : en expression orale principalement (« speaking ones the most ») mais aussi écrite, ainsi qu'en compréhension orale (« in all the four (...) because they are listening as well, and they are writing »).

Un effet du scénario semble particulièrement identifié par les deux enseignants : la motivation des élèves. Miguel souligne que l'authenticité de la situation a particulièrement motivé les élèves à s'engager dans l'apprentissage car ce dernier avait alors un sens, un but clairement identifié par les enfants. (« It's the only way for them to be really motivated and for them to know what the language is for »). Nadia précise que ce scénario a été particulièrement bénéfique pour des élèves qui habituellement n'osaient pas ou très peu prendre la parole en anglais dans les séances de langue vivante (« les moins à l'aide à l'oral (..) étaient quand même contents de participer à un projet (...) même s'ils n'ont pas pris la parole autant que ceux qui sont à l'aise »). L'enseignante souligne aussi l'apport du projet dans les compétences interculturelles qui sont au cœur de l'enseignement d'une langue vivante étrangère comme nous avons pu le montrer dans l'état de l'art. La découverte de « ce qui se fait dans d'autres pays », était un élément motivateur et qui enthousiasmait et motivait les élèves. Elle conclue que « l'aspect culturel était intéressant et pour les plus timides c'était bien ».

Les échanges avec les enseignants, leurs remarques et réflexions sur le scénario et cette expérience de la télécollaboration permettent de mettre en évidence des besoins en formation qu'elle soit linguistique ou pédagogique.

5.1.1.6 Des besoins en formations révélés par la co-conception du scénario

5.1.1.6.1 Des compétences linguistiques pour renforcer la confiance

Si Miguel n'évoque pas de difficultés dans la maîtrise de la langue anglaise, c'est un sujet qui préoccupe énormément Nadia.

Elle évoque dès le début de l'entretien un manque de confiance dans sa capacité à parler et donc à enseigner l'anglais. Elle argumente l'intérêt de l'assistante anglaise par son « accent parfait » et « des structures langagières » qu'elle ne possédait pas elle-même. Cette enseignante ne pense pas avoir un accent, des connaissances linguistiques suffisantes pour être légitime de parler anglais à ses élèves. Cela l'a même fait renoncer à enseigner la langue en début de carrière : « je ne faisais pas beaucoup d'anglais dans ma classe parce que je trouvais mon accent horrible ». Elle utilise donc beaucoup de supports sonores authentiques et elle le justifie en précisant : « je ne me sens pas de lire, enfin, je me sens capable de lire, mais je me dis que l'accent sera toujours mieux avec un natif ». C'est grâce à une motivation personnelle et un engagement dans des projets ERASMUS qu'elle a pu peu à peu prendre confiance en elle, cela lui a « donné confiance » selon ses propres dires, elle s'est sentie « capable aussi de faire des choses à l'oral ». Pourtant elle reste convaincue que « c'est bien que ce soit un anglophone ». Nadia a donc un besoin de se rassurer. Elle emploie le terme dans l'entretien quand il est question de la présence de la chercheuse lors des visio-conférences : « c'était rassurant parce que Miguel il est vachement plus à l'aise que moi ». Elle souligne que la co-conception du projet a eu un impact sur cette confiance à pouvoir parler anglais en classe : « c'est toujours dur pour moi de parler avec quelqu'un donc voilà cela m'a apporté un peu de confiance ». Il nous semble donc que la co-conception du scénario a pu faire émerger des besoins de formation linguistiques pour les enseignants, non dans un objectif de correction langagière mais plutôt pour amener les enseignants à prendre confiance en eux et à être plus à l'aise pour enseigner l'anglais à leurs élèves.

5.1.1.6.2 Des expériences de scénarii pouvant être réinvestis dans la pratique des enseignants

Comme nous l'avons souligné plus haut, les deux enseignants ayant participé au projet ont fait part de leur volonté de poursuivre l'expérience, sans l'intervention de la chercheuse, dans leur pratique future.

Nadia évoque d'ailleurs ce besoin d'expérimenter et de s'approprier des démarches, des pratiques avant de les mener seule dans sa classe. Son expérience avec les intervenantes en visio-conférences il y a quelques années, lui a servi de modèle pour sa pratique actuelle : « je m'en sers quand moi je fais quelque chose toute seule, je me sers de cette structure ». Elle exprime le besoin d'utiliser des outils « validés » par des experts ou par l'institution, comme la méthode utilisée dans sa classe qui est « recommandé par le ministère ». Elle évoque le besoin d'utiliser des outils « bien construit[s] », d'enseigner l'anglais dans « un cadre bien structuré ».

Le scénario co-conçu dans le cadre de ce projet répond à ses besoins. Il lui a « donné un exemple (...) de ce que cela pouvait être et en tout cas dans ma pratique », « un scénario pas tout prêt mais un chemin quand même », « un modèle à reproduire et à adapter ». En expérimentant un projet qui leur assure une « validité » car amené par une personne qu'ils considèrent être un expert, les enseignants peuvent alors engager une réflexion sur leur pratique. C'est ce qu'exprime Nadia quand elle dit : « cela m'a fait réfléchir à ma pratique », « cela m'a fait sortir un peu des objectifs à atteindre, (...) on veut toujours « checker » les cases est-ce que l'on a bien tout fait, donc cela m'a fait un peu sortir de ce cadre ».

Ainsi la co-conception d'un scénario pédagogique peut aussi permettre d'identifier chez les enseignants des besoins en termes de formation pédagogique et didactique en langues vivantes.

Ce projet de télécollaboration permet aussi de révéler des effets du scénario sur les élèves à travers les réponses qu'ils ont données au questionnaire qui leur a été soumis.

5.2 Analyse des questionnaires

À partir de l'analyse quantitative des réponses au questionnaire (Annexe 15), nous allons à présent essayer de dégager les effets du scénario pédagogique sur les élèves.

5.2.1 La conception et l'attitude des élèves vis- à vis de la langue anglaise avant le projet

Les élèves participant au projet déclarent aimer l'anglais à une grande majorité. Ils sont en effet 32 sur 38 à répondre « oui » ou « plutôt oui » à la question « Aimes-tu l'anglais ? », ce nombre passant à la totalité (soit 11 élèves) chez les élèves espagnols. Ainsi, le projet a été mené dans un contexte plutôt favorable avec des enfants qui n'avaient pas une conception négative de la langue anglaise.

Au-delà du plaisir à parler une langue étrangère, ils identifient clairement l'utilité de la maîtriser : la communication. Cette dernière est la réponse la plus fréquente (32 élèves) donnée par les enfants à la question « A quoi sert d'apprendre l'anglais ? ». Il est intéressant de constater que des enfants relativement jeunes ont tout à fait conscience de l'intérêt de maîtriser une langue étrangère pour pouvoir communiquer dans la société moderne.

Néanmoins, malgré une attitude positive vis-à-vis de l'anglais, et un sens à son apprentissage bien identifié, les élèves sont 21 sur 38 à ne pas oser prendre la parole durant les séances d'anglais. Ce chiffre est très contrasté selon la nationalité des élèves. En effet, comme le montre la figure 6 ci-dessous, les élèves français se montrent particulièrement peu confiants dans leur

capacité à parler anglais alors qu'une grande majorité d'élèves espagnols n'éprouve aucune réticence à prendre la parole durant les séances de langue vivante :



Figure 6 Comparaison des réponses à la question 5 selon la nationalité

Cet écart nous questionne particulièrement. La réponse à la question suivante peut donner un élément de réponse. En effet, 9 sur 21 élèves français ayant répondu qu'ils n'osaient pas prendre la parole évoquent une appréhension de commettre des erreurs comme justification, et 6 d'entre eux expriment une difficulté de compréhension les freinant dans leur prise de parole. Ainsi, nous pouvons supposer que le statut de l'erreur est très différent en France et en Espagne, et pour les élèves français, la correction linguistique considérée comme très importante devient un frein à la production orale quand les compétences langagières ne sont pas suffisantes selon eux.

La réponse à la question 9 apparaît alors comme un résultat intéressant. En effet, nous avons questionné les élèves sur le même sujet mais cette fois-ci durant le projet de télécollaboration.

5.2.2 La conception et l'attitude des élèves vis-à-vis de la langue anglaise durant le projet

La figure 7 montre les réponses des élèves à la question « Tu as plus osé parler anglais pendant ce projet » par nationalité :

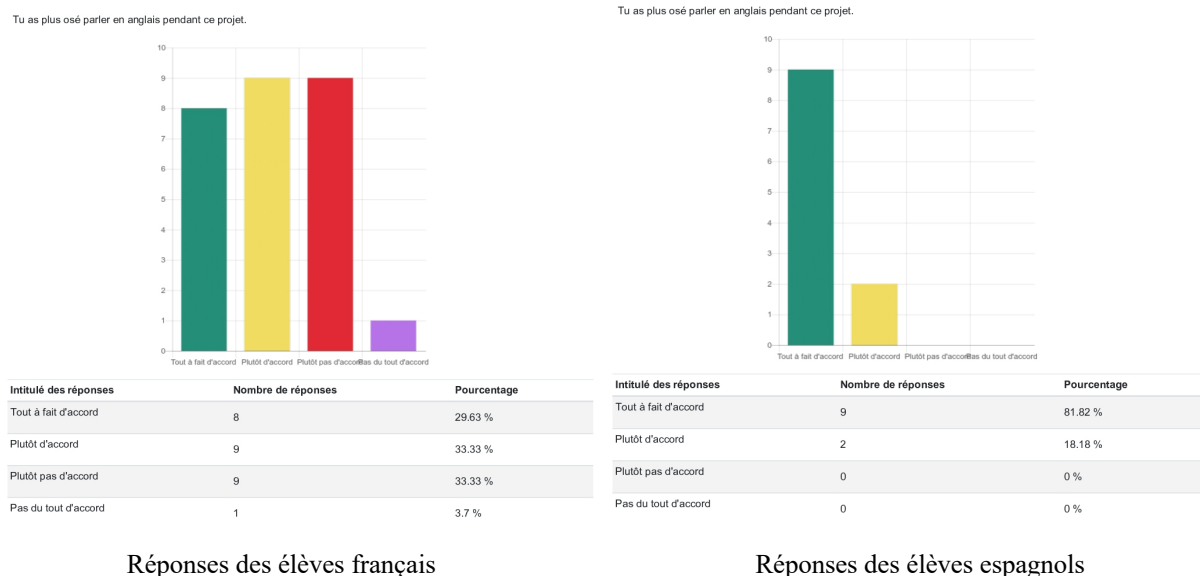


Figure 7 Comparaison des réponses à la question 9 selon la nationalité

Si nous remarquons une grande part des élèves français ayant encore une réticence à s'exprimer en anglais, ils sont 17 sur 27 et l'ensemble des élèves espagnols à répondre qu'ils ont plus osé prendre la parole dans le contexte du projet de télécollaboration avec visio-conférence synchrone.

Ainsi, nous observons que la situation de télécollaboration modifie l'attitude des élèves durant la séance elle-même. Ces effets sont aussi observables en dehors du projet lui-même, dans les compétences et les ressentis liés à l'apprentissage de la langue anglaise et exprimés par les élèves.

5.2.3 La conception de la langue et les compétences linguistiques des élèves après le projet

Le questionnaire révèle d'autres effets positifs du scénario sur les élèves qui nous paraissent intéressants : ils sont 37 sur 38 à déclarer que ce dernier a eu un impact positif sur la vision qu'ils avaient de la langue anglaise, qu'il leur a permis de plus parler anglais que dans les séances d'apprentissage habituelles (17 sur 27 élèves français, la totalité des élèves espagnols). Un élève évoque explicitement cette vision plus positive de la langue étrangère dans sa réponse ouverte à la question 13 en soulignant que cette expérience lui avait permis d' « apprécier l'anglais ». Ils sont enfin 24 sur 38 élèves à exprimer une motivation accrue à apprendre l'anglais à la suite de ce projet. Cette dernière donnée rejoint le sentiment exprimé par leurs

enseignants qui avaient souligné (comme nous l'avons évoqué plus haut) qu'ils observaient des élèves plus enthousiastes dans leur apprentissage de la langue vivante étrangère.

Les réponses des élèves aux questions ouvertes 13 et 14 semblent confirmer ce point. En effet, sur les 37 élèves ayant participé au projet, ils sont 20 à évoquer la communication et l'expression en anglais dans leurs réponses. Certaines réponses sont très explicites (« parler anglais », « parler avec des personnes françaises mais en anglais »), d'autres sont plus implicites mais font référence à l'utilisation et la communication en anglais (« j'ai aimé communiquer avec les correspondants », « parler avec les correspondants »). Les réponses des élèves montrent aussi l'intérêt qu'ils portent à la découverte d'éléments culturels d'un pays étranger (« savoir ce qu'il y a en Espagne », « apprendre des choses sur l'Espagne », « apprendre ce qu'ils font dans leur école », « connaître plus de choses sur la France »). Ils sont par ailleurs 34 sur 38 à déclarer avoir enrichi leurs connaissances culturelles sur le pays des correspondants.

Malgré ces points positifs, les élèves évoquent des éléments qu'ils ont moins apprécié dans cette expérience de télécollaboration. Un grand nombre d'élèves français expriment des difficultés linguistiques ayant eu un impact négatif sur leur ressenti. 6 d'entre eux déclarent avoir eu des difficultés à s'exprimer, 8 des difficultés à comprendre. Ce problème de compréhension est aussi évoqué par 3 des 11 élèves espagnols. Cet élément est confirmé dans les réponses à la question 15 du questionnaire où seuls 9 sur 38 élèves estiment avoir progressé en compréhension orale grâce à cette expérience.

Ces réponses nous amènent à considérer que l'apport de ressources linguistiques suffisantes et en lien avec les éléments de langue abordés lors des visio-conférences est un élément important à prendre en compte par les enseignants dans la préparation et la conception des projets télécollaboratifs.

Malgré les difficultés évoquées ci-dessus, les élèves déclarent avoir progressé dans la maîtrise de la langue anglaise notamment en acquisition de vocabulaire (15), production de phrases et de questions simples sur l'école (14) ou soi-même (16).

Ainsi, les résultats de notre étude font apparaître des effets tant sur les conceptions et la pratique des enseignants que sur les ressentis des élèves quant à leur motivation et leurs progrès. Il convient alors de mettre en regard ces résultats avec notre question de recherche et nos hypothèses de départ.

6 Discussion

Pour rappel, notre question de recherche portait sur les effets que pourrait avoir la mise en œuvre d'un scénario pédagogique centré sur un projet de télécollaboration (donc avec un réel objectif interactionnel et communicationnel) co-conçu par des enseignants de cycle 3 et une chercheuse.

Notre première hypothèse était que ce type de scénario permettrait d'accroître le sentiment des élèves à avoir développé leurs interactions orales et leur motivation à apprendre l'anglais.

6.1 Une motivation et des progrès ressentis par les élèves

Les résultats issus du questionnaire diffusé auprès des élèves montrent une plus forte motivation dans l'apprentissage de l'anglais dans la cadre d'un projet s'appuyant sur la perspective actionnelle que dans des séquences plus traditionnelles. Shaïri & Ghodsi (2009) confirment ce fait en notant que « la perspective actionnelle est une nouvelle voie qui intègre à la fois la tâche en tant que pratique sociale et la motivation comme le désir de participer dans les actes réels et authentiques » (p 44). L'implication dans un projet collectif, avec une production finale identifiée (le livre électronique dans notre scénario) donne aux élèves un sens à l'utilisation de la langue et par là-même stimule leur motivation. Les séances de télécollaboration synchrone, avec des situations de communication « en temps réel » accroissent l'implication des élèves et confirment « l'importance de la communication et de l'échange entre cultures pour motiver les élèves » (Shaïri & Ghodsi , 2009, p 45).

Viau (2000) détaille les 10 conditions qui, selon lui, doivent être respectées pour susciter la motivation des élèves. Le scénario pédagogique proposé dans cette étude permet, de notre point de vue, de réunir une grande partie de ces conditions :

- « Être signifiante aux yeux de l'élève » (p 2) : selon Viau, l'activité doit correspondre aux centres d'intérêts de l'élève. En choisissant de centrer les activités sur le vécu et l'environnement proche de l'école, le scénario nous paraît valider cette condition.
- « Être diversifiée et s'intégrer aux autres activités » (p 2) : le projet était mené dans le cadre de l'apprentissage de l'anglais, chaque séance proposait des activités de nature différentes et avec des objectifs divers, il mettait enfin en jeu d'autres disciplines comme la production d'écrits et l'enseignement moral et civique.
- « Représenter un défi pour l'élève » (p 2) : lors du projet, les séances en visio-conférence, les interactions, les objectifs de communication dans une langue étrangère remplissaient ce rôle.

- « Être authentique » (p 2) ; l'authenticité de l'usage de la langue était un des éléments centraux du scénario pédagogique.

- « Exiger un engagement cognitif de l'élève » (p 3) : Viau évoque « stratégies d'apprentissage qui l'aident à comprendre, à faire des liens avec des notions déjà apprises, à réorganiser à sa façon l'information présentée, à formuler des propositions, etc. ». À travers les interactions provoquées par les visio-conférences, nous avons pu observer ces comportements chez les élèves.

- « Permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres » (p 3) : les interactions synchrones et la conception du livre électronique en collaboration nous semblent valider cette condition.

- « Se dérouler sur une période de temps suffisante » (p 4) : le déroulement du projet sur une période de plusieurs mois nous semble adaptée et suffisante pour assurer la motivation des élèves.

Pour autant certaines conditions évoquées par Viau nous semblent que partiellement voire non réunies par le scénario pédagogique proposé :

- « Responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix » : si les élèves ont pu au cours du projet formuler des choix (par exemple le choix des lieux de l'école qu'ils souhaitaient faire découvrir aux correspondants, ou la page du livre électronique que chacun souhaitait réaliser), ils n'ont pas eu une marge d'intervention importante dans la conception du projet. Les séances et les activités étaient construites par les enseignants, de même les thèmes développés dans le livre électronique ou la mise en page de celui-ci. Une plus grande part de décision des élèves aurait certainement, selon le point de vue de Viau, amélioré la motivation de ces derniers.

- « Avoir un caractère interdisciplinaire » : si, comme nous l'avons souligné plus haut, le projet a pu engager des compétences dans des domaines disciplinaires autre que les langues vivantes, l'aspect interdisciplinaire du scénario reste limité. Il conviendrait, dans une optique d'amélioration de celui-ci de réfléchir à cet élément pour enrichir le croisement des disciplines (en ouvrant le projet à la géographie, la technologie ou la maîtrise des TICE par exemple).

- « comporter des consignes claires » : Viau spécifie que « des consignes claires contribuent à réduire l'anxiété et le doute que certains élèves éprouvent quant à leur capacité à accomplir ce qu'on leur demande. » (p 4). Bien que nous ayons, en concertation avec les enseignants, réfléchi aux consignes à formuler aux élèves lors des séances du projet, nous nous questionnons sur la compréhension de celles-ci par l'ensemble des élèves. En effet, nous n'avons pas systématiquement procédé à une reformulation des consignes par les élèves. C'est aussi un point qui nécessiterait une réflexion plus poussée dans une visée d'amélioration du projet.

Ainsi, même si des aspects du scénario méritent un travail et des modifications pour s'assurer que toutes les conditions soient remplies pour assurer la motivation des élèves, la séquence que nous avons proposé aux enseignants permet l'engagement des élèves et semble susciter leur enthousiasme.

Les réponses à la dernière question du questionnaire montrent que les élèves ont le sentiment d'avoir progressé dans la maîtrise de l'anglais. Ce résultat peut être mis en lien avec celui sur leur motivation déclarée. En effet Krystalli (2016) note que « les chercheurs en éducation et les acteurs éducatifs s'accordent sur le fait qu'il n'y a pas d'apprentissage sans engagement, sans motivation » (p 478) et elle précise que « la manifestation finale de la motivation en contexte scolaire, c'est la performance effectuée en termes d'apprentissage » (p 479). Ainsi, la motivation déclarée des élèves peut être mise en lien avec leurs progrès ressentis.

Pourtant, au vu des résultats du questionnaire que nous avons relevés plus haut, la motivation n'est pas une condition suffisante pour que les élèves osent parler en séance de langue. Or la production orale est bien un des quatre domaines de l'acquisition de l'anglais à l'école et donc une compétence centrale que les élèves doivent maîtriser. Cette réticence à prendre la parole en anglais est significativement plus grande parmi les élèves français qu'espagnols. Cela pourrait être expliqué par une attitude générale des élèves français en situation d'apprentissage et plus particulièrement par leur conception du statut de l'erreur. En effet, les conclusions concernant la France à la suite de l'enquête PISA de 2018 (menée par l'OCDE), montrent que « les élèves en France expriment un plus faible sentiment d'auto-efficacité et une plus grande peur de l'échec que la moyenne observée dans les pays de l'OCDE » (2019, p 11). Ainsi, le manque de confiance dans leurs compétences, la peur de l'échec, et donc de l'erreur représente un frein dans la production orale en langue étrangère des élèves français. Cela peut avoir une incidence directe sur les acquisitions de compétences dans une perspective actionnelle où c'est dans l'action que se construit l'apprentissage.

L'objectif majeur pour les enseignants du premier degré est donc de développer chez les élèves le sentiment de confiance en eux. Comme le soulignent, Marchoix & Delmote (2015), cet objectif est clairement spécifié dans les textes officiels quand il est précisé qu'un des objectifs prioritaires à l'école élémentaire sera de « développer chez l'élève les comportements et attitudes indispensables pour l'apprentissage des langues vivantes (curiosité, écoute, attention, mémorisation, confiance en soi dans l'utilisation d'une autre langue) » (MEN, 2007, p 4). Marchoix & Delmote (2015) conseillent alors aux enseignants d'avoir en premier lieu confiance en eux-mêmes pour pouvoir ensuite donner confiance aux élèves. Dans son entretien Nadia, l'enseignante française de notre étude, a, à plusieurs reprises, évoqué cette question de la

confiance en ses capacités langagières (son accent, sa maîtrise des faits grammaticaux, la richesse de son lexique) et elle a exprimé l'impact positif que le projet mené ensemble avait eu sur cette confiance en elle.

Pour les auteurs, l'attitude de l'enseignant est fondamentale dans l'engagement à l'oral des élèves. En effet, ils précisent que « apprendre (...) une langue étrangère, c'est accepter de se mettre en danger, c'est prendre des risques, oser faire des essais parfois infructueux » (2015, p 40). Ainsi, l'attitude de l'enseignant doit être « bienveillante, positive et encourageante » et il doit « accueillir de manière attentive et valorisante les tentatives langagières d'un élève qui se risque à une prise de parole est essentiel pour lui insuffler la confiance » (2015, p 40).

Nous pouvons donc conclure que notre première hypothèse est partiellement validée. Le scénario pédagogique a permis d'améliorer la motivation des élèves à apprendre l'anglais. Il a aussi permis d'accroître leur sentiment à avoir développé leurs interactions orales de façon néanmoins limitée, la peur de s'engager dans la production orale en anglais étant encore forte. L'enseignant, à travers son attitude, sa posture et ses choix didactiques a, comme nous l'avons souligné plus haut, une place prépondérante dans les apprentissages des élèves. Notre seconde hypothèse, en s'intéressant aux impacts du projet sur les enseignants, est en lien avec ce constat. En effet, nous supposons que la mise en œuvre d'un scénario télécollaboratif co-conçu par une chercheuse et des enseignants permettrait à ces derniers de mieux appréhender les enjeux de l'approche actionnelle visée par le CECRL et donc de mettre en place dans leur classe une pédagogie de projet. Nous allons, dans la prochaine partie de cet écrit discuter de la validation ou non de cette hypothèse.

6.2 Le scénario pédagogique comme apport pédagogique et vecteur de modifications de pratiques chez les enseignants

Afin de vérifier notre seconde hypothèse, nous cherchons à observer chez les enseignants, au travers des entretiens menés auprès d'eux, des références explicites aux critères de la perspective actionnelle. L'un des critères centraux de l'approche actionnelle est que l'apprenant est un acteur social. Le CECRL préconise cette perspective en la définissant selon ces termes :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas

seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. (Conseil de l'Europe, 2001, p15)

Nous pouvons retenir des termes de cette définition pour dégager les critères d'une perspective actionnelle.

Selon cette approche, l'élève n'est pas seulement un « apprenant » mais un « usager » de la langue. Comme l'explique Bourguignon (2007), « c'est à travers l'usage de la langue que se fait l'apprentissage » (§ 8). Autrement dit, une approche actionnelle doit générer des interactions authentiques. Les enseignants participant aux projets ont identifié assez clairement ce critère, notamment quand Nadia dit : « j'essaie que l'anglais soit un moyen de communication et pas un objet d'étude ». Miguel évoque quant à lui sa préoccupation de mettre ses élèves en situation d'une utilisation « réelle » de la langue. Mais nous devons noter que cette préoccupation était déjà présente chez ce professeur avant le projet.

Le CECRL définit aussi les élèves comme des « acteurs sociaux ». Puren (2006), définit l'action sociale comme « une action collective à visée collective » (p 38). Cette action collective nécessitant un travail collaboratif et ayant un but précis est bien identifiée par Nadia qui évoque par exemple explicitement la création collaborative du livre électronique lors du projet, au contraire de Miguel. Pour autant, aucun des enseignants n'évoque précisément la place centrale d'un but à atteindre à chaque séance du scénario.

Enfin, le CECRL précise que c'est à travers l'accomplissement de tâches que se définit l'approche actionnelle. Bourguignon précise que :

Demander aux apprenants-usagers d'une langue d'accomplir des « tâches qui ne sont pas seulement langagières » impose d'inscrire la tâche communicative, aujourd'hui considérée comme une finalité de l'apprentissage, dans l'accomplissement d'une action qu'il est nécessaire de mener à bien. Ainsi la communication est au service de l'action qui seule lui donne du sens (2007, § 4).

Aucun des deux enseignants ne fait référence aux tâches que les élèves avaient à accomplir durant les différentes séances du projet, ils ne semblent donc pas avoir identifié ces tâches comme centrales dans le scénario. En revanche, ils évoquent à plusieurs reprises, les interactions, les situations de communication authentiques qu'a permis ce projet.

Il nous semble donc que le scénario pédagogique proposé a pu permettre à ces deux enseignants d'identifier partiellement les éléments d'une pédagogie basée sur la perspective actionnelle. Nous l'identifions de manière assez implicite dans leurs verbatim mais ils ne semblent pas être en mesure d'explicitier ces éléments notamment le concept de tâches directement lié à l'action au centre de la démarche. Pour les deux enseignants, l'élément central au cœur de leur pédagogie est la communication authentique, et ils estiment tous deux que le projet mené avec leurs deux classes a permis d'atteindre cet objectif. Notre seconde hypothèse ne peut donc pas être validée.

Ce constat nous amène à la troisième hypothèse formulée : la mise en œuvre d'un scénario télécollaboratif co-conçu par une chercheuse et des enseignants permettrait de mieux identifier les besoins des enseignants en termes de formation à l'enseignement de l'anglais.

L'enseignante française, par exemple, souligne les apports du projet pour sa pratique : avoir une « trame » de scénario, qu'elle pourra réutiliser. L'enseignant espagnol, de la même façon, affirme qu'il souhaite poursuivre l'expérience de ce type de pratique. Nous pouvons donc supposer que le scénario permet au formateur d'identifier le besoin des enseignants de s'approprier de nouvelles pratiques, en étant accompagnés en cela. Pour autant, et comme nous l'avons noté plus haut, l'expérience du scénario pédagogique mettant en jeu la perspective actionnelle ne suffit pas à en identifier les caractéristiques et les critères. La co-conception de scénario pédagogique n'est donc pas suffisante à développer chez les enseignants de nouveaux apprentissages professionnels. Il nous semble qu'il manque pour cela un apport théorique à la suite de l'expérience de la co-conception de scénario, tel que l'illustre la modélisation proposée par Goigoux & Serre (2015, p 6):

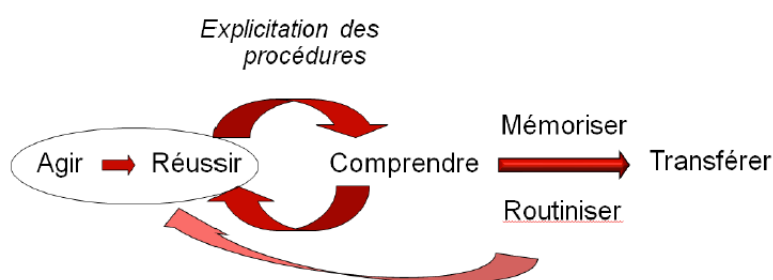


Figure 8 Schématisation de la dynamique des apprentissages professionnels des enseignants (Goigoux & Serre, 2015)

À travers cette modélisation les auteurs « ne défend[ent] pas la primauté de la connaissance sur l'action, ni l'action comme seul lieu de conceptualisation : [ils envisagent] un rapport dialectique et dynamique entre les deux ». Ainsi, la co-conception du scénario pédagogique ne serait qu'une partie de la formation permettant aux enseignants de mettre en œuvre des

séquences dans une perspective actionnelle. Elle devrait être complétée par un temps plus théorique afin de leur apporter l'explicitation nécessaire à l'identification et la compréhension des éléments sous-tendant cette approche.

Ainsi, l'analyse des résultats de notre recherche montrent des effets du scénario pédagogique proposé sur les élèves et les enseignants mais avec une portée limitée. De plus ces résultats sont à prendre avec précautions au vu des limites de notre étude.

6.3 Limites de l'étude

6.3.1 *La conception du scénario.*

Une des premières limites que nous voyons dans notre recherche est le scénario lui-même. Nous avons tenté de construire une séquence qui répondait au plus près aux critères de la perspective actionnelle. Pour autant, celui-ci serait à améliorer. Pour exemple, et comme l'on fait remarquer certains élèves, les temps de visio-conférences étaient parfois trop longs et répétitifs. Lors de la première rencontre par exemple, où l'objectif était de faire connaissance, les élèves produisaient des mêmes phrases (en adaptant uniquement une partie de celle-ci par un élément personnel) dont la structure avait été mémorisée dans les séances en amont. Cette démarche ne favorisait pas la spontanéité des échanges, la recherche de résolution de problèmes langagiers, et limitait l'activité interactionnelle de chaque élève. Il manquait parfois aussi aux élèves des connaissances leur permettant de réussir la tâche (comme, par exemple, connaître l'alphabet pour pouvoir épeler son prénom, car ceux des correspondant étrangers étaient parfois difficilement compréhensibles pour les élèves). Il serait donc utile de reprendre ce scénario après cette première expérience pour le modifier et l'améliorer.

6.3.2 *Des résultats fondés sur des déclarations et des ressentis*

Les résultats de notre étude étant issus de l'analyse de questionnaires et d'entretiens, nous n'avons pu avoir accès qu'à des éléments subjectifs. Par exemple, les progrès des élèves à la suite de cette expérience de télécollaboration ne sont que des progrès ressentis. Les pratiques et préoccupations des enseignants sont des éléments déclarés. Il nous semble donc qu'il manque à notre méthodologie une phase d'évaluation diagnostique des compétences des élèves (comme l'a d'ailleurs évoqué l'enseignante française) concernant leurs productions orales, leurs connaissances linguistiques (vocabulaire, structure langagière...). Cela permettrait de pouvoir évaluer plus précisément les effets du scénario. De la même façon, concernant les enseignants,

il aurait été utile de pouvoir filmer et analyser leurs pratiques avant le scénario. Cela nous aurait renseigné sur l'adéquation ou l'écart entre les pratiques effectives et déclarées, sur des aspects de leur pratique qu'ils n'ont pas forcément évoqués dans l'entretien, sur leur posture et attitude dans la conduite des séances. Nous aurions aussi pu mesurer de façon plus objective les effets du scénario sur les professeurs.

6.3.3 *Le recueil de données*

La conduite des entretiens auprès des enseignants peut être également discutée. Cet exercice nécessite des compétences en termes de méthodologie de recherche qui n'étaient pas maîtrisées par la chercheuse. Les relances, les demandes de précisions n'étaient pas toujours adaptées et elles n'ont pas permis l'émergence de données complètes pour valider ou non les hypothèses de recherche. L'entretien avec l'enseignant espagnol, mené en anglais, a posé problème. Il était plus difficile d'enrichir la conversation, des réponses n'étaient pas compréhensibles par l'intervieweur ce qui ne permettait pas de relance. En conséquence, les résultats issus de cet entretien ont été assez limités.

De la même façon, l'élaboration d'un questionnaire fut un exercice difficile et inédit. Il comporte donc des erreurs de conception. Pour n'en citer qu'un, dans la dernière question, les élèves devaient évaluer sur une échelle de 1 à 5 leurs progrès dans différents domaines de la langue étrangère. Ce choix d'échelle n'était pas pertinent car les interviewés ont tendance à choisir une réponse neutre (le « 3 »), difficilement analysable en termes de résultats.

Pour conclure sur les limites de notre étude, nous pensons qu'il serait utile et intéressant de pouvoir à nouveau proposer ce scénario à des enseignants, après les modifications guidées par les remarques notées plus haut. Cela pourrait nous permettre de conforter ou d'invalidier les résultats de cette première expérience de recherche.

7 CONCLUSION

Dans ce travail de recherche, nous avons cherché à identifier les effets d'un scénario co-conçu (chercheuse et enseignants) se basant sur la télécollaboration à travers un projet e-Twinning.

Nous avons pu observer des effets sur les élèves et sur les enseignants :

- Les élèves déclarent avoir une plus grande motivation après le projet et ressentent avoir progressé, principalement dans le domaine de l'acquisition d'un lexique spécifique à l'école et la production de phrases simples.
- Les enseignants semblent avoir perçu des éléments clés de la perspective actionnelle (des interactions authentiques dans un contexte socialement situé, une production finale bien identifiée...) sans pour autant pouvoir les nommer et les expliciter clairement.

Ainsi, la co-conception d'un projet de type collaboratif semble pouvoir être un outil pertinent afin d'amener les enseignants à s'engager dans une approche actionnelle et ainsi favoriser l'implication ainsi que les apprentissages de l'anglais chez les élèves de cycle 3. Pourtant l'expérience du scénario ne permet pas, à elle seule, aux praticiens d'identifier et donc de réinvestir les éléments clés de l'approche. En tant que formateur, un apport théorique et explicite sur les enjeux et caractéristiques de la perspective actionnelle pour faire évoluer les pratiques pédagogiques des enseignants nous semble donc nécessaire.

Néanmoins, les résultats de notre travail sont à envisager avec prudence au vu des limites que comporte notre étude tant dans la conception du scénario que de la collecte des données.

Il serait intéressant de pouvoir mener une nouvelle étude en remaniant et améliorant le scénario pour qu'il soit en entière cohérence avec l'approche actionnelle, en engageant de façon plus complète les enseignants dans l'élaboration de celui-ci, et en modifiant le questionnaire et le guide d'entretien pour qu'ils permettent la collecte de données plus riches.

Ce travail a toutefois ouvert des perspectives de travail en termes de formation des enseignants : il nous paraît nécessaire de proposer des formations en langues vivantes donnant aux enseignants du premier degré des outils et des pistes pour s'engager dans des projets télécollaboratifs qui, selon nous, peuvent faciliter la mise en œuvre de la perspective actionnelle dans leurs pratiques pédagogiques, et par là même, la motivation et les apprentissages des élèves.

8 RÉFÉRENCES

- Au BO du 30 juillet 2020 : Programmes d'enseignement pour le primaire et le secondaire* | Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports.
(2020). <https://www.education.gouv.fr/au-bo-du-30-juillet-2020-programmes-d-enseignement-pour-le-primaire-et-le-secondaire-305398>
- Botturi, L., Kapler, D., & Negrini, L. (2018). Digitally-supported language exchanges in primary school: The AlpConnectar project. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(4), 795-843.
- Bulletin officiel n° 23 du 8 juin 2006* | Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. (2006).
<https://www.education.gouv.fr/bo/2006/23/MENE0601048C.htm>
- Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015* | Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. (2015).
https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=3340
- Burgain, M.-F. (2020). L'album en V.O. en cours de langue : De l'élève acteur au sujet lecteur en L2. *Ondina - Ondine*, 4, 182-194.
- Burns, A. (2005). Action research : An evolving paradigm? *Language Teaching*, 38(2), 57-74.
- Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)* | Éduscol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire. (2001). <https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-cecr>
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : Modalités d'une démarche théorique centrées sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXI N° 3, 8-20.
- Cicurel, F. *Les interactions dans l'enseignement des langues*, Didier, 2019
- Claude, G. (2020). *Recherche action en 5 étapes*. Scribbr.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages : Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press.

- Derivry-Plard, M. (2020). La citoyenneté interculturelle et les défis de l'enseignement/apprentissage des langues. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 197, 29-41.
- Dico en ligne Le Robert. <https://dictionnaire.lerobert.com/>
- Dooly, M., & O'Dowd, R. *In This Together: Teachers' Experiences with Transnational, Telecollaborative Language Learning Projects*. Peter Lang, 2018.
- Dooly, M., & Vinagre, M. (2021). Research into practice: Virtual exchange in language teaching and learning. *Language Teaching*, 1-15.
- ETwinning.fr. www.etwinning.fr.
- Foucher, A.-L. (2010). Didactique des Langues-Cultures et Tice : Scénarios, tâches, interactions. *Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II*
- Gaonac'h, D., & Macaire, D. (2019). *Les langues à l'école dès le plus jeune âge*. CNESCO.
- Germain, C., & Netten, J. (2005). Place et rôle de l'oral dans l'enseignement/apprentissage d'une L2. *Babylonia*.
- Goigoux, R., & Serre, G. (2015). Analyse du travail pour la formation et en formation de formateurs d'enseignants. *Raisons Éducatives*, 19, p 1-16
- Gouseti, A. (2013). An overview of web-based school collaboration : A history of success or failure? *Cambridge Journal of Education*, 377-390.
- Guide pour l'enseignement des langues vivantes étrangères*. (2019). Éduscol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire.
- Hannachi, R. (2005). *Évolution de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire en France : Formation et représentations des enseignants du premier degré*, Université Nancy 2.
- Kazeroni, A. (2004). La construction d'une tâche d'apprentissage d'une langue étrangère dans des environnements informatiques. *Études de linguistique appliquée*, 134, 159-171.
- Krystalli, P. (2016). Motivation et développement des activités langagières communicatives en classe de FLE au primaire dans le cadre d'un projet actionnel-culturel. *Enseigner la langue et la culture françaises : construire des ponts socio-*

- humanistes*. 9ième Congrès Panhellénique et International des Professeurs de Français, Athènes.
- Le Hénaff, C. (2014). L'apprentissage des comptines en anglais à l'école élémentaire : Modélisation et enjeux épistémiques. *Carrefours de l'éducation*, 37(1), 191.
- Les langues vivantes étrangères et régionales* | Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. (2019). <https://www.education.gouv.fr/les-langues-vivantes-etrangeres-et-regionales-11249>
- Marchois & Delmote. *Enseigner les langues vivantes à l'école*, Retz, 2015
- Monts M. & Masats D. (2018). In O'Dowd, R. & Dooly, M (Eds), Tips and suggestions to implement telecollaborative projects with young learners, *Peter Lang*, p 93-122.
- Nunan, D., & Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- Okumura, S. (2020). Design and implementation of a telecollaboration project for primary school students to trigger intercultural understanding. *Intercultural Education*, 31(4), 377-389.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181
- Paulin-Moulard, F. (13 mars). *Quel est le bilan des évolutions institutionnelles depuis 2005 ?* Conférence de consensus sur les langues vivantes étrangères
- Peiser, G. (2015). Overcoming barriers: Engaging younger students in an online intercultural exchange. *Intercultural Education*, 26(5), 361-376.
- Peyronie, H. (2017). La pédagogie Freinet : Quelle(s) influence(s) sur l'École publique française ? *Spécificités*, 10(1), 12.
- Porcher, L., & Groux, D. (2003). *État des lieux de l'apprentissage précoce des langues vivantes en France : Vol. 2e éd.* (P. 49-82). Presses Universitaires de France
- Primlangues, enseignement des langues dans le premier degré.*
<https://primlangues.education.fr/>
- Programmes d'enseignement* | Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. (2018).
<https://www.education.gouv.fr/bo/18/Hebdo30/MENE1820169A.htm>
- Programme International pour le Suivi des Acquis des Élèves 2018—Note par pays—France.* (2019). OCDE.

- Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères* (2018.). MEN
- Puren, C. (2006). *De l'approche communicative à la perspective actionnelle. Le Français dans le monde*, 347, 37-40.
- Puren, C. (2018). *La « recherche interventionnelle » au service de la généralisation et pérennisation des réformes institutionnelles : le cas de la réforme en cours de l'enseignement des langues en Algérie*. Colloque « Recherche-action et intervention didactique : concepts, méthodologies et terrain », Alger.
- Repères et références Statistiques. Enseignements, formation, recherche*. (2020). DEEP.
- Rey, J., & Gremaud, J. (2011). La collaboration professionnelle dans l'insertion et la professionnalisation des enseignants débutants. *INRP*, 13.
- Rosen, É. (2009). *Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue*. 45, 13.
- Sadler, R. (2018). In O'Dowd, R. & Dooly, M (Eds), Afterword: Looking back and looking forward : What is the future of telecollaboration? *Peter Lang*, p. 377-390
- Sanchez, G., & Manrique, G. (2018). In O'Dowd, R. & Dooly, M (Eds), What makes our schools unique ? A telecollaborative experience from the perspective of two 'new-comers', *Peter Lang*, p. 145-181).
- Shaïri, H., & Ghodsi, L. (2009). Le rôle de la tâche dans l'augmentation de la motivation des apprenants du FLE. *Research in Contemporary World Literature*, 14 (53).
- Viau, R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. *Correspondance*, 5(3), 8.
- Wagnon, S. (2020). La continuité pédagogique : Méandres et paradoxes en temps de pandémie. *Recherches & éducations, HS*, Article HS.
<https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.10451>

9 ANNEXES

Annexe 1 : Description du projet sur la page « eTwinning live »

About the project

Le projet réunirait deux classes: une classe française de CM1 (9-10 ans) et une classe espagnole du même âge. L'objet final serait un diaporama présentant les écoles, la commune, et une spécialité/ curiosité de chaque classe. Pour construire cela les élèves se réuniraient en visioconférence et auraient un échange de questions-réponses leur permettant de décrire leur école, leur environnement. Ce projet de télécollaboration sera le support d'un travail de recherche pour un master en sciences de l'éducation.

AIMS

Nous espérons grâce à ce projet développer des compétences linguistiques en anglais chez les enfants: le vocabulaire de l'école, de l'environnement, de la famille... Nous espérons aussi que les élèves pourront acquérir des compétences interculturelles: qu'ils apprennent des éléments de la vie à l'école et de la vie quotidienne dans un autre pays européen. Grâce à la visioconférence, nous espérons qu'ils développeront des compétences de communication orale en anglais.

WORK PROCESS

Nous construirons le projet au cours des mois de décembre et janvier avec l'école partenaire pour se mettre d'accord sur les thèmes abordés avec les élèves. Le projet commencerait du 1er au 5 février par une première visio-conférence permettant aux élèves de se connaître. Puis 3 séances de visioconférence seraient mises en place entre le 22 février et le 9 avril (une séance toutes les deux semaines environ). Les classes s'enverraient leurs éléments du diaporama respectifs en mai pour finaliser un diaporama commun en juin. Avant chaque séance de visio-conférence, les classes s'échangeraient des questions (environ 10 jours avant la visioconférence) et lors de celle-ci les classes s'échangeraient questions et réponses en anglais pour que les élèves soient tous actifs à l'oral pendant ce moment partagé.

EXPECTED RESULTS

Le diaporama final sera déposé sur le Twinspace du projet. Il sera aussi partagé avec les parents d'élèves, les autres classes des écoles et éventuellement sur un Twinspace public.

Annexe 2 : Formulaire de planification rédigé par la chercheuse

Planifiez votre projet avec vos partenaires

Les partenaires	(Spain) (France)
Âges des élèves et classes impliquées	9/10 ans. 11 élèves espagnols / 26 élèves français (CM1)
D'autres partenaires (collègues d'autres disciplines...)	Non au moment de la rédaction
Langue(s) de travail	Anglais
Durée du projet et calendrier global (dont # d'heures par semaine/par mois pour chaque pays)	Du 2 février au 7 avril. 1H30 à 2H par semaine en classe. 4 visio d'échanges entre élèves espagnols et francophones.
Communication entre partenaires (fréquence et mode, email/téléphone/skype...)	Une visio toutes les trois semaines entre les enseignants à partir du 17 décembre. Une visio toutes les deux semaines avec les élèves.

Titre du projet et idée principale
Brève description (description claire de votre projet)
Le projet réunirait deux classes : une classe française de CM1 (9-10 ans) et une classe espagnole du même âge. L'objet final serait un diaporama présentant les écoles, la commune, et une spécialité/ curiosité de chaque

classe. Pour construire cela les élèves se réuniraient en visioconférence et auraient un échange de questions-réponses leur permettant de décrire leur école, leur environnement. Ce projet de télécollaboration sera le support d'un travail de recherche pour un master en sciences de l'éducation.

Objectifs du projet (pour tous les partenaires – décrivez clairement les objectifs pédagogiques de votre projet – compétences qui seront travaillées par les élèves...)

Nous espérons grâce à ce projet développer des compétences linguistiques en anglais chez les enfants : le vocabulaire de l'école, de l'environnement, de la famille... Nous espérons aussi que les élèves pourront acquérir des compétences interculturelles : qu'ils apprennent des éléments de la vie à l'école et de la vie quotidienne dans un autre pays européen. Grâce à la visioconférence, nous espérons qu'ils développeront des compétences de communication orale en anglais.

Procédure de travail et calendrier des activités

4 visio d'échanges entre élèves espagnols et francophones.

- 2 février
- 9 mars
- 23 mars
- 7 avril

Visio entre enseignants pour adapter le projet :

- 12 janvier
- 26 janvier
- 5 février
- 2 mars
- 17 mars
- 30 mars
- 8 avril

Résultats attendus : production(s) finale(s) (ebook, vidéos...)

Modes de travail collaboratif entre les élèves

(utilisation des ressources produites par la classe partenaire, collaboration vers un produit final, votes, réactions aux productions des autres...)

- Envoi de questions à l'autre classe et préparation des réponses à élaborer à l'oral
- Élaboration d'un diaporama commun avec ajout de photos, de cartes, d'illustrations....
- Élaboration de règles communes pour la réalisation du diaporama.

Outils utilisés

Visio-conférence, mails, Powerpoint , twinspace

Evaluation

- réalisation du diaporama commun
- amélioration des compétences de communication des élèves

Dissémination

- **Twinspace public**
- **Blog école**
- **Présentation aux parents**
- **Présentation aux autres classes**
- **Edition sur le site des communes**
- **Présentation du projet dans les journaux locaux**

Annexe 3 : Questionnaire pré-projet, enseignante française

Préparation du projet E-twinning

1/ Votre classe :

Effectif : 26

Age des élèves : 9/10

Nombre de filles/ de garçons : 10 filles /16 garçons

Nombre d'années d'apprentissage de l'anglais des élèves : 3 ans (CP au CE2)

2/ Votre enseignement :

Temps consacré aux séances d'anglais par semaine : 1h30

Quels thèmes ont été abordés depuis le début de l'année : continents/pays anglophones/se présenter/quelques animaux de compagnie/la famille/la maison/Halloween/Noël

Quelles structures langagières ont été enseignées ? What's your name ? My name is/How old are you ? I'm ... years old/I'm a boy- a girl./I have long brown hair and black eyes..../What is it ? Who is it ? Is it a ? Yes-No/How many are there ? There are/

Quel lexique a été introduit ? Cf thème

3/ Votre projet

Quels thèmes souhaiteriez-vous aborder à travers ce projet ? Se présenter et savoir le demander/Présenter son environnement et demander comment est celui des correspondants. Écouter et comprendre la présentation (diaporama des correspondants).

Par rapport à votre progression, quel lexique, quelles structures langagières souhaiteriez-vous que vos élèves acquièrent ? Lexique et structures langagières des situations de communications réelles

4/ Le temps du projet :

Combien de temps par semaine pensez-vous pouvoir consacrer au projet ? 1H30 en anglais + production écrite/géographie

Annexe 4 : Questionnaire pré-projet, enseignant espagnol

E-twinning project

1/ Your Class : [REDACTED] (tutor).

Number of pupils: **11 (eleven)**

Age of pupils : **around 10 years old.**

Number of girls/boys : **Four (4) girls and seven (7) boys.**

Number of English learning years : **More than 5 years in a row.**

2/ Your teaching :

How many hours do you teach English in this class per week : **Three(3) hours a week**

Which themes have you been studies with the pupils since the beginning of the school year :

Vocabulary related to electronic gadgets and the use of internet nowadays, sports, healthy lifestyle, UK's culture and geography and Australia as a interdisciplinary project. Also Halloween and Christmas vocabulary. All classroom rules and vocabulary are in English language as well.

What linguistic knowledge have you been teaching since the beginning of the school year ?

Within the four skills contained in the CEFR we have been working on: Verb to be (review), Present Simple (review), adverbs of frequency, Present Continuous, phonetic (/tʃ/ , /dʒ/ , /ai/ and /ei/ sounds).

What vocabulary have you been teaching since the beginning of the school year ?

Classroom vocabulary, electronic, internet, sports, health, geography, history and English festivities.

3/ Your project

Which themes would you like to study throughout the project ?

Different cultures, nationalities, mores, friendship, our own town, our school...

Based on the class curriculum, what vocabulary, linguistic ou cultural elements would you like to study with your pupils?

Parts of a city/building (the school), hobbies, typical meals, animals (our pets), foreign culture...

4/ Time :

How much time a week do you think you can spend on the project with your pupils?

Two (2) hours a week maximum.

Badajoz. Tuesday, December 08th , 2020

Annexe 5 : Formulaire de planification rédigé en collaboration avec les enseignants durant la visio-conférence de rencontre (en vert, ajouts ou modifications opérés par les enseignants)

Les partenaires	(Spain) (France)
Âges des élèves et classes impliquées	9/10 ans. 11 élèves espagnols / 27 élèves français (CM1)
D'autres partenaires (collègues d'autres disciplines...)	Non au moment de la rédaction
Langue(s) de travail	Anglais
Durée du projet et calendrier global (dont # d'heures par semaine/par mois pour chaque pays)	Du 2 février au 7 avril. 1H30 à 2H par semaine en classe. 4 visio d'échanges entre élèves espagnols et francophones.
Communication entre partenaires (fréquence et mode, email/téléphone/skype...)	Une visio toutes les trois semaines entre les enseignants à partir du 17 décembre. Une visio toutes les deux semaines avec les élèves.

Titre du projet et idée principale
Élaborer en collaboration un guide touristique de notre environnement en Anglais.
Brève description (description claire de votre projet)
Le projet réunirait deux classes: une classe française de CM1 (9-10 ans) et une classe espagnole du même âge. L'objet final serait un diaporama présentant les écoles, la commune, et une spécialité/ curiosité de chaque classe. Pour construire cela les élèves se réuniraient en visioconférence et auraient un échange de questions-réponses leur permettant de décrire leur école, leur environnement. Ce projet de télécollaboration sera le support d'un travail de recherche pour un master en sciences de l'éducation.
Objectifs du projet (pour tous les partenaires – décrivez clairement les objectifs pédagogiques de votre projet – compétences qui seront travaillées par les élèves...)
Nous espérons grâce à ce projet développer des compétences linguistiques en anglais chez les enfants: - le vocabulaire de l'école, de l'environnement, de la famille, des hobbies, de l'écologie - grâce à la visioconférence, nous espérons qu'ils développeront des compétences de communication orale en anglais (compétences de communication en production et en réception)

Nous espérons aussi que les élèves pourront acquérir des compétences interculturelles: qu'ils apprennent des éléments de la vie à l'école et de la vie quotidienne dans un autre pays européen (les fêtes traditionnelles, la vie quotidienne...)
Procédure de travail et calendrier des activités
4 visio d'échanges entre élèves espagnols et francophones. - 2 février : Thème « Me and my schoolmates » » - 9 mars : Thème « The school » - 23 mars : Thème « Where I live... my environnement » - 7 avril : Thème « Something great here! A recipe, a famous person, a wonderful place....” Visio entre enseignants pour adapter le projet : 12 janvier : présentation du scénario pédagogique par Aude 26 janvier : Préparation de la 1^{ière} visio élève 5 février : Bilan de la 1^{ière} visio, ajustements pour 2^{nde} visio 2 mars : Préparation 2^{nde} visio élève 17 mars : Bilan de la 2^{nde} visio, ajustements et préparation 3^{ième} visio 30 mars : Bilan de la 3^{ième} visio, ajustements et préparation 4^{ème} visio 8 avril : Bilan de la 4^{ième} visio, bilan projet Il faudra certainement d'autres visios enseignants pour finaliser le guide.
Résultats attendus : production(s) finale(s) (ebook, vidéos...)
Un guide touristique sommaire et en Anglais de chaque école et de son environnement.
Modes de travail collaboratif entre les élèves
(utilisation des ressources produites par la classe partenaire, collaboration vers un produit final, votes, réactions aux productions des autres...)
- Envoi de questions à l'autre classe et préparation des réponses à élaborer à l'oral - Elaboration d'un diaporama commun avec ajout de photos, de cartes, d'illustrations.... - Elaboration de règles communes pour la réalisation du diaporama. - Utilisation du Twinspace pour enrichir le projet` A chaque visio conférence, une classe posera des questions à l'autre classe qui répondra et vice-versa. Suite à la visio-conférence les élèves de chaque classe devront réaliser une page de PPT reprenant 5 éléments essentiels qu'ils auront retenu des réponses faites par la classe partenaire. Chaque classe enverra ensuite la page à l'autre classe qui illustrera celle-ci avec des photos, dessins....

Outils utilisés
Visio-conférence, mails, Powerpoint , twinspace
Evaluation
- réalisation du diaporama commun -amélioration des compétences de communication des élèves
Dissémination
- Twinspace public - Blog école - Présentation aux parents - Présentation aux autres classes - Edition sur le site des communes - Présentation du projet dans les journaux locaux

Annexe 6 : Exemple d'une fiche de préparation d'une étape du projet

SEQUENCE: «E-Twinning project : How are you today in Badajoz? »

Développer des compétences de communication en Anglais à travers un projet E-twinning et la télécollaboration synchrone

ETAPE 1

1/ Présenter la situation aux élèves : première rencontre avec les correspondants

2/ Faire émerger la situation problème : faire connaissance.

3/ Définir les besoins d'apprentissage : savoir se présenter avec un portrait chinois. Structures langagières de salutation, de présentation. Lexique des couleurs, des animaux, d'objets du quotidien, des saisons, des jours de la semaine.

4/ Acquisition et entraînement :

<i>Compétences visées</i>	<i>Acquis langagiers attendus</i>	<i>Déroulement</i>
Écrire des mots et des expressions dont l'orthographe et la syntaxe ont été mémorisées. Mobiliser des structures simples pour écrire des phrases en s'appuyant sur une trame connue.	- Vocabulaire des couleurs, animaux, saisons, jours de la semaine - Structures langagières : My favorite colour is...." " What is your favorite colour?" - Revoir l'alphabet et être capable d'épeler son nom	- <u>Réactivation du vocabulaire</u> des couleurs, des animaux, par des jeux de loto, memory... - <u>Lors des rituels, réactivation quotidienne</u> du lexique des jours de la semaine, des saisons. - flashcards, jeux (« What's missing ? » « Pick and say », « Meet and say », « Bingo »...)

		- <u>Introduction de la structure</u> « What is your favorite colour, animal, season, day....?» My favorite ... is . Situation de communication : Jeu « Meet and Say »
--	--	--

5/ Tâche finale: visio-conférence. Echange oraux pour récolter les portraits chinois des correspondants :

<i>Compétences visées</i>	<i>Acquis langagiers attendus</i>	<i>Déroulement</i>
Se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant et peut répondre au même type de questions. Communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.	- Structures langagières des présentations : « Hello, What's your name ? - My name is... - Nice to meet you - Good bye.... “ - Vocabulaire des couleurs, animaux, saisons, jours de la semaine - Structures langagières : What is your favorite..... ” “ My favorite..... is?”	- Les professeurs saluent les élèves de l'autre classe et se présentent - Par paire de correspondants, les élèves se saluent, se présentent (si nécessaire épellent leur prénom) puis se posent, à tour de rôle, 2 ou trois questions pour apprendre à connaître les goûts de l'autre - Pendant l'échange, les élèves « auditeurs », remplissent un tableau récapitulant les informations données par les correspondants.

Prolongements : les photos des élèves des deux classes avec un petit texte présentant leurs goûts et préférences seront déposés sur le « Twinspace » du projet Etwinning comme trace de cette première rencontre.

ETAPE 2

Objectif de la séance : Les élèves vont découvrir et se présenter réciproquement leur école au travers d'un jeu de questions/ réponses basé sur des photos des lieux de l'école

Préparation : prise de vue des différents lieux de l'école que chaque classe souhaite faire découvrir aux correspondants. 5 photos/vidéos de chaque lieu, écriture et enregistrement en anglais d'un texte court et simple pour chaque photo.
Envoi de ces documents une semaine avant environ avant la visio-conférence synchrone.

Prolongements : production collective d'un court texte pour chaque photo de l'école des correspondants avec les informations découvertes lors de la visio-conférence en soulignant les similarités et les différences. Enregistrement vidéo (photo avec texte oralisé) qui sera déposé sur le twinspace etwinning.

Déroulement de la visioconférence

<i>Temps</i>	<i>Activités</i>	<i>Structures langagières/ Lexique</i>	<i>Technique/ Matériel</i>
5'	Installation de l'ensemble des élèves. Les élèves se saluent.	Hello How are you? Nice to see you again....	Connexion au serveur. Vérification des micros.
25' à 35' (5 à 7 mns par groupe)	Par groupe (5 ou 7 élèves français/ 2 élèves espagnols) : jeu de questions/réponses à partir des photos des lieux des écoles.	- Vocabulaire des lieux de l'école - Vocabulaire des objets de l'école Questions et réponses associées : - What colour is ? - How many...are there? - What is it? Validation des réponses ou non par le groupe posant la question. Donnent la réponse si nécessaire.	Matériel - photos en A4 pour les groupes. - chaises près de l'ordinateur de classe. - Fiche de collecte des infos pour les élèves en situation d'auditeurs (pour noter les réponses). Technique : - projection de la visioconférence par vidéoprojecteur interactif sur le tableau blanc.

10' Clôture	Échanges spontanés autour de l'impression des élèves, des similarités ou des différences à propos de l'école des correspondants.	Vocabulaire des lieux de l'école I think that... Your school is....	Les élèves viennent près de l'ordinateur pour pouvoir être près du micro et que tout le monde puisse les entendre
5'	Les élèves se saluent et se donnent rendez-vous pour la prochaine visio	Bye bye, see you soon, see you in 3 weeks....	

ETAPE 3

Objectif de la séance : Les élèves vont reconstruire l'emploi du temps de leurs correspondants en leur posant des questions.

Préparation : Grâce à des activités d'entraînement, les élèves acquièrent le vocabulaire des différentes matières de l'emploi du temps. Ils mémorisent et utilisent en situation de communication les questions et réponses nécessaires à l'échange à venir (« What do you have on.... ? », « On We have... »)

Prolongements : Publication sur le « Twinspace » des emplois du temps respectifs

Déroulement de la visioconférence

<i>Temps</i>	<i>Activités</i>	<i>Structures langagières/ Lexique</i>	<i>Technique/ Matériel</i>
5'	Installation de l'ensemble des élèves. Les élèves se saluent.	Hello How are you? Nice to see you again....	Connexion au serveur. Vérification des micros.

25' à 35' (5 à 7 mns par groupe)	Par groupe (5 ou 7 élèves français/ 2 élèves espagnols) : jeu de questions/réponses pour compléter l'emploi du temps de la classe partenaire	- Vocabulaire des matières scolaires", des jours de la semaine et des moments de la journée. - Question et réponse « What do you have on..... ?” “On we have....”	Matériel - photocopie d'un emploi du temps vierge pour tous les élèves. - chaises près de l'ordinateur de classe. Technique : - projection de la visioconférence par vidéoprojecteur interactif sur le tableau blanc.
10' Clôture	Échanges spontanés autour de l'impression des élèves , des similarités ou des différences à propos des emplois du temps.	I think that.... Your timetable is....	Les élèves viennent près de l'ordinateur pour pouvoir être près du micro et que tout le monde puisse les entendre
5'	Les élèves se saluent et se donnent rendez-vous pour la prochaine visio	Bye bye, see you soon, see you in 3 weeks....	

ETAPE 4

Objectif de la séance : Présenter la tâche finale aux élèves : créer un livre électronique mettant en évidence les similarités et les différences entre les deux écoles.

Déroulement : 1/ Expliciter aux élèves l'objectif final de notre échange, le livre numérique,
2/ Récapituler avec eux les différents thèmes abordés au cours de nos dernières visio-conférences, présenter l'échéancier des tâches restant à accomplir :

- Constituer des groupes « internationaux » pour chaque thème (l'école, l'emploi du temps, l'année scolaire, les salles de classe, la cour et les jeux de récréation)
- En classe et hors rencontre en visio-conférence, se mettre d'accord sur les similarités et différences entre les écoles pour chaque thème
- En visio-conférence et par groupe, élaborer sa page de livre électronique (une page par thème)
- Créer le livre électronique (réalisation par les adultes)
- Valider ensemble le produit fini

3/ Chaque élève choisit le thème qu'il souhaite.

4/ Salutations et rappel des tâches à réaliser avant la date de la prochaine visio-conférence.

Prolongements : séances dans chaque classe selon l'organisation choisi par chaque enseignant pour un travail de groupe par thème pour établir les similarités et les différences entre les écoles.

ETAPE 5

Objectif de la séance : Réalisation des pages du livre électronique en télécollaboration.

Préparation : voir étape 4

Déroulement :

<i>Temps</i>	<i>Activités</i>	<i>Structures langagières</i> <i>Lexique</i>	<i>Technique/ Matériel</i>
5'	Installation de l'ensemble des élèves. Les élèves se saluent.	Hello How are you? Nice to see you again....	Connexion au serveur. Vérification des micros.
25' à 35' (5 à 7 mns par groupe)	Par groupe (5 ou 7 élèves français/ 2 élèves espagnols) : échange oral pour décider des similarités et différences entre les deux écoles sur le thème choisi qui apparaîtrons dans le livre électronique Les autres groupes ont des activités décrochées (cross-words, coloriage codé....) sur le thème du vocabulaire scolaire à réaliser en autonomie.	Vocabulaire et structures vues durant le projet.	Matériel - Notes des élèves suite à leur travail dans leur classe respective - Feuille et crayon pour noter les décisions du groupe - chaises près de l'ordinateur de classe. - Photocopies des exercices à réaliser en autonomie.
10' Clôture	Les élèves sont rassemblés en visio-conférence collective.		Visio-conférence projetée sur tableau blanc.

	Bilan de la séance, annonce d'une dernière visio-conférence pour la présentation et validation du livre. Les élèves se saluent et se donnent rendez-vous pour la prochaine visio.	Bye bye, see you soon, see you next week....	
--	---	---	--

Prolongements : Réalisation du e-book par les enseignants et la chercheuse.

ETAPE 6

Objectif de la séance : Présenter l’objet numérique fini aux élèves : le livre électronique mettant en évidence les similarités et les différences entre nos deux écoles.

Déroulement :

<i>Temps</i>	<i>Activités</i>	<i>Structures langagières</i> <i>Lexique</i>	<i>Technique/ Matériel</i>
5'	Installation de l’ensemble des élèves. Les élèves se saluent	Hello How are you? Nice to see you again....	Connexion au serveur. Vérification des micros.
15'	Un enseignant lit le livre aux élèves. Laisser les élèves réagir. Validation par l’ensemble des deux classes	Compréhension orale des différentes structures et vocabulaire rencontrés dans le projet	Matériel - Diaporama du livre électronique Technique : -Partager l’écran sur zoom pour que tout le monde voit le diaporama - le projeter sur le tableau blanc.

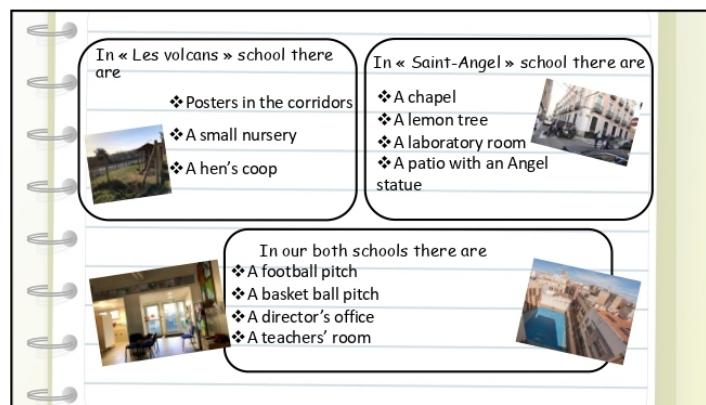
10'	Avant de clôturer le projet proposer un jeu du pendu avec les prénoms des deux classes. Les élèves se saluent une dernière fois.	- Noms des lettres de l'alphabet - Is it.... - Yes it is, no it's not Bye bye, enjoy your holidays....	Visio-conférence projeté sur tableau blanc.
-------------------	--	--	--

Prolongements : Diffusion du livre dans les différentes classes de l'école, auprès des familles, sur le site de la mairie...

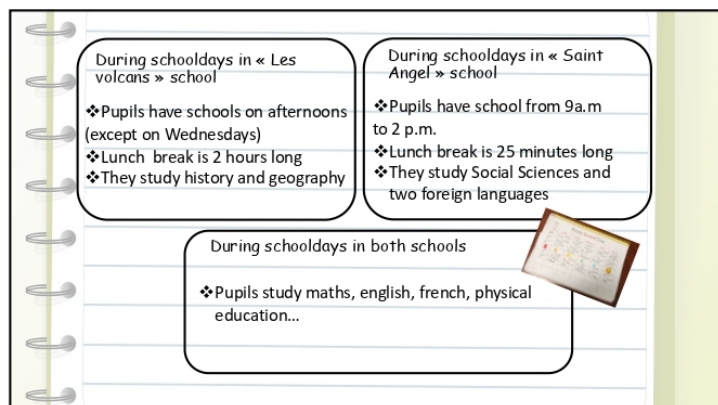
Annexe 7 : Livre électronique réalisé à partir du travail de collaboration des élèves .



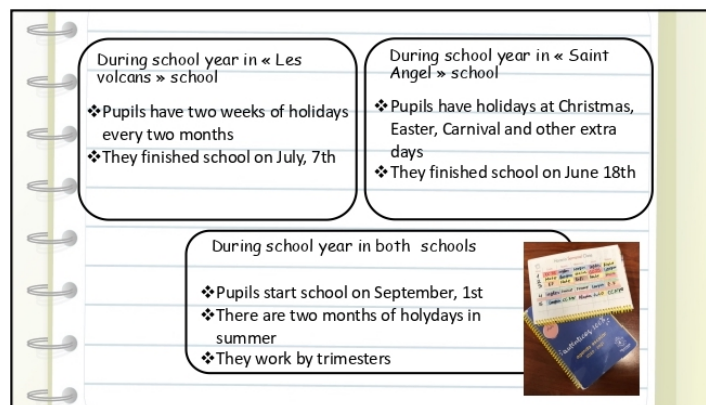
1



2



3



4

In « Les volcans » classroom

- ❖ There are 26 pupils
- ❖ There are 4 computers
- ❖ There are individual tables
- ❖ The classroom is bigger
- ❖ There is a video projector
- ❖ Their teacher is a woman

In « Saint Angel » classroom

- ❖ There are 11 pupils
- ❖ There are 16 computers
- ❖ There are big tables
- ❖ The classroom is smaller
- ❖ There is an exam's box
- ❖ Their teacher is a man

In both classrooms there are

- ❖ posters on the walls
- ❖ COVID-19 rules on the walls
- ❖ class rules on the walls
- ❖ computers
- ❖ bookshelves and a little library



5

In « Les volcans » school's playground

- ❖ There is a toboggan, a wooden structure and a wooden bridge
- ❖ Pupils play tag and wolf



In « Saint Angel » school's playground there is

- ❖ a patio
- ❖ a lemon tree



In both schools' playgrounds

- ❖ There are sport pitches
- ❖ Pupils play football, basket ball and tag



6

Annexe 8 : Guide d'entretien

• L'expérience dans l'enseignement de l'anglais	• Depuis quand enseignez-vous l'anglais ? • Dans votre pratique habituelle quelles sont vos préoccupations quand vous préparez une séance d'anglais ? • De quels outils vous servez-vous pour construire vos séances ?
• Le scénario pédagogique	• Qu'est-ce qu'a apporté la télécollaboration dans votre pratique ? • Quels liens faites-vous entre l'usage de la visio-conférence et l'enseignement de l'anglais ? • Que vous a apporté, professionnellement parlant, la co-conception et la co-animation avec un chercheur durant ce projet ?
• Les perspectives	• Qu'avez-vous appris durant ce projet quant à l'enseignement de l'anglais à l'école ? • Avez-vous de nouvelles préoccupations ? Si oui lesquelles ?
• Les élèves	• Quel impact ce scénario pédagogique a-t-il eu, selon vous, sur les interactions orales des élèves en anglais ? Comment l'observez-vous ?

Annexe 9 : Verbatim de l'entretien avec l'enseignant espagnol (23/06/2021, 15'50'')

R: For how many years have you been teaching English?

T: I'm in my second year in school. But I've been teaching at home for a long time like eleven years now.

R: At home? That is for one kid? For personal lessons?

T: Yes.

R: Ok, great. During these two years of teaching, when you are preparing your English lessons, what is really important for you?

T: For the English class?

R: Yes.

T: I believe the use of English, and the real use of English. And the amount of input I can give to them, that what I think the most.

R: Ok, for you it is very important, during the English lessons that pupils hear and talk English a lot.

T: Yes and it is actually the reason why I decided to enter this project because I want them to speak, really speak using interactions.

R: Ok and what kind of situation, not particularly in this project but generally what kind of situations do you create for the pupils to talk English?

T: Plays mostly.

R: Plays ok. Like?

T: They can do shopping, or they can go to a place and ask for information, things like that.

R: Ok. Between them or you and the kids?

T: No, between them. I (???) first and then they have to do it by themselves.

R: Two by two, or in groups

T: Yes mostly in pairs.

R: Mostly in pairs ok. And do you have some tools, teacher tools for your preparations, like I don't know books or internet sites...

T: Yes, there's a book in the classroom, but I also use websites, songs, Sometimes, from time to time I like to put them a movie with subtitles or something just for as I said to make them hear some real english.

R: Ok. Now we are going to talk about this project in particular. What link do you make between telecollaboration and your way of teaching, how does it work?

T: Ok. When we prepared the classes, like one day before we have to meet or something, I prepare the class and we work all together (???) in order to be ready to talk with the other students. And then they have some sentences that can help and some grammar that is useful. That's what I did to....

R: But in comparison with your usual way of teaching what did you feel that was different with the telecollaboration?

T: Well, actually the fact that it's actual real, it is real situation, it's not theatre not a role play. Really doing that, they are communicating with other people in another language. That's very motivating for them, I discovered that.

R: The authentic way of hearing English, that's it?

T: The purpose of learning another language.

R: Ok. How do you manage to cope with the visio-conferences, in your teaching, was it difficult? Was it easy, what problems did you have or what "plus" did it give?

T: Well since I have eleven pupils, it was easier. Because in the first 6 sessions or in the following sessions I can go faster and do what we haven't done because of the visio. So I had no problems. And I tried to make it related to what we were working at the moment.

R: So if I reformulate what you are saying, you used what was taking place during the visio and do something related to that in your class, without the visio when they were not meeting.

T: Yes, we use for the following one. "Do you remember what we said the other day? Do you remember this structure, this vocabulary, and then we use it, to learn.

R: So it takes quite a lot of time in your class, was it a difficulty related to the curriculum, what you have to do in Spain, in that year, was it difficult to cope with this?

T: No, no, because I just imagine (???) if it was not something to for this year, but from last year so it's like a review, it's good.

(...)

R: Are you in the A1 level of the ... council of Europe text?

T: We are supposed to be there but... I think we are at the level yes.

R: Ok. For you as a teacher what does this project with... I'm not really a researcher but I try to, but how do you ... what did it give to you ... workingon your teaching "life" to work with a researcher, to co-create something with a researcher... if I can say so. What did it change?

T: It's not something that change (...) working with people from other countries and learn the ways the do the things, you know we discover many things from each other (...) not only for the students but for us too.

R: Right ok. And what will you keep in mind after this project about teaching English in general, have you things about English teaching, are there some things you will keep in memory after this project, you did not have before?

T: Yes. The fact that the use of English should be real the most. It's the only way for them to be really motivated and for them to know what the language is for. Because when we work here without any aim or any purpose then they really don't know why we are doing this. From the moment that we found that there is a purpose on that, that we can go to other countries, talk to other people, meet other people, that's the most important thing.

R: Ok. And you say that in fact children have to know why they are learning things to really be successful in their learning, that's it?

T: Motivated in the most. Not successful but motivated.

R: Ok and on the first question I said what is it important for you when you are preparing your class, is there some new things after this project (...) that now are important for you?

T: Something that for?

R: Something new and next year you will say "ah yes that's now important for me because I've done it, or.... It's not really... you can say no! It's not a problem but is there something.

T: No but I just want to do like this every time, every year.

R: Yes. Why? To motivate your pupils?

T: Yes and because I think that's a great way to learn English.

R: OK. And for your pupils when you are looking at them after this project, what link do you make between this project and the interactions, you know when they speak English by pair or groups and their skills, linguistic skills?

T: I don't understand the question sorry.

R: OK, after this project, when you are looking at your pupils what link do you make between this project and the interactions, the way they talk to each other and on their linguistic skills?

T: Ok. They (...) those skills. (...) because they were thinking they didn't know how to use it before ...for example when they say, "Sorry can you repeat that again?" that is something they knew but didn't use all the time. I recall in one of our visios, they were speaking, and you were there, and I was there and they just talked to each other and say "Can you repeat that?". It was great because I see how they understand really sentence that (???)

R: Ok so maybe, I try to reformulate, when they are interacting, when they are not understanding something they, now try to go on and push further to understand.

T: Yes, it is real situation right now and before it wasn't.

R: Ok , and on their skills, but we can't say if it is this project or the entire year but do you feel (...) that this project had an impact on their skills? Their linguistic skills?

T: Yes

R: Yes? Definitely?

T: Yes, speaking ones the most but in all the four, kids they have.... because they are listening as well, and they are writing for we start to work. Yes I think it has in impact, a positive one.

R: Ok, thank you. It's ok for me

Annexe 10 : Verbatim de l'entretien avec l'enseignante française (28/06/2021,21'30'')

C : Depuis quand enseignes-tu l'anglais ?

E : Vraiment toute seule ?

C : Oui

E : 4 ans je dirais.

C : 4 ans, d'accord. Avant comment ça se passait ?

E : Alors, au début je pense qu'il n'y avait pas d'anglais, au tout début de ma carrière. Ensuite j'avais une assistante anglophone et ensuite des collègues qui voulaient bien faire anglais en visio dans les autres classes du Puy-de-Dôme. Donc j'ai eu XXX et XXX qui faisaient anglais dans ma classe en visio.

C : C'était « écoles en réseau » ?

E : C'était école.... C'étaient des collègues déchargées de leur classe pour faire ça. Voilà, j'ai eu ces deux collègues.

C : Et du coup avec ces trois expériences différentes, entre avoir une assistante, « écoles en réseaux » et mener toi-même l'enseignement de l'anglais, tu donnerais des inconvénients, des avantages, qu'est-ce que tu en tirerais comme heu.....

E : Alors l'assistante, alors forcément elle avait un accent parfait, des structures langagières..... voilà. Par contre, au niveau pédagogique, ça manquait un petit peu de diversité, de ressources, de voilà c'était pas forcément, heu, très, très construit.

C : Hum, hum

E : Et l'avantage de la visio avec les collègues c'est que ça m'a donné des structures pour mener des séances et des séquences et que du coup depuis je me base un peu sur ça pour mener mes séances, voilà, un peu le déroulé d'une séance-type.

C : D'accord, et heu...

E : Et ça m'a donné confiance et puis (...) je reprenais ce qu'elles faisaient donc du coup ça (...) je me suis dit que je n'étais pas plus sotte qu'une autre, même si je n'ai pas un super accent mais au moins je faisais de l'anglais.

C : Et tu reprenais les séances qu'elles avaient faites ?

E : Je reprenais les notions qui avaient été vues, le vocabulaire, les structures langagières, on les reprenait dans la semaine, je les adaptais, je faisais des petits exercices.

C : D'accord, et quand tu dis que ça t'a montré heu, une (...), la façon de construire les séances, tout ça, est-ce que tu les as, est-ce que tu en as fait quelque chose de ça après ?

E : Oui parce que je m'en sers quand moi je fais quelque chose toute seule, je me sers de cette structure.

C : D'accord.

E : Découverte d'abord du vocabulaire, par exemple, après une écoute d'une petite scénette, où on entend le vocabulaire, etc... Et puis des petits jeux.

C : D'accord. Et il y aurait eu des inconvénients à cette visio ? Y'avait des choses qui ne te plaisaient pas ?

E : Non, y'avait une progression. Non c'était confortable.

C : C'était confortable.

E : C'était confortable pour l'enseignant parce qu'au final il avait juste à reprendre ce qu'avait fait la collègue.

C : D'accord.

E : Alors après ça manquait peut-être un peu de (...), d'authenticité, évidemment. Il n'y avait pas ces situations heu.... voilà , de communication réelle. Mais sinon pour quelqu'un qui n'est pas très à l'aise, et bien c'était confortable et rassurant.

C : Et du coup avec une intervention en visio les élèves, heu, leurs interactions, ça se passaient comment ?

E : Alors ils faisaient pas mal de choses au tableau interactif...

C : Avec la personne qui était en face ?

E : Avec la personne. Et la personne pour les séances d'après envoyait par exemple des petits exercices, elle faisait des petits bingos, des petites choses comme ça, donc, non c'était assez ... ils parlaient , elle entendait, elle les reprenait.

C : Donc c'était , heu, plutôt des interactions type élève-enseignant.

E : (en même temps) Enseignant. Il y avait peu d'interactions entre les élèves.

C : Entre les élèves, d'accord.

E : C'est ce que moi je reprenais en fait, c'est ce qu'elle ne faisait pas.

C : D'accord. Et toi tu le faisais à d'autres moments.

E : Quand ils maîtrisaient à peu près bien ce qu'ils avaient à maîtriser en structures langagières et en vocabulaire, on pouvait faire des petits jeux de rôles par deux ou trois ou quatre.

C : D'accord. Quand tu... dans ta pratique habituelle, hein, pas forcément lié au projet, quand tu fais de l'anglais, ou quand tu faisais de l'anglais l'année dernière, quelles sont tes préoccupations, qu'est-ce que vraiment, quand tu prépares ta séance, tu te dis « ça, ça c'est super important pour moi en tant qu'enseignante et heu en enseignant l'anglais.

E : Moi mon fil conducteur c'est tout ce qui est sur la compréhension orale, tout ce qui va être basé sur l'oral, produire de l'oral, écouter de l'oral, comprendre de l'oral. J'essaie de... que tout soit fait beaucoup autour de l'oral, parce qu'on ne fait pas tellement d'écrit à l'école primaire. Et puis aussi des situations où du coup ils vont pouvoir être dans l'échange du coup, dans l'échange oral.

C : D'accord.

E : Donc on se Comme si (X2) on n'avait besoin de l'anglais pour communiquer avec d'autres.

C : Hum, hum, d'accord

E : Donc j'essaie de réfléchir à ce qui (..) ce dont ils pourraient avoir besoin... voilà alors je ne suis pas toujours dedans, il y a des choses un peu, heu, à institutionnaliser. Donc quand on voit l'alphabet ou les nombres ou les couleurs c'est très...

C : D'accord, donc c'est vraiment, tu dis, il faut qu'il y ait de l'oral ! Que ce soit en compréhension, en production, etc...

E : Oui.

C : D'accord. Et dans ta pratique habituelle toujours de quels outils tu te sers ?

E : Je me sers de la ... « I love English school »

C : "I love English school" ...

E : "I love English school", c'est recommandé par le ministère.

C : D'accord

E : C'est Bayard qui fait ça.

C : D'accord, c'est un... c'est une méthode.

E : C'est une méthode mais qui est une méthode beaucoup orale, ce sont des scénettes qu'on écoute, on essaie de comprendre, après y'a des petits jeux sur le tableau. On écoute une phrase, on, on « matche » si c'est bon, on fait des petits « What's missing », on fait des petites choses, voilà.

C : D'accord, et c'est recommandé par le ministère, et c'est pour ça que tu l'as choisie.

E : Oui

C : Tu t'es dit que c'était quand même ...

E : Que cela ne devait pas être si mal.

C : Et quand tu l'as regardée cela t'a... cela a correspondu à ce que tu...

E : Oui, parce que c'était beaucoup... ce sont des petits enfants qui font un échange et ils vont une année en Angleterre, une année aux États-Unis. Donc une année on découvre l'Angleterre, une année les États-Unis, donc il y a l'aspect culturel aussi qui est intéressante. Et puis toujours

beaucoup de choses où on écoute, on écoute cette petite bande sonore, enfin avec des images, comme on écouterait un album qui serait dit par quelqu'un, en fait.

C : D'accord. OK

E : Voilà, et puis, j'ai peut-être fait un ou deux albums parce que tu m'as donné la piste de l'album, « Enseigner avec les albums au cycle 3 », et que c'était bien, parce que là aussi on a les bandes audios, ce qui me rassure parce que je ne me sens pas de lire, enfin, je me sens capable de lire, mais je me dis que l'accent sera toujours mieux avec un natif et que...

C : C'est quelque chose qui t'importe l'accent ? Tu en parles régulièrement.

E : Alors cela m'a beaucoup importé, c'est pour cela que je ne faisais pas beaucoup d'anglais dans ma classe parce que je trouvais mon accent horrible et puis, heu..., j'ai passé outre grâce aux deux Erasmus. Et bien je me suis dit qu'après tout, j'ai survécu deux fois 15 jours à l'étranger, en ayant un accent assez... un peu français, que je me suis débrouillée, que j'ai même... donc je me suis dit que donc après tout, allez...

C : Que tu te faisais comprendre.

E : Oui je me faisais comprendre. Surement, l'« emphasis » n'était pas top, surement qu'il y a des mots que l'on ne dit pas tout à fait comme ça... mais c'est pas grave (rires)

C : Mais tu arrivais à communiquer. Donc c'est cette expérience Erasmus en fin de compte...

E : Ah oui, qui m'a donné confiance.

C : D'aller dans le pays, cela t'a donné confiance.

E : Oui

C : Et cela t'a permis du coup de passer le pas, et de te dire je suis capable, de l'enseigner. J'essaie de reformuler. Si je ne reformule pas bien, tu me le dis.

E : Oui, oui. Et je suis capable aussi de faire des choses à l'oral. Même si je trouve que c'est bien que ce soit un anglophone.

C : Et qu'est-ce que tu as trouvé de plus ou de moins ou de différent avec cet outil d'apprendre l'anglais pas les albums ?

E : Heuuuuu (...) Alors je n'ai pas fait tous les albums.

C : Non mais par exemple une séquence ?

E : Et bien j'ai trouvé que c'était super bien construit. Alors il y avait beaucoup de choses, on ne pouvait pas tout faire, il fallait faire des choix mais j'ai trouvé que c'était bien structuré. Moi cela m'apportait un cadre bien structuré avec une belle progression dans l'album.

C : D'accord. Maintenant sur le scénario pédagogique qu'on a mené ensemble. Qu'est-ce que, d'après toi, a amené la télécollaboration, c'est-à-dire une collaboration mais par le biais des

outils numériques. Qu'est-ce que cela a apporté dans ta pratique ? Dans ta pratique d'enseignante.

E : Dans ma pratique d'enseignante, heu...

C : Ou pas, hein. Qu'est-ce que cela a changé ou que...

E : Et bien cela a apporté des situations plus authentiques, plus vraies, de vraies situations de communication. Parce que, pour l'avoir déjà fait à l'écrit, et bien il y a toujours la distance. J'envoie quelque chose et je reçois, voilà.

C : Ah oui. Tu avais déjà fait des correspondances comme ça de collaboration mais plutôt par écrit.

E : Avec l'Italie, par écrit. Donc, du coup, et bien il n'y avait pas du tout la dimension orale, communication, se comprendre, être obligé et bien un peu de se dépasser parce que on ne comprend pas toujours ce qui est dit, etc...Heu (...) et bien cela m'a obligé de faire un peu des efforts bien je me suis beaucoup appuyée sur toi cette année, donc je ne me suis pas trop mise en avant, cela m'allait bien comme ça.

C : Cela a été rassurant ?

E : Ah oui, oui, oui, oui. C'était rassurant parce que Manuel il est vachement plus à l'aise que moi donc du coup, voilà, c'était bien, parce que, cela m'a donné un exemple aussi de ce que cela pouvait être et en tout cas dans ma pratique je pense que cela m'a fait sortir un peu des objectifs à atteindre, tu sais, on veut toujours « checker » les cases est-ce que l'on a bien tout fait, donc cela m'a fait un peu sortir de ce cadre. Heu (...) oui cela m'a fait réfléchir à ma pratique et cela m'a aussi apporté un scénario pas tout prêt mais un chemin quand même, voilà ce que l'on peut faire.

C : D'accord.

E : Et voilà jusqu'où on peut aller, qu'est-ce que je referai, comment je le referai, voilà, un peu un modèle à reproduire et à adapter.

C : Tu dirais que cela a engagé une espèce de réflexion sur ta propre pratique, enfin une attitude un peu réflexive sur ce que tu fais, comment peut-être...oui comment tu l'intègres ou pas, ou qu'est-ce que...

E : Oui comment on l'intègre ou pas, oui oui...

C : Et quel lien tu fais entre cet usage de la visioconférence et l'enseignement de l'anglais en particulier ? Là c'était la pratique en général, peut-être qu'elle est un peu redondante ma question mais....

E : Et bien j'en fait j'essaie que l'anglais soit un moyen de communication et pas un objet d'étude même si par exemple heu...sur des petites choses qu'ils vont... il y aura des petites

erreurs grammaticales et bien après on peut le reprendre, on disait ben non l'adjectif va devant par exemple ou attention de bien prononcer le « s » du pluriel, des petites choses comme ça...

C : Mais que dans le moment de la communication...

E : Non, non , tu laisses la communication...

C : Et finalement elle se fait

E : Et elle se fait, et elle se fait. Et puis surtout, et puis la motivation des élèves quoi ! Clairement...

C : Ah oui ? Tu l'as senti ça ?

E : Oui.

C : Par rapport à tes élèves ?

E : Ils étaient angoissés de la visio parce qu'ils avaient peur de ne pas réussir mais en même temps ils étaient quand même motivés, ils avaient envie de bien faire, donc ils prenaient le projet un peu , ils s'appropriaient le projet du coup.

C : Oui

E : Parce que du coup, c'est eux qui allaient parler devant les correspondants.

C : Hum d'accord.

E : Une motivation en tout cas, ça c'est.... Oui.

C : Et toujours sur ce scénario pédagogique qu'on a co-construit quand même, j'ai, je suis intervenue et dans la conception et dans l'animation de certaines séances, heu, professionnellement parlant, cela t'a amené quoi le fait te travailler avec une « apprenti-chercheuse » ?

E : Et bien déjà cela m'a apporté une réflexion sur ma pratique , cela m'a montré ce que l'on pouvait faire et jusqu'où on pouvait aller. Cela m'a apporté, heu, et bien une ouverture aussi, heu voilà, avec d'autres collègues étrangers... heu voilà, c'est... c'est toujours dur pour moi de parler avec quelqu'un donc voilà cela m'a apporté un peu de confiance. Et puis surtout une, heu, comment, heu comment mener la séance à l'oral, comment on fait entre les séances, heu qu'est-ce qui est attendu le jour de la visio, il y a ceux qui parlent mais il y a aussi ceux qui écoutent, donc ça c'était bien de bien prévoir, heu, tous les rôles en fait.

C : Hum, hum

E : Heu voilà, et puis il y a des choses... ça a globalement super bien marché. On a vu qu'il y a des choses à améliorer, qu'on n'est pas allé tout à fait sur tous les thèmes qu'on avait prévus mais c'était chouette et puis on a réfléchi, on s'est dit on fait des visios alors, heu, on en fait 3 mais tous les trois mois ? Ou alors on en fait 5 mais tous les 15 jours.

C : Hum...

E : Donc du coup, j'ai trouvé que c'était

C : Alors maintenant sur les perspectives, donc sur le « après-projet », heu, qu'est-ce que tu as appris dans ce projet quant à l'enseignement de l'anglais à l'école ? Qu'est-ce que cela a pu changer dans, dans... ou t'apporter de plus sur l'enseignement de l'anglais à l'école que peut-être, et s'il n'y a rien, il n'y a rien, ce n'est pas grave, est-ce qu'il y a des choses, des éléments qui, qui... que tu retires de ce projet en particulier sur l'enseignement de l'anglais à l'école ?

E : Et bien que quand c'est une situation authentique de communication, où il y a un vrai sens, on a des enfants plus motivés. Je pense que, malgré tout, des enfants qui ont progressé plus qu'ils ne le pensent et plus que moi je peux le voir. Heu, le problème c'est de quantifier les progrès qu'ils ont pu faire, c'est ça le plus... voilà.

C : Oui d'évaluer en fait ?

E : D'évaluer. L'évaluation c'est ma question, comment j'évalue mon élève au départ et comment j'évalue mon élève à la fin.

C : Ah oui ?

E : Parce qu'on aime bien cocher des cases en disant : j'ai vu l'alphabet, j'ai vu les nombres ... Mais au final ça, c'est que, voilà....

C : C'est du savoir.

E : C'est du savoir, mais en termes de compétences... quelles compétences on a évalué. Et bien ça, on le sait, réagir et dialoguer, écouter et comprendre. Voilà, c'est sûr. Mais j'aurais aimé que ...ils voient au début où ils en étaient et regarder après cette situation, ben voilà tout ce que l'on sait faire.

C : Oui donc il aurait peut-être fallu intégrer une petite évaluation diagnostique ...

E : Au départ...

C : Et après, heu... oui. D'accord. Et est-ce que dans les préoccupations que tu avais, il y en a de nouvelles ?

E : Oui. C'est à dire que j'ai envie de baser ma pratique de l'enseignement de l'anglais sur ce type de scénario. C'est à dire construire des scénario qui soient heu... « refaisables »... enfin je ne sais pas comment dire, ce n'est pas très bien formulé, adaptables, mais qui permettent de faire toute une année d'anglais , entre guillemets, sur ce genre de scénario. Et de dire, ben j'ai construit mon année, ou mes années d'anglais, par ce que l'idéal, ce serait quand même que ce soit sur plusieurs années, et de dire et bien avec tout ça, j'ai vu, heu, je peux cocher, réagir, enfin toutes les compétences attendues et voilà le CECRL, ça, ce serait bien aussi, sur ce genre de scénario.

C : Hum. Heu... et du coup dernière question, sur les élèves, quel impact, tu en as un peu parlé du coup avant, quel impact ce scénario a-t-il eu, selon toi, sur les élèves et particulièrement sur les interactions orales entre les élèves ? Enfin des élèves, pas entre, mais sur leurs interactions, sur leur oral.

E : Bon alors la motivation ça c'est certain. Je pense que même les moins, heu les moins adeptes de l'anglais, les moins à l'aide à l'oral, je pense qu'ils étaient quand même contents de participer à un projet parce que même s'ils n'ont pas pris la parole autant que ceux qui sont à l'aise ils étaient contents je pense de découvrir ne serait-ce que ce qui se fait dans d'autres pays.

C : Hum, hum

E : Donc l'aspect culturel était intéressant et pour les plus timides c'était bien. Heu... je pense qu'au début, je ne sais pas si tu te rappelles mais ils ne comprenaient pas alors ils nous regardaient avec des yeux comme des soucoupes et petit à petit ils ont intégré mais... de demander « Can you repeat please ? ». Et bien ça, il n'y a que dans un projet comme ça... parce qu'ils ne demandent pas à l'enseignant de répéter. Entre eux, ils ne se le demandent pas, ou ils se le demandent en français, même dans les petits scénarios, heu les petites scénettes qu'on peut jouer.

C : Et bien oui !

E : Donc là du coup, ils ont fait appel, il y avait un peu cet écart que... et bien voilà, il fallait demander et bien comment on demande pour répéter. Et bien voilà. Je me retrouvais à devoir franchir une marche que je ne savais pas et bien j'ai demandé à la maitresse comment on dit et bien « Can you repeat please ? » et puis voilà. Donc il y a quand même eu cette heu...on est pas vers du spontané parce qu'ils sont encore trop petits et qu'ils n'ont pas d'expérience mais sur des projets menés comme ça dès le, je sais pas, dès le CE2... CM1, CM2, et bien on peut espérer qu'en fin de CM2 ils soient capables d'avoir des petites spontanités quand même.

C : Oui.

E : Enfin on le souhaiterait.

C : Et finalement de ... de... enfin d'être dans une logique de communication c'est à dire je ne comprends pas, je demande.

E : Je demande !

C : Ou si moi je ne sais pas le dire, j'essaie de faire autrement ...

E : Je le mime, je l'épelle, je ne sais pas, je le dessine... (rires). Ce n'est pas grave. Mais heu, voilà. Alors après l'idéal, ce serait d'avoir la visio sur les postes individuels et les mettre par deux ou trois en face de deux ou trois correspondants. Après comment on peut vérifier, écouter, tous en même temps, je ne sais pas, mais, oui ça, ce serait chouette.

C : Hum. Oui, il y a ce côté, gérer le nombre d'élèves.

E : Oui

C : Parce que même ... enfin c'est vrai que dans nos scénarios on essayait quand même de faire des tâches pour ceux qui ne parlaient pas mais enfin ce n'est quand même pas pareil et c'est, oui, heu, Là tu es en train de me dire qu'en fait, heu, l'organisation pédagogique idéale, ce serait des tout petits groupes.

E : Alors, ce qui était bien, moi j'ai trouvé, ce qui était bien pensé et que tu avais bien prévu, c'est que les groupes qui parlaient et bien parlaient et pendant ce temps les autres devaient écouter et alors ça j'ai trouvé que c'était super parce que tout le monde participait, il y avait ceux qui passaient par groupe pour parler mais ceux qui devaient quand même bien écouter ce qui se disait parce qu'il y avait des petites choses à compléter. Alors ça j'ai trouvé que c'était vraiment bien et bien pensé parce que tout le monde était actif d'une manière ou d'une autre, donc ça c'était bien. Et je pense qu'on ne peut pas commencer tous par être à l'ordinateur par petits groupes à parler.

C : Ah d'accord, tu dirais que c'est en progression...

E : En progression et sur la fin d'un projet, on peut arriver à se dire : « Bon, maintenant on se connaît bien, on est moins timides, on sait dire « Can you repeat please ? » tout simplement (rires) et du coup on peut être un peu plus autonomes.

C : Et oui parce que sinon, peut-être que le risque c'est que ...

E : Il n'y ait rien, que ce soit stérile en fait...

C : Oui, oui, oui

E : Je pense qu'on ne peut pas attaquer par ça. Cela peut être une finalité.

C : D'accord.

E : Et puis après c'était bien d'avoir construit quelque chose ensemble, d'avoir une finalité, d'un objet final, l'e-book.

C : Le « e-book » collaboratif, c'est-à-dire que ce n'est pas ... ce que tu veux dire c'est que c'était, heu, peut-être différent de ce qu'on fait d'habitude c'est que là, ce n'était pas les Français font un e-book, les Espagnols font un e-book, c'est que l'on construit ensemble quelque chose.

E : Voilà

C : En collaboration.

E : Exactement ! Après on peut construire autre chose, il y a plein d'idées, on peut aussi construire peut-être des petits jeux, tu vois, on s'échange des petits jeux, on se prépare des petits games pour les autres enfin avec ce qu'on a décidé de faire, enfin...voilà. En tout cas cela ouvre

plein de perspectives et on voit que ce n'est pas si compliqué. Enfin c'était quand même... il était chouette ce projet, je pense que toute seule je n'aurais pas fait quelque chose d'aussi abouti et aussi conséquent parce que toi derrière tu y réfléchissais, parce que tu avais des idées, parce que tu es maître-formatrice et que du coup, il y a des réflexions que tu as l'habitude d'avoir et du coup c'est bien parce que tu m'as poussé à les avoir aussi et à se dire : « et bien, tiens, qu'est-ce que.... Tu vois ? ». Mais heu....

C : Mais maintenant tu te dis, tiens....

E : Ah et bien je me dis tiens ! C'est à dire que

C : Je peux peut-être...

E : Je peux peut-être essayer de refaire ça l'année prochaine. Et de me dire, et bien oui, peut-être que je ferai un peu moins ambitieux ou un peu plus.... Voilà ! Mais je ne vois pas refaire quelque chose de moindre, enfin, tu vois ? J'ai été capable de faire ça une fois, je me dis , oui, je pense que je suis capable de le refaire, voilà avec quelqu'un avec qui je me sens à l'aise... Même si c'est plus simple et que l'on fait un petit livre commun mais plus simple, on fait... ah oui... c'est super !

C : Tu as quelque chose à rajouter ?

E : Oui, que c'était génial. Merci XX... Et que sans toi j'aurais jamais fait ça et que j'ai super avancé en anglais et que je suis super contente, c'est un sujet qui me tiens à cœur, oui c'était super.

C : Et bien merci d'avoir participé.

Annexe 11 : Questionnaire à destination des élèves

1/ Es-tu un élève français ou espagnol ?

Français	Espagnol
----------	----------

2/ Es-tu une fille ou un garçon ?

Fille	Garçon
-------	--------

3/ En général, aimes-tu apprendre l'anglais ?

Oui, tout à fait	Oui, plutôt	Pas vraiment	Pas du tout
------------------	-------------	--------------	-------------

4/ D'après toi, à quoi sert d'apprendre l'anglais (deux réponses maximum).

Pour connaître des mots, savoir faire des phrases.
Pour communiquer avec des personnes qui parlent une autre langue.
Pour se débrouiller quand on voyage.
Pour avoir de bonnes notes.
Pour réussir à l'école, à l'université, dans ses études plus tard.
Autre : à préciser

5/ Durant les séances en anglais, tu oses facilement prendre la parole ?

Oui	Non
-----	-----

6/ Si non, pourquoi ?

Parce que j'ai peur que l'on se moque de moi.
Parce que j'ai peur de faire des fautes.
Parce que j'ai des difficultés à comprendre.
Parce que j'ai des difficultés à répondre (je n'ai pas les mots ou les expressions).

7/ La manière d'apprendre l'anglais durant ce projet était très différente ?

Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
----------------------	-----------------	---------------------	----------------------

8/ Tu as plus parlé Anglais durant ce projet.

Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
----------------------	-----------------	---------------------	----------------------

9/ Tu as plus osé parler Anglais durant ce projet.

Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
----------------------	-----------------	---------------------	----------------------

10/ Après ce projet tu es plus motivé à parler Anglais.

Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
----------------------	-----------------	---------------------	----------------------

11/ Après ce projet, tu as une opinion plus positive de la langue anglaise.

Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
----------------------	-----------------	---------------------	----------------------

12/ Après ce projet tu connais plus de choses sur l'Espagne/ La France.

Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
----------------------	-----------------	---------------------	----------------------

13 / Écris deux ou trois choses que tu as beaucoup aimées pendant le projet ?

.....

14 / Écris deux ou trois choses que tu as moins aimées pendant le projet ?

.....

15/ Note de 1 à 5 les progrès que tu penses avoir fait pendant ce projet (1= pas du tout de progrès, 5= beaucoup de progrès)

	1	2	3	4	5
J'arrive à comprendre des questions simples.					
J'arrive à faire des phrases ou des réponses simples.					
Je sais nommer des lieux, des choses, des activités en rapport avec l'école.					
Je sais poser des questions et faire des réponses à propos de l'emploi du temps, des jours de la semaine.					
Je sais me décrire en quelques phrases.					

Annexe 12 : Formulaires de consentement à la participation à la recherche (élèves et enseignants)

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À LA PARTICIPATION À LA RECHERCHE

Dans le cadre d'une recherche-action, la classe de votre enfant est invitée à participer à un projet «Etwinning». Ce projet est un dispositif innovant d'échange virtuel entre la classe de CM1 de Mme _____ et une classe espagnole visant avant tout un travail sur les compétences orales dans l'apprentissage de l'anglais. L'étude cherche à analyser les pratiques pour former les futurs enseignants à ce type de dispositif.

Le projet entre les deux classes est de créer un diaporama présentant le village et l'environnement des élèves. Des séances de visio-conférences seront préparées en amont dans les classes et elles seront l'occasion d'échanges oraux sur un mode de questions-réponses entre les élèves français et espagnols dans une langue commune : l'anglais.

Les responsables de cette étude sont :

- Aude DUVIVIER, enseignante à l'école élémentaire « Les Volcans » à St Genès Champanelle et étudiante en Master de Sciences de l'Éducation à l'Université Clermont Auvergne;

Et

- Ciara R.WIGHAM, Enseignante-chercheur au laboratoire Laboratoire Activité, Connaissance, Transmission, Education (Acté) , à l'Université Clermont Auvergne ;

Dans le cadre de cette étude, nous collecterons des données :

- vidéos des séances en visio-conférences
- questionnaires auprès des élèves
- productions des élèves
- entretiens avec les élèves le cas échéant

Ces données seront toutes anonymisées (pas d'information personnelle présente, le visage de votre enfant peut être flouté à votre demande) et **seront exclusivement utilisées dans le cadre de la recherche** (mémoire de recherche, conférences scientifiques, articles scientifiques, formation).

Les participants ne recevront aucune compensation monétaire pour leur participation à cette étude.

Si vous acceptez que votre enfant participe à ce projet, sachez que vous avez le droit de vous rétracter de cette étude à tout moment sans avoir à donner de raison.

N'hésitez pas à nous contacter si vous avez des demandes ou des questions à l'une des adresses mail ci-dessous :

Aude.Duvivier@ac-clermont.fr

ciara.wigham@uca.fr

Nous vous remercions par avance de votre collaboration et nous vous prions de bien vouloir signer le coupon ci-après.

Etude « Etwinning Saint-Genès champanelle (France) – Badajos (Espagne) »

Je, soussigné(e),, reconnais avoir lu les informations et autorise mon enfant..... à participer à l'étude telle qu'elle est décrite ci-dessus. J'ai pris note de la possibilité de retirer mon enfant de cette étude à tout moment.

Date :

Signature :

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À LA PARTICIPATION À LA RECHERCHE

Dans le cadre d'une recherche-action, votre classe est invitée à participer à un projet «Etwinning». Ce projet est un dispositif innovant d'échange virtuel entre la classe de CM1 française et une classe espagnole visant avant tout un travail sur les compétences orales dans l'apprentissage de l'anglais. L'étude cherche à analyser les pratiques pour former les futurs enseignants à ce type de dispositif. Le projet entre les deux classes est de créer un diaporama présentant le village et l'environnement des élèves. Des séances de visio-conférences seront préparées en amont dans les classes et elles seront l'occasion d'échanges oraux sur un mode de questions-réponses entre les élèves français et espagnols dans une langue commune : l'anglais.

Les responsables de cette étude sont :

- Aude DUVIVIER, enseignante à l'école élémentaire « Les Volcans » à St Genès Champanelle et étudiante en Master de Sciences de l'Éducation à l'Université Clermont Auvergne;

Et

- Ciara R.WIGHAM, Enseignante-chercheur au laboratoire Laboratoire Activité, Connaissance, Transmission, Education (Acté) , à l'Université Clermont Auvergne ;

Dans le cadre de cette étude, nous collecterons des données :

- vidéos des séances en visio-conférences (entre les classes et entre enseignants et chercheur)
- questionnaires auprès des élèves
- productions des élèves
- entretiens avec les élèves le cas échéant
- entretiens avec les enseignants

Ces données seront toutes anonymisées (pas d'information personnelle présente) et **seront exclusivement utilisées dans le cadre de la recherche** (mémoire de recherche, conférences scientifiques, articles scientifiques, formation).

Les participants ne recevront aucune compensation monétaire pour leur participation à cette étude.

Si vous acceptez de participer à ce projet, sachez que vous avez le droit de vous rétracter de cette étude à tout moment sans avoir à donner de raison.

N'hésitez pas à nous contacter si vous avez des demandes ou des questions à l'une des adresses mail ci-dessous :

Aude.Duvivier@ac-clermont.fr

ciara.wigham@uca.fr

Nous vous remercions par avance de votre collaboration et nous vous prions de bien vouloir signer le coupon ci-après.

Etude « Etwinning Saint-Genès champanelle (France) – Badajos (Espagne) »

Je, soussigné(e),, reconnais avoir lu les informations accepte de participer à l'étude telle qu'elle est décrite ci-dessus. J'ai pris note de la possibilité de me retirer de cette étude à tout moment.

Date :

Signature :

Annexe 13 : Analyse de l'entretien avec N., enseignante française

<i>Éléments du verbatim</i>	<i>Codification</i>	<i>Catégorisation</i>
C : Depuis quand enseignes-tu l'anglais ? E : Vraiment toute seule ? C : Oui E : 4 ans je dirais. C : 4 ans, d'accord. Avant comment ça se passait ? E : Alors, au début je pense qu'il n'y avait pas d'anglais, au tout début de ma carrière. Ensuite j'avais une assistante anglophone et ensuite des collègues qui voulaient bien faire anglais en visio dans les autres classes du Puy-de-Dôme. Donc j'ai eu XXX et XXX qui faisaient anglais dans ma classe en visio. C : C'était « écoles en réseau » ? E : C'était école.... C'étaient des collègues déchargées de leur classe pour faire ça. Voilà, j'ai eu ces deux collègues. C : Et du coup avec ces trois expériences différentes, entre avoir une assistante, « écoles en réseaux » et mener toi-même l'enseignement de l'anglais, tu donnerais des inconvénients, des avantages, qu'est-ce que tu en tirerais comme heu.....	Expérience de l'enseignante dans l'enseignement de l'anglais	Expérience pré-scénario
E : Alors l'assistante, alors forcément elle avait un accent parfait, des structures langagières..... voilà. Par contre, au niveau pédagogique, ça manquait un petit peu de diversité, de ressources, de voilà c'était pas forcément, heu, très, très construit.	Avantages et inconvénients de l'assistante	Expérience pré-scénario

C : Hum, hum		
E : Et l'avantage de la visio avec les collègues c'est que ça m'a donné des structures pour mener des séances et des séquences et que du coup depuis je me base un peu sur ça pour mener mes séances, voilà, un peu le déroulé d'une séance-type. C : D'accord, et heu...	Avantages et inconvénients des séances en visio avec intervenantes	Expérience pré-scénario
E : Et ça m'a donné confiance et puis (...) je reprenais ce qu'elles faisaient donc du coup ça (...) je me suis dit que je n'étais pas plus sotte qu'une autre, même si je n'ai pas un super accent mais au moins je faisais de l'anglais. C : Et tu reprenais les séances qu'elles avaient faites ?	Une mise en confiance	Développement professionnel
E : Je reprenais les notions qui avaient été vues, le vocabulaire, les structures langagières, on les reprenait dans la semaine, je les adaptais, je faisais des petits exercices. C : D'accord, et quand tu dis que ça t'a montré heu, une (...), la façon de construire les séances, tout ça, est-ce que tu les as, est-ce que tu en as fait quelque chose de ça après ?	Appui sur les séances en visio pour construire les autres séances de la semaine	Expérience
E : Oui parce que je m'en sers quand moi je fais quelque chose toute seule, je me sers de cette structure. C : D'accord	Les impacts de cette expérience sur sa pratique actuelle	Pratique pédagogique

E : Découverte d'abord du vocabulaire, par exemple, après une écoute d'une petite scénette, où on entend le vocabulaire, etc... Et puis des petits jeux. C : D'accord. Et il y aurait eu des inconvénients à cette visio ? Y'avait des choses qui ne te plaisaient pas ?		
E : Non, y'avait une progression. Non c'était confortable. C : C'était confortable. E : C'était confortable pour l'enseignant parce qu'au final il avait juste à reprendre ce qu'avait fait la collègue. C : D'accord.	Un système confortable pour l'enseignante	Expérience pré-scénario
E : Alors après ça manquait peut-être un peu de (...), d'authenticité, évidemment. Il n'y avait pas ces situations heu.... voilà , de communication réelle. Mais sinon pour quelqu'un qui n'est pas très à l'aise, et bien c'était confortable et rassurant. C : Et du coup avec une intervention en visio les élèves, heu, leurs interactions, ça se passaient comment ?	Manque d'authenticité	Préoccupation
E : Alors ils faisaient pas mal de choses au tableau interactif... C : Avec la personne qui était en face ? E : Avec la personne. Et la personne pour les séances d'après envoyait par exemple des petits exercices, elle faisait des petits bingos, des petites choses comme ça, donc, non c'était assez ... ils parlaient , elle entendait, elle les reprenait. C : Donc c'était , heu, plutôt des interactions type élève-enseignant. E : (en même temps) Enseignant. Il y avait peu d'interactions entre les élèves.	Des interactions adulte-élèves mais peu d'interactions entre élèves	Expérience pré-scénario

C : Entre les élèves, d'accord. E : C'est ce que moi je reprenais en fait, c'est ce qu'elle ne faisait pas. C : D'accord. Et toi tu le faisais à d'autres moments.		
E : Quand ils maîtrisaient à peu près bien ce qu'ils avaient à maîtriser en structures langagières et en vocabulaire, on pouvait faire des petits jeux de rôles par deux ou trois ou quatre. C : D'accord. Quand tu... dans ta pratique habituelle, hein, pas forcément lié au projet, quand tu fais de l'anglais, ou quand tu faisais de l'anglais l'année dernière, quelles sont tes préoccupations, qu'est-ce que vraiment, quand tu prépares ta séance, tu te dis « ça, ça c'est super important pour moi en tant qu'enseignante et heu en enseignant l'anglais.	Des interactions entre élèves mise en œuvre grâce à des jeux de rôles	Préoccupation
E : Moi mon fil conducteur c'est tout ce qui est sur la compréhension orale, tout ce qui va être basé sur l'oral, produire de l'oral, écouter de l'oral, comprendre de l'oral. J'essaie de... que tout soit fait beaucoup autour de l'oral, parce qu'on ne fait pas tellement d'écrit à l'école primaire. Et puis aussi des situations où du coup ils vont pouvoir être dans l'échange du coup, dans l'échange oral. C : D'accord.	Première préoccupation : l'oral	Préoccupation
E : Donc on se Comme si (X2) on n'avait besoin de l'anglais pour communiquer avec d'autres. C : Hum, hum, d'accord	L'anglais pour communiquer	Préoccupation

E : Donc j'essaie de réfléchir à ce qui (..) ce dont ils pourraient avoir besoin... voilà alors je ne suis pas toujours dedans, il y a des choses un peu, heu, à institutionnaliser. Donc quand on voit l'alphabet ou les nombres ou les couleurs c'est très... C : D'accord, donc c'est vraiment, tu dis , il faut qu'il y ait de l'oral ! Que ce soit en compréhension, en production, etc... E : Oui. C : D'accord. Et dans ta pratique habituelle toujours de quels outils tu te sers ?	Les élèves doivent avoir accès aux connaissances pour pouvoir communiquer à l'oral	Préoccupation
E : Je me sers de la ... « I love English school » C : “I love English school” ... E : “ I love English school”, c'est recommandé par le ministère. C : D'accord E : C'est Bayard qui fait ça. C : D'accord, c'est un... c'est une méthode. E : C'est une méthode mais qui est une méthode beaucoup orale, ce sont des scénettes qu'on écoute, on essaie de comprendre, après y'a des petits jeux sur le tableau. On écoute une phrase, on, on « matche » si c'est bon, on fait des petits « What's missing », on fait des petites choses, voilà.	Méthode utilisée en classe	Pratique pédagogique
C : D'accord, et c'est recommandé par le ministère, et c'est pour ça que tu l'as choisie. E : Oui C : Tu t'es dit que c'était quand même ... E : Que cela ne devait pas être si mal.	Une méthode validée institutionnellement	Pratique pédagogique

C : Et quand tu l'as regardée cela t'a... cela a correspondu à ce que tu...		
E : Oui, parce que c'était beaucoup... ce sont des petits enfants qui font un échange et ils vont une année en Angleterre, une année aux États-Unis. Donc une année on découvre l'Angleterre, une année les États-Unis, donc il y a l'aspect culturel aussi qui est intéressante. Et puis toujours beaucoup de choses où on écoute, on écoute cette petite bande sonore, enfin avec des images, comme on écouterait un album qui serait dit par quelqu'un, en fait. C : D'accord. OK	Une méthode qui correspond aux préoccupations de l'enseignante	Pratique pédagogique
E : Voilà, et puis, j'ai peut-être fait un ou deux albums parce que tu m'as donné la piste de l'album, « Enseigner avec les albums au cycle 3 », et que c'était bien, parce que là aussi on a les bandes audios, ce qui me rassure parce que je ne me sens pas de lire, enfin, je me sens capable de lire, mais je me dis que l'accent sera toujours mieux avec un natif et que... C : C'est quelque chose qui t'importe l'accent ? Tu en parles régulièrement.	Seconde préoccupation de l'enseignante : la correction de l'accent	Préoccupation
E : Alors cela m'a beaucoup importé, c'est pour cela que je ne faisais pas beaucoup d'anglais dans ma classe parce que je trouvais mon accent horrible et puis, heu..., j'ai passé outre grâce aux deux Erasmus. Et bien je me suis dit qu'après tout, j'ai survécu deux fois 15 jours à l'étranger, en ayant un accent assez... un peu français, que je me suis débrouillée, que j'ai même... donc je me suis dit que donc après tout, allez... C : Que tu te faisais comprendre.	Les séjours en pays anglophone ont permis de se détacher de cette préoccupation	

E : Oui je me faisais comprendre. Surement, l' « emphasis » n' était pas top, surement qu'il y a des mots que l'on ne dit pas tout à fait comme ça... mais c'est pas grave (rires) C : Mais tu arrivais à communiquer. Donc c'est cette expérience Erasmus en fin de compte... E : Ah oui, qui m'a donné confiance. C : D'aller dans le pays, cela t'a donné confiance. E : Oui C : Et cela t'a permis du coup de passer le pas, et de te dire je suis capable, de l'enseigner. J'essaie de reformuler. Si je ne reformule pas bien, tu me le dis. E : Oui, oui. E je suis capable aussi de faire des choses à l'oral. Même si je trouve que c'est bien que ce soit un anglophone.		
C : Et qu'est-ce que tu as trouvé de plus ou de moins ou de différent avec cet outil d'apprendre l'anglais pas les albums ? E : Heuuuuu (...) Alors je n'ai pas fait tous les albums. C : Non mais par exemple une séquence ? E : Et bien j'ai trouvé que c'était super bien construit. Alors il y avait beaucoup de choses, on ne pouvait pas tout faire, il fallait faire des choix mais j'ai trouvé que c'était bien structuré. Moi cela m'apportait un cadre bien structuré avec une belle progression dans l'album. C : D'accord. Maintenant sur le scénario pédagogique qu'on a mené ensemble. Qu'est-ce que d'après toi a amené la télécollaboration, c'est-à-dire une collaboration mais par	Une troisième préoccupation de l'enseignante : des séances structurées	Préoccupation

le biais des outils numériques. Qu'est-ce que cela a apporté dans ta pratique ? Dans ta pratique d'enseignante. E : Dans ma pratique d'enseignante, heu... C : Ou pas, hein. Qu'est-ce que cela a changé ou que...		
E : Et bien cela a apporté des situations plus authentiques, plus vraies, de vraies situations de communication. Parce que, pour l'avoir déjà fait à l'écrit, et bien il y a toujours la distance. J'envoie quelque chose et je reçois, voilà. C : Ah oui. Tu avais déjà fait des correspondances comme ça de collaboration mais plutôt par écrit. E : Avec l'Italie, par écrit . Donc, du coup, et bien il n'y avait pas du tout la dimension orale, communication, se comprendre, être obligé et bien un peu de se dépasser parce que on ne comprend pas toujours ce qui est dit, etc...Heu (...) et bien cela m'a obligée à faire un peu des efforts bien	L'apport du scénario pédagogique : des situations orales authentiques	Effets du scénario co-conçu sur les conceptions et pratiques de l'enseignante
je me suis beaucoup appuyée sur toi cette année, donc je ne me suis pas trop mise en avant, cela m'allait bien comme ça. C : Cela a été rassurant ? E : Ah oui, oui, oui, oui. C'était rassurant parce que Manuel il est vachement plus à l'aise que moi donc du coup, voilà, c'était bien, parce que,	la présence de la chercheuse rassurante	Effets du scénario co-conçu sur les conceptions et pratiques de l'enseignante
cela m'a donné un exemple aussi de ce que cela pouvait être et en tout cas dans ma pratique je pense que cela m'a fait sortir un peu des objectifs à atteindre, tu sais, on veut toujours « checker » les cases est-ce que l'on a bien tout fait, donc cela m'a fait	un scénario qui d'avoir une attitude réflexive sur sa pratique	Réflexion professionnelle

un peu sortir de ce cadre. Heu (...) oui cela m'a fait réfléchir à ma pratique et cela m'a aussi apporté un scénario pas tout prêt mais un chemin quand même, voilà ce que l'on peut faire. C : D'accord.		
E : Et voilà jusqu'où on peut aller, qu'est-ce que je referai, comment je le referai, voilà, un peu un modèle à reproduire et à adapter. C : Tu dirais que cela a engagé une espèce de réflexion sur ta propre pratique, enfin une attitude un peu réflexive sur ce que tu fais, comment peut-être...oui comment tu l'intègres ou pas, ou qu'est-ce que.. E : Oui comment on l'intègre ou pas, oui oui... C : Et quel lien tu fais entre cet usage de la visioconférence et l'enseignement de l'anglais en particulier ? Là c'était la pratique en général, peut-être qu'elle est un peu redondante ma question mais....	Un scénario comme un guide pour des réutilisations en classe	Effets du scénario co-conçu sur les conceptions et pratiques de l'enseignante
E : Et bien j'en fait j'essaie que l'anglais soit un moyen de communication et pas un objet d'étude même si par exemple heu...sur des petites choses qu'ils vont... il y aura des petites erreurs grammaticales et bien après on peut le reprendre, on disait ben non l'adjectif va devant par exemple ou attention de bien prononcer le « s » du pluriel, des petites choses comme ça... C : mais que dans le moment de la communication... E : non, non , tu laisses la communication... C : Et finalement elle se fait	Des objectifs d'enseignement en cours de modification	Effets du scénario co-conçu sur les conceptions et pratiques de l'enseignante

E : Et elle se fait, et elle se fait. Et puis surtout, et puis la motivation des élèves quoi ! Clairement... C : Ah oui ? Tu l'as senti ça ? E : Oui. C : Par rapport à tes élèves ? E : ils étaient angoissés de la visio parce qu'ils avaient peur de ne pas réussir mais en même temps ils étaient quand même motivés, ils avaient envie de bien faire, donc ils prenaient le projet un peu , ils s'appropriaient le projet du coup. C : Oui E : Parce que du coup, c'est eux qui allaient parler devant les correspondants. C : hum d'accord. E : une motivation en tout cas, ça c'est.... Oui. C : Et toujours sur ce scénario pédagogique qu'on a co-construit quand même, j'ai, je suis intervenue et dans la conception et dans l'animation de certaines séances, heu, professionnellement parlant, cela t'a amené quoi le fait te travailler avec une « apprenti-chercheuse » ?	Un scénario qui permet l'engagement et la motivation des élèves	Effets du scénario sur les élèves
E : et bien déjà cela m'a apporté une réflexion sur ma pratique , cela m'a montré ce que l'on pouvait faire et jusqu'où on pouvait aller. Cela m'a apporté, heu, et bien une ouverture aussi, heu voilà, avec d'autres collègues étrangers... heu voilà, c'est...	La co-conception permet une réflexion sur sa pratique	Réflexion professionnelle

c'est toujours dur pour moi de parler avec quelqu'un donc voilà cela m'a apporté un peu de confiance.	La co-conception permet une prise de confiance de l'enseignante	Effets du scénario co-conçu sur les conceptions et pratiques de l'enseignante
Et puis surtout une, heu, comment, heu comment mener la séance à l'oral, comment on fait entre les séances, heu qu'est-ce qui est attendu le jour de la visio, il y a ceux qui parlent mais il y a aussi ceux qui écoutent, donc ça c'était bien de bien prévoir, heu, tous les rôles en fait. C : Hum, hum	La co-conception permet de s'approprier un « modèle » de construction de séquence	Effets du scénario co-conçu sur les conceptions et pratiques de l'enseignante
E : Heu voilà, et puis il y a des choses... ça a globalement super bien marché. On a vu qu'il y a des choses à améliorer, qu'on n'est pas allé tout à fait sur tous les thèmes qu'on avait prévus mais c'était chouette et puis on a réfléchi, on s'est dit on fait des visios alors, heu, on en fait 3 mais tous les trois mois ? Ou alors on en fait 5 mais tous les 15 jours. C : Hum... E : Donc du coup, j'ai trouvé que c'était C : Alors maintenant sur les perspectives, donc sur le « après-projet », heu, qu'est-ce que tu a appris dans ce projet quant à l'enseignement de l'anglais à l'école ? Qu'est-ce que cela a pu changer dans, dans... ou t'apporter de plus sur l'enseignement de l'anglais à l'école que peut-être, et s'il n'y a rien, il n'y a rien , c'est pas grave, est-ce qu'il y a	L'importance de la planification, de l'ajustement au fur et à mesure du projet	Réflexion professionnelle

des choses, des éléments qui, qui... que tu retires de ce projet en particulier sur l'enseignement de l'anglais à l'école ?		
E : Et bien que quand c'est une situation authentique de communication, où il y a un vrai sens, on a des enfants plus motivés. Je pense que, malgré tout , des enfants qui ont progressé plus qu'ils ne le pensent et plus que moi je peux le voir. Heu, le problème c'est de quantifier les progrès qu'ils ont pu faire, c'est ça le plus... voilà.	L'intérêt de la télécollaboration selon l'enseignante sur les apprentissages	Effets du scénario sur les élèves
C : oui d'évaluer en fait ? E : D'évaluer. L'évaluation c'est ma question, comment j'évalue mon élève au départ et comment j'évalue mon élève à la fin. C : Ah oui ? E : Parce qu'on aime bien cocher des cases en disant : j'ai vu l'alphabet, j'ai vu les nombres ... Mais au final ça, c'est que , voilà.... C : c'est du savoir. E : C'est du savoir, mais en termes de compétences... quelles compétences on a évalué. Et bien ça, on le sait, réagir et dialoguer, écouter et comprendre. Voilà, c'est sûr.	Un questionnaire : l'évaluation	Réflexion professionnelle
Mais j'aurais aimé que ...ils voient au début où ils en étaient et regarder après cette situation, ben voilà tout ce que l'on sait faire. C : Oui donc il aurait peut-être fallu intégrer une petite évaluation diagnostique ... E : Au départ... C : Et après, heu... oui. D'accord. Et est-ce que dans les préoccupations que tu avais, il y en a de nouvelles ?	Proposition de l'enseignante : réaliser une évaluation diagnostique pour mesurer les progrès	Réflexion professionnelle

E : Oui. C'est à dire que j'ai envie de baser ma pratique de l'enseignement de l'anglais sur ce type de scénario. C'est à dire construire des scénario qui soient heu... « refaisables »... enfin je ne sais pas comment dire, ce n'est pas très bien formulé, adaptables, mais qui permettent de faire toute une année d'anglais , entre guillemets, sur ce genre de scénario. Et de dire, ben j'ai construit mon année, ou mes années d'anglais, par ce que l'idéal, ce serait quand même que ce soit sur plusieurs années, et de dire et bien avec tout ça,	Un scénario que l'enseignante a la volonté de reproduire	Effets du scénario conçu sur les conceptions et pratiques de l'enseignante
j'ai vu, heu, je peux cocher, réagir, enfin toutes les compétences attendues et voilà le CECRL, ça, ce serait bien aussi, sur ce genre de scénario.	Un scénario à lier aux compétences visées au CECRL	Effets du scénario conçu sur les conceptions et pratiques de l'enseignante
C : hum. Heu... et du coup dernière question, sur les élèves, quel impact, tu en as un peu parlé du coup avant, quel impact ce scénario a-t-il eu , selon toi, sur les élèves et particulièrement sur les interactions orales entre les élèves ? Enfin des élèves, pas entre, mais sur leurs interactions, sur leur oral. E : Bon alors la motivation ça c'est certain. Je pense que même les moins, heu les moins adeptes de l'anglais, les moins à l'aide à l'oral , je pense qu'ils étaient quand même contents de participer à un projet parce que même s'ils n'ont pas pris la parole autant que ceux qui sont à l'aise	L'impact du scénario sur les élèves : motivation et engagement à l'oral	Effets du scénario sur les élèves
ils étaient contents je pense de découvrir ne serait-ce que ce qui se fait dans d'autres pays.	L'impact du scénario sur les élèves : l'interculturalité	Effets du scénario sur les élèves

C : hum, hum E : Donc l'aspect culturel était intéressant et pour les plus timides c'était bien.		
Heu... je pense qu'au début, je ne sais pas si tu te rappelles mais ils ne comprenaient pas alors ils nous regardaient avec des yeux comme des soucoupes et petit à petit ils ont intégré mais... de demander « Can you repeat please ? » Et bien ça, il n'y a que dans un projet comme ça... parce qu'ils ne demandent pas à l'enseignant de répéter. Entre eux, ils ne se le demandent pas, ou ils se le demandent en français, même dans les petits scénarios, heu les petites scénettes qu'on peut jouer. C : Et bien oui ! E : Donc là du coup, ils ont fait appel, il y avait un peu cet écart que... et bien voilà, il fallait demander et bien comment on demande pour répéter. Et bien voilà. Je me retrouvais à devoir franchir une marche que je ne savais pas et bien j'ai demandé à la maitresse comment on dit et bien « Can you repeat please ? » et puis voilà.	Les élèves trouvent des stratégies pour comprendre	Effets du scénario sur les élèves
Donc il y a quand même eu cette heu...on n'est pas vers du spontané parce qu'ils sont encore trop petits et qu'ils n'ont pas d'expérience mais sur des projets menés comme ça dès le, je sais pas, dès le CE2... CM1, CM2, et bien on peut espérer qu'en fin de CM2 ils soient capables d'avoir des petites spontanéités quand même. C : Oui. E : Enfin on le souhaiterait.	Les limites des connaissances linguistiques des élèves qui ne permettent pas une réelle spontanéité	Réflexion pédagogique
C : et finalement de ... de... enfin d'être dans une logique de communication c'est à dire je ne comprends pas, je demande.	Les élèves placés dans une logique de communication	Effets du scénario sur les élèves

E : Je demande ! C : Ou si moi je ne sais pas le dire, j'essaie de faire autrement ... E : Je le mime, je l'épelle, je ne sais pas, je le dessine... (rires). Ce n'est pas grave. Mais heu, voilà.		
Alors après l'idéal, ce serait d'avoir la visio sur les postes individuels et les mettre par deux ou trois en face de deux ou trois correspondants. Après comment on peut vérifier, écouter, tous en même temps, je ne sais pas, mais, oui ça, ce serait chouette. C : hum. Oui, il y a ce côté, gérer le nombre d'élèves. E : Oui C : Parce que même ... enfin c'est vrai que dans nos scénarios on essayait quand même de faire des tâches pour ceux qui ne parlaient pas mais enfin ce n'est quand même pas pareil et c'est, oui, heu, Là tu es en train de me dire qu'en fait, heu, l'organisation pédagogique idéale, ce serait des tout petits groupes.	Proposition d'une meilleure organisation pédagogique : un travail par petits groupes	Réflexion pédagogique
E : Alors, ce qui était bien, moi j'ai trouvé, ce qui était bien pensé et que tu avais bien prévu, c'est que les groupes qui parlaient et bien parlaient et pendant ce temps les autres devaient écouter et alors ça j'ai trouvé que c'était super parce que tout le monde participait, il y avait ceux qui passaient par groupe pour parler mais ceux qui devaient quand même bien écouter ce qui se disait parce qu'il y avait des petites choses à compléter. Alors ça j'ai trouvé que c'était vraiment bien et bien pensé parce que tout le monde était actif d'une manière ou d'une autre, donc ça c'était bien.	Nouvelle préoccupation : l'activité de tous les élèves	Préoccupation

Et je pense qu'on ne peut pas commencer tous par être à l'ordinateur par petits groupes à parler. C : Ah d'accord, tu dirais que c'est en progression... E : En progression et sur la fin d'un projet, on peut arriver à se dire : « Bon, maintenant on se connaît bien, on est moins timides, on sait dire « Can you repeat please ? » tout simplement (rires) et du coup on peut être un peu plus autonomes. C : Et oui parce que sinon, peut-être que le risque c'est que ... E : Il n'y ait rien, que ce soit stérile en fait... C : Oui, oui, oui E : Je pense qu'on ne peut pas attaquer par ça. Cela peut être une finalité. C : D'accord.	Une progression nécessaire pour que la télécollaboration poste à poste soit possible	Préoccupation
E : Et puis après c'était bien d'avoir construit quelque chose ensemble, d'avoir une finalité, d'un objet final, l'e-book. C : Le « e-book » collaboratif, c'est-à-dire que ce n'est pas ... ce que tu veux dire c'est que c'était, heu, peut-être différent de ce qu'on fait d'habitude c'est que là, ce n'était pas les Français font un e-book, les Espagnols font un e-book, c'est que l'on construit ensemble quelque chose. E : Voilà C : En collaboration.	Un point positif : réaliser ensemble l'objet final (livre électronique)	Effets du scénario co-conçu sur les conceptions et pratiques de l'enseignante

E : Exactement ! Après on peut construire autre chose, il y a plein d'idées, on peut aussi construire peut-être des petits jeux, tu vois, on s'échange des petits jeux, on se prépare des petits games pour les autres enfin avec ce qu'on a décidé de faire, enfin... voilà. En tout cas cela ouvre plein de perspectives et on voit que ce n'est pas si compliqué. Enfin c'était quand même...	D'autres idées de tâches finales proposées par l'enseignante	Effets du scénario co-conçu sur les conceptions et pratiques de l'enseignante
il était chouette ce projet, je pense que toute seule je n'aurais pas fait quelque chose d'aussi abouti et aussi conséquent parce que toi derrière tu y réfléchissais, parce que tu avais des idées, parce que tu es maitre-formatrice et que du coup, il y a des réflexions que tu as l'habitude d'avoir et du coup c'est bien parce que tu m'as poussé à les avoir aussi et à se dire : « et bien, tiens, qu'est-ce que.... Tu vois ? ». Mais heu.... C : Mais maintenant tu te dis, tiens.... E : Ah et bien je me dis tiens ! C'est à dire que C : Je peux peut-être...	Un projet qu'elle n'aurait pas pu mener seule, qui a initié une réflexion	Évaluation du projet
E : Je peux peut-être essayer de refaire ça l'année prochaine. Et de me dire, et bien oui, peut-être que je ferai un peu moins ambitieux ou un peu plus.... Voilà ! Mais je ne vois pas refaire quelque chose de moindre, enfin, tu vois ? J'ai été capable de faire ça une fois, je me dis, oui, je pense que je suis capable de le refaire, voilà avec quelqu'un avec qui je me sens à l'aise... Même si c'est plus simple et que l'on fait un petit livre commun mais plus simple, on fait... ah oui... c'est super ! C : Tu as quelque chose à rajouter ?	La volonté de réutiliser l'expérience dans un nouveau projet	Effets du scénario co-conçu sur les conceptions et pratiques de l'enseignante

E : Oui, que c'était génial. Merci XX... Et que sans toi je n'aurais jamais fait ça et que j'ai super avancé en anglais et que je suis super contente, c'est un sujet qui me tient à cœur, oui c'était super. C : Et bien merci d'avoir participé.	Bilan de l'enseignante sur le projet et ses impacts sur sa pratique	Évaluation du projet
--	--	-----------------------------

Annexe 14 : Analyse de l'entretien avec M., enseignant espagnol

<i>Eléments du verbatim</i>	<i>Codification</i>	<i>Catégorisation</i>
R: For how many years have you been teaching English? T: I'm in my second year in school. But I've been teaching at home for a long time like eleven years now. R: At home? That is for one kid? For personal lessons? T: Yes.	Expérience de l'enseignant dans l'enseignement de l'anglais	Expérience pré-scénario
R. Ok, great. During these two years of teaching, when you are preparing your English lessons, what is really important for you? T: For the English class? R: Yes. T: I believe the use of English, and the real use of English. And the amount of input I can give to them, that what I think the most. R: Ok, for you it is very important, during the English lessons that pupils hear and talk English a lot.	Les préoccupations de l'enseignant dans son enseignement de l'anglais	Préoccupations
T: Yes and it is actually the reason why I decided to enter this project because I want them to speak, really speak using interactions.	Les attentes de l'enseignant par rapport au projet	Préoccupations
R: Ok and what kind of situation, not particularly in this project but generally what kind of situations do you create for the pupils to talk English? T: Plays mostly.	Les situations mises en œuvre par l'enseignant dans l'enseignement de l'anglais	Pratique pédagogique

R: Plays ok. Like? T: They can do shopping, or they can go to a place and ask for information, things like that. R: Ok. Between them or you and the kids? T: No, between them. I (???) first and then they have to do it by themselves. R: Two by two, or in groups T: Yes mostly in pairs. R: Mostly in pairs ok. And do you have some tools, teacher tools for your preparations, like I don't know books or internet sites... T: Yes, there's a book in the classroom, but I also use websites, songs, Sometimes, from time to time I like to put them a movie with subtitles or something just for as I said to make them ear some real english.		
R: Ok. Now we are going to talk about this project in particular. What link do you make between telecollaboration and your way of teaching, how does it work? T: Ok. When we prepared the classes, like one day before we have to meet or something, I prepare the class and we work all together (???) in order to be ready to talk with the other students. And then they have some sentences that can help and some grammar that is useful. That's what I did to....	Les situations mise en œuvre pour le projet	Effet du scénario sur les conceptions et les pratiques pédagogiques de l'enseignant

R: But in comparison with your usual way of teaching what did you feel that was different with the telecollaboration? T: Well, actually the fact that it's actual real, it is real situation, it's not theatre not a role play. Really doing that, they are communicating with other people in another language. That's very motivating for them, I discovered that. R: The authentic way of hearing English, that's it? T: The purpose of learning another language.	Analyse des apports de la télécollaboration	Réflexion professionnelle
R: Ok. How do you manage to cope with the visio-conferences, in your teaching, was it difficult? Was it easy, what problems did you have or what "plus" did it give? T: Well since I have eleven pupils, it was easier. Because in the first 6 sessions or in the following sessions I can go faster and do what we haven't done because of the visio. So I had no problems. And I tried to make it related to what we were working at the moment. R: So if I reformulate what you are saying, you used what was taking place during the visio and do something related to that in your class, without the visio when they were not meeting. T: Yes, we use for the following one. "Do you remember what we said the other day? Do you remember this structure, this vocabulary, and then we use it, to learn. R: So it takes quite a lot of time in your class, was it a difficulty related to the curriculum, what you have to do in Spain, in that year, was it difficult to cope with this?	Intégration du projet dans la progression annuelle de la classe.	Pratique pédagogique

T: No, no, because I just imagine (???) if it was not something to for this year, but from last year so it's like a review, it's good. (...) R: Are you in the A1 level of the ... council of Europe text? T: We are supposed to be there but... I think we are at the level yes.		
R. Ok. For you as a teacher what does this project with... I'm not really a researcher but I try to, but how do you ... what did it give to you ... workingon your teaching "life" to work with a researcher, to co-create something with a researcher... if I can say so. What did it change? T: It's not something that change (...) working with people from others countries and learn the ways the do the things, you know we discover many things from each other (...) not only for the students but for us too.	Un projet co-conçu avec des enseignants ou chercheurs étrangers permet un échange de pratique enrichissant	Réflexion professionnelle
R: Right ok. And what will you keep in mind after this project about teaching English in general, have you things about English teaching, are there some things you will keep in memory after this project, you did not have before? T: Yes. The fact that the use of English should be real the most. It's the only way for them to be really motivated and for them to know what the language is for. Because when we work here without any aim or any purpose then they really don't know why we are doing this. From the moment that we found that there is a purpose on that, that we can go to other countries, talk to other people, meet other people, that's the most important thing.	Après ce projet, une nouvelle préoccupation : l'authenticité des interactions pour motiver les élèves et donner du sens aux apprentissages	Effets sur les préoccupations de l'enseignant

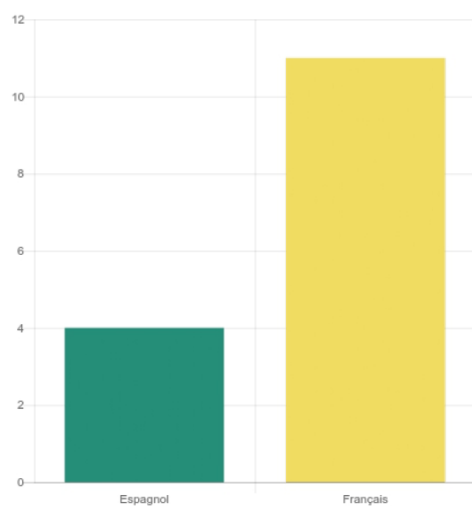
R: Ok. And you say that in fact children have to know why they are learning things to really be successful in their learning, that's it? T: Motivated in the most. Not successful but motivated.		
R: Ok and on the first question I said what is it important for you when you are preparing your class, is there some new things after this project (...) that now are important for you? T: Something that for? R : Something new and next year you will say "ah yes that's now important for me because I've done it, or.... It's not really... you can say no! It's not a problem but is there something. T: No but I just want to do like this every time, every year.	Pas réellement de nouvelles préoccupations mais une volonté de réitérer ce type de projet.	Effet du scénario sur les conceptions et les pratiques pédagogiques de l'enseignant
R: Yes. Why? To motivate your pupils? T: Yes and because I think that's a great way to learn English.	Ce type de projet favorise la motivation et les apprentissages	Effet du scénario sur les conceptions et les pratiques pédagogiques de l'enseignant
R: OK. And for your pupils when you are looking at them after this project, what link do you make between this project and the interactions, you know when they speak English by pair or groups and their skills, linguistic skills? T: I don't understand the question sorry.	Les élèves ont développé des compétences linguistiques à travers ce projet	Impacts du projet sur les élèves

R: OK, after this project, when you are looking at your pupils what link do you make between this project and the interactions, the way they talk to each other and on their linguistic skills? T: Ok. They (...) those skills. (...) because they were thinking they didn't know how to use it before ...		
for example when they say, "Sorry can you repeat that again?" that is something they knew but didn't use all the time. I recall in one of our visios, they were speaking, and you were there, and I was there and they just talked to each other and say "Can you repeat that?". It was great because I see how they understand really sentence that (???)	Les élèves ont développé des compétences communicationnelles	Impact du projet sur les élèves
R: Ok so maybe, I try to reformulate, when they are interacting, when they are not understanding something they, now try to go on and push further to understand. T: Yes, it is real situation right now and before it wasn't.	La différence des deux situations (avec ou sans télécollaboration) est l'authenticité.	Réflexion professionnelle
R: Ok , and on their skills, but we can't say if it is this project or the entire year but do you feel (...) that this project had an impact on their skills? Their linguistic skills? T: Yes R: Yes? Definitely? T: Yes, speaking ones the most but in all the four, kids they have.... because they are listening as well, and they are writing for we start to work. Yes I think it has in impact, a positive one.	Les élèves ont développé des compétences dans les quatre domaines : production et compréhension orale et écrite	Impact du projet sur les élèves.

Annexe 15 : Analyse statistique du questionnaire diffusé aux élèves

Question 1

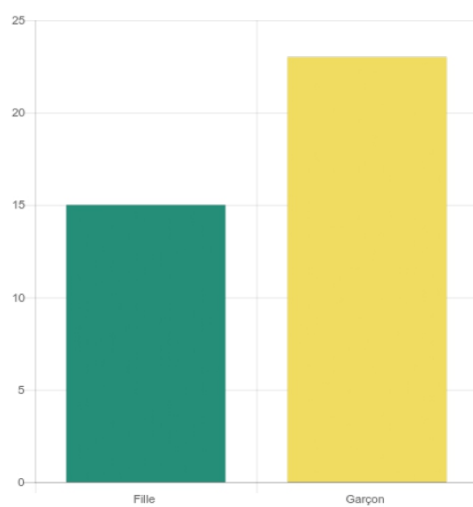
Es-tu un élève français ou espagnol?



Intitulé des réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Espagnol	4	26.67 %
Français	11	73.33 %

Question 2

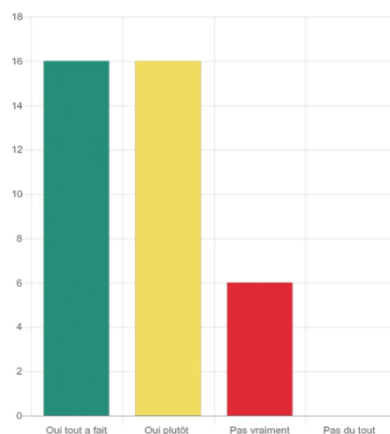
Es-tu une fille ou un garçon?



Intitulé des réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Fille	15	39.47 %
Garçon	23	60.53 %

Question 3

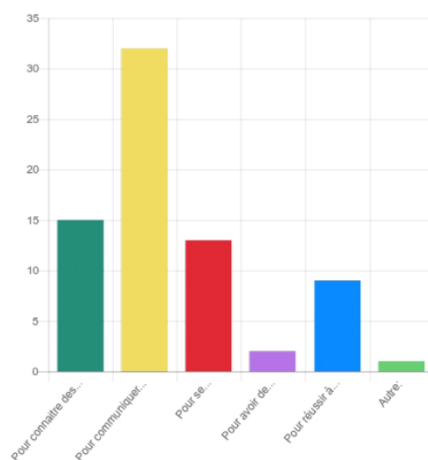
En général, aimes-tu apprendre l'anglais?



Intitulé des réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui tout a fait	16	42.11 %
Oui plutôt	16	42.11 %
Pas vraiment	6	15.79 %
Pas du tout	0	0 %

Question 4

D'après toi, à quoi sert d'apprendre l'anglais (deux réponses maximum)



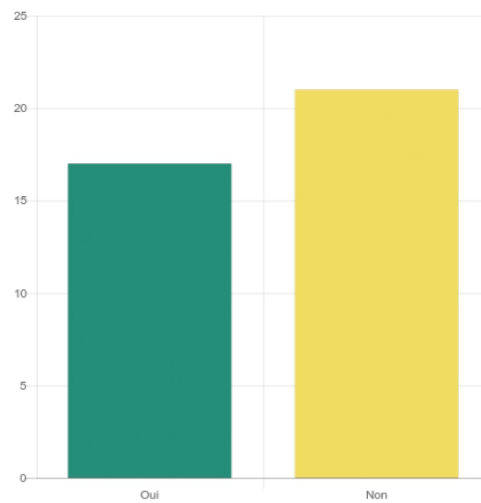
Intitulé des réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Pour connaître des mots, savoir faire des phrases.	15	39.47 %
Pour communiquer avec des personnes qui parlent une autre langue.	32	84.21 %
Pour se débrouiller quand on voyage.	13	34.21 %
Pour avoir de bonnes notes .	2	5.26 %
Pour réussir à l'école, à l'université, dans ses études plus tard.	9	23.68 %
Autre:	1	2.63 %

Détails du champ Autre:

Réponses	Date de la réponse
pour avoir des correspondant	15/06/21

Question 5

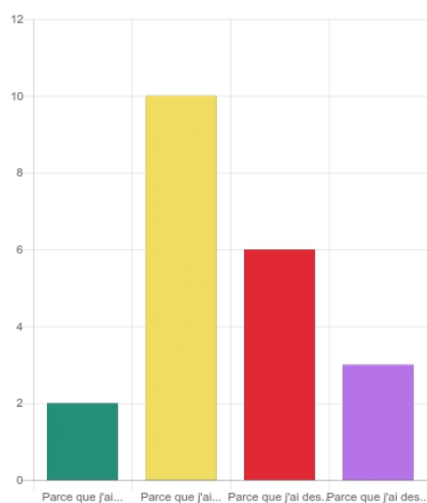
Durant les séances d'anglais tu oses facilement prendre la parole



Intitulé des réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	17	44.74 %
Non	21	55.26 %

Question 6

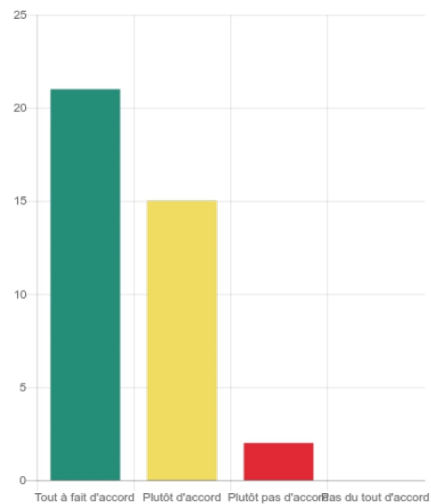
Pourquoi n'oses-tu pas parler durant les séances en anglais?



Intitulé des réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Parce que j'ai peur qu'on se moque de moi.	2	9.52 %
Parce que j'ai peur de faire des fautes	10	47.62 %
Parce que j'ai des difficultés à comprendre	6	28.57 %
Parce que j'ai des difficultés à répondre (je n'ai pas les mots ou les expressions)	3	14.29 %

Question 7

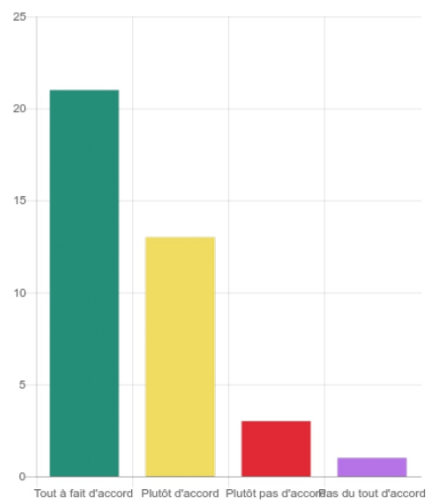
La manière d' apprendre l'anglais durant ce projet était différente.



Intitulé des réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Tout à fait d'accord	21	55.26 %
Plutôt d'accord	15	39.47 %
Plutôt pas d'accord	2	5.26 %
Pas du tout d'accord	0	0 %

Question 8

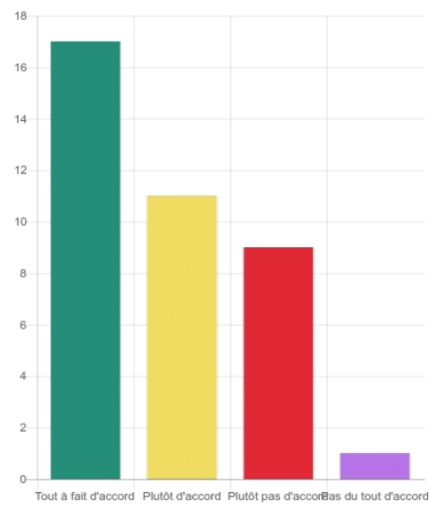
Tu as plus parlé anglais durant ce projet.



Intitulé des réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Tout à fait d'accord	21	55.26 %
Plutôt d'accord	13	34.21 %
Plutôt pas d'accord	3	7.89 %
Pas du tout d'accord	1	2.63 %

Question 9

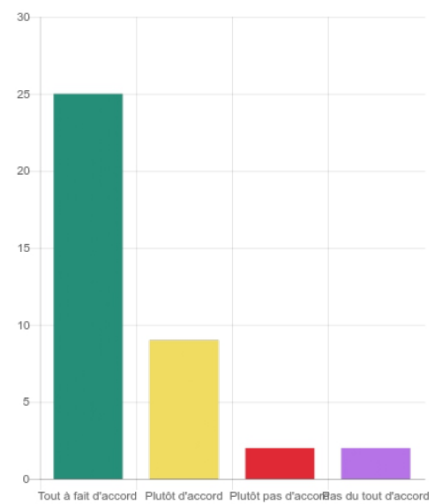
Tu as plus osé parler en anglais pendant ce projet.



Intitulé des réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Tout à fait d'accord	17	44.74 %
Plutôt d'accord	11	28.95 %
Plutôt pas d'accord	9	23.68 %
Pas du tout d'accord	1	2.63 %

Question 10

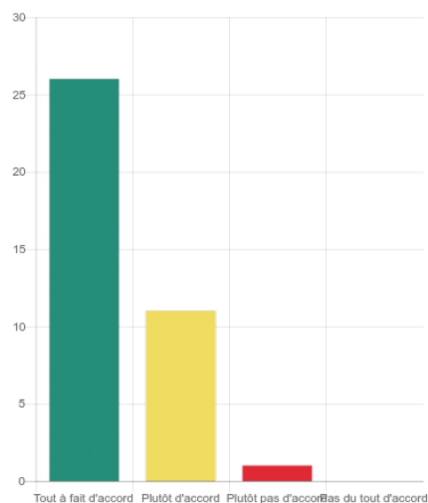
Après ce projet tu es plus motivé pour apprendre l'anglais.



Intitulé des réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Tout à fait d'accord	25	65.79 %
Plutôt d'accord	9	23.68 %
Plutôt pas d'accord	2	5.26 %
Pas du tout d'accord	2	5.26 %

Question 11

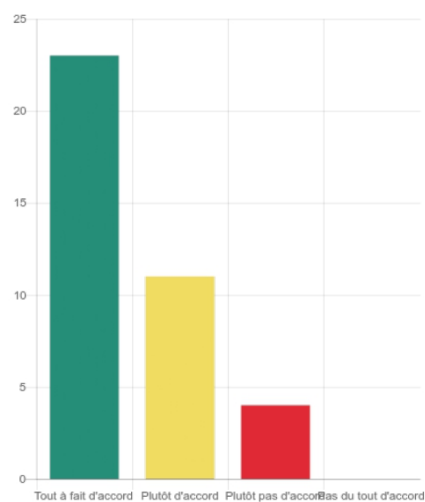
Après ce projet tu as une opinion plus positive de la langue anglaise



Intitulé des réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Tout à fait d'accord	26	68.42 %
Plutôt d'accord	11	28.95 %
Plutôt pas d'accord	1	2.63 %
Pas du tout d'accord	0	0 %

Question 12

Après ce projet tu connais plus de choses sur l'Espagne



Intitulé des réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Tout à fait d'accord	23	60.53 %
Plutôt d'accord	11	28.95 %
Plutôt pas d'accord	4	10.53 %
Pas du tout d'accord	0	0 %

Question 13

Ecris deux ou trois choses que tu as beaucoup aimées pendant le projet.

Réponses	Date de la réponse
quand on a parlé des emploi du temps, quand on s'est présenté	14/06/21
rencontrer de nouvelles personnes d'un autre pays,	14/06/21
on a plus partager des moment ensemble	15/06/21
Savoir si ils savent mieu parlé que nous et de savoir se qu'il y a en Espagne.	15/06/21
c'est le livre ou ont présente le livre et ou ont joue o pendu	15/06/21
quand on a joue au pendu et quand on a présente l école	15/06/21
de voir des enfant d'un autre pays	15/06/21
connaître leur uniforme ,apprendre un peu plus l anglais ,le pendu	15/06/21
connetre leurs prénoms,le pendu,et rire	15/06/21
pour parler anglais est pour comuniquer avec d'autre élève	15/06/21
parler anglais apprendre des chose sur l Espagne	15/06/21
foir des espagnol	15/06/21
deviner les prenom et savoir des chose sur leur ecole	15/06/21
D'apprendre des chose sur Badaros,d'apressier l'anglais,et d'apprendre de nouveaux mots	15/06/21
communiquer dans une autre langue,regarder comment fonctionne d'autre nation	15/06/21
parlé en anglais et connaitre plus leur mode de vie	15/06/21
parler avec les correspondant apprendre de nouvelle choses	15/06/21
De parler espaiole	15/06/21
j ai aimé comuniquer avec les corespondan,et a aprendre ce qu il font dans leur école .	17/06/21
j ai aimé faire connaissance,voir nos différence et nos pions commun,et se dire aurevoir.	17/06/21
parler avec des gens a plus de 200 kilometre,faire des jeux,et de voir plus de crethien	17/06/21
ce qu'ils font comme matière tous les jours et par heure et comment est leur école.	17/06/21
de faire un pendu en Anglais et de faire les couleurs	17/06/21
Les proger l 'aiquestioner	17/06/21
Connaitre des personnes et parler plus anglais	22/06/21
Parler avec des personnes françaises mais en anglais, connaitre leur école, et devenir copains	22/06/21
Parler anglais, se faire de nouveaux amis, parler avec des personnes d'un autre pays	22/06/21
Parler avec des personnes d'un autre pays et connaitre plus de choses sur la France	22/06/21
Le pendu des prénoms	22/06/21
Connaitre de nouvelles personnes, mettre en application tout ce que j'ai appris en Anglais, apprendre plus de questions et réponse en anglais	22/06/21
parler avec des personnes différentes, apprendre avec le meilleur professeur d'anglais du monde	22/06/21
Parler plus anglais, apprendre plus de mots, comuniquer	22/06/21
Le pendu des prénoms	22/06/21
Les visioconférences avec les élèves français, les verbes, les dictées de nombres	22/06/21
Parler avec des enfants français en anglais et parler avec le meilleur professeur	22/06/21
quand on c est rencontré	28/06/21
j ai beaucoup aime les eleves et comunique	28/06/21
les eleves et comunique	28/06/21

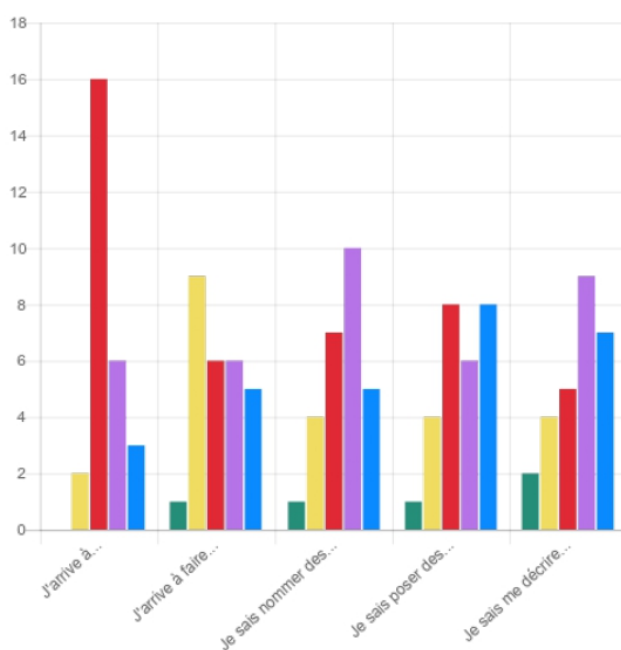
Question 14

Ecris deux ou trois choses que tu as moins aimées pendant le projet.

Réponses	Date de la réponse
Rien	14/06/21
rien	14/06/21
je ner pas beaucoup parler	15/06/21
Le temps était long et c'était souvent répétitif.	15/06/21
c'est quent je conprener pas	15/06/21
c est quand je comprené rien	15/06/21
c'est quand on conprenait pas	15/06/21
j ai eu un peu de difficulté pour des visio	15/06/21
je comprendre pas tros les question	15/06/21
c'est quand on comprendre pas grand chose	15/06/21
quand je n arrivais pas a comprendre	15/06/21
parler anglais comprendre	15/06/21
c estde dire les phraase en anglais et dire se qu on n aime	15/06/21
Rien,car j'ai tout aimé	15/06/21
le fait d'avoir pas parler pendant les echange	15/06/21
preparer les visios	15/06/21
j'ai tous aimer	15/06/21
Davoir fait des jeux	15/06/21
De ne pas bien savoir pronossre les mot , est de répondre aux question qu il me pose .	17/06/21
j ai moins aimé communiqué en Anglais,faire visiter nos école,et j ai trouver ça un petit peu long;	17/06/21
perdre du temps de classe,	17/06/21
quand nous leur parlions,	17/06/21
rien	17/06/21
rien	17/06/21
attendre pour parler et ne pas comprendre ce que l'on disait	22/06/21
Ne pas connaitre les prénoms	22/06/21
Des séances trop longues	22/06/21
On ne me comprenait pas toujours, ne pas pouvoir bien parler, et ne pas avoir une bonne connexion	22/06/21
D'être dans une équipe	22/06/21
La caméra trop lente pour se connecter, j'étais un peu timide, j'étais un peu envieuse (le poulailler)	22/06/21
Les questions/réponses	22/06/21
rien	22/06/21
Revoir le livre avec les français	22/06/21
rien	22/06/21
rien	22/06/21
quand on a fait les visites de l école	28/06/21
parle tout seule et fair des phrases	28/06/21
parle tout seule	28/06/21

Question 15

Note de 1 à 5 les progrès que tu penses avoir fait pendant ce projet (1= pas du tout de progrès, 5= beaucoup de progrès)



Intitulé des réponses	1	2	3	4	5
J'arrive à comprendre des questions simples	0	2	16	6	3
	0 %	7.41 %	59.26 %	22.22 %	11.11 %
J'arrive à faire des phrases ou des réponses simples	1	9	6	6	5
	3.7 %	33.33 %	22.22 %	22.22 %	18.52 %
Je sais nommer des lieux, des choses, des activités en rapport avec l'école	1	4	7	10	5
	3.7 %	14.81 %	25.93 %	37.04 %	18.52 %
Je sais poser des questions et faire des réponses à propos de l'emploi de temps, des jours de la semaine	1	4	8	6	8
	3.7 %	14.81 %	29.63 %	22.22 %	29.63 %
Je sais me décrire en quelques phrases	2	4	5	9	7
	7.41 %	14.81 %	18.52 %	33.33 %	25.93 %