

ECHANGE LINGUISTIQUE VIA TÉLÉCOLLABORATION

UNE EXPÉRIENCE ENTRE GENÈVE ET TÜBINGEN POUR ÉLÈVES DU SECONDAIRE 1

Uno scambio linguistico sotto forma di telecollaborazione

Due scuole medie di Ginevra, CH, e Tubinga, D, organizzano uno scambio linguistico per i loro allievi di 15-16 anni. A seguito delle restrizioni di spostamenti, la formula è stata ripensata dalle insegnanti sotto forma di telecollaborazione e videoconferenze, appoggiandosi sulle basi metodologiche previste nelle ricerche di Robert O'Dowd. Lo scambio si è articolato intorno a attività : scambio di informazioni, confronti, analisi, ma anche attività creative di collaborazione.

L'analisi delle testimonianze degli allievi mostra che hanno tendenza a sottovalutare le proprie competenze così come le loro capacità a comunicare.

Lo scambio ha permesso di azionare i fattori di stimolazione all'apprendimento di una lingua nuova.

● Cathy Savioz | Cycle d'orientation des Voirets, Genève



Cathy Savioz (Sion, Suisse, 1966) est enseignante d'allemand langue étrangère depuis 2016. Elle exerce à l'école publique obligatoire à Genève, Suisse. Ses élèves de 12 à 15 ans sont en Secondaire I au Cycle d'Orientation des Voirets. Entre 2001 et 2014, elle a fondé et dirigé le bureau webpublisher & media relations, spécialisé dans la conception de sites internet et d'architecture de contenu.

Contexte socio-institutionnel

Le Cycle d'Orientation (CO) des Voirets à Genève et le Gymnase Uhland de Tübingen organisent des échanges linguistiques pour des élèves de 15-16 ans. Les élèves francophones de Suisse échangent avec les élèves germanophones d'Allemagne, dans le cadre des cours d'allemand langue étrangère, français et français langue étrangère. Cet échange est conçu comme un échange par tandems, basé sur la réciprocité de l'échange et une communication en langue maternelle (L1) comme en langue cible (L2).

A Genève ou Tübingen, le statut de la langue cible est relativement différent. En Suisse romande, les élèves apprennent l'allemand à l'école obligatoire et, au moment de l'échange, ils en sont à leur 7^e année d'allemand. Au CO des Voirets, ils ont fait le choix explicite d'aller en « classe échange ». La langue allemande y est réputée difficile d'autant plus que les élèves ne l'entendent jamais et y sont rarement exposés. Pour eux, l'allemand est la langue d'une discipline scolaire,

mais n'a pas encore de réalité à l'extérieur de l'école. A Tübingen, en revanche, les élèves apprennent le français par choix et en ont fait depuis deux ans au moment de l'échange. Ils participent à l'échange dans le cadre de leur cours de français et n'ont pas fait un choix explicite de participer à un échange.

En 2020-2021, la pandémie de Covid-19 change les conditions cadres. Ni les élèves de Genève, ni ceux de Tübingen n'ont le droit de voyager à l'étranger. Les élèves de Genève suivent l'école en présentiel, munis de masques, mais ceux de Tübingen sont en école à distance entre Noël et Pâques, avant de reprendre l'école en présentiel en demi-classes puis, dès juin, en effectifs complets.

Dans ce contexte, les enseignantes imaginent un échange par télécollaboration et visioconférences. Cet échange implique 40 élèves et trois enseignantes de français langue étrangère (Tübingen), français langue étrangère (Genève) et allemand langue étrangère (Genève).

L'objectif premier de l'échange était d'exposer les élèves à une communication synchrone avec des pairs.

Conception du dispositif

L'échange a été conçu comme une recherche action en éducation. La littérature scientifique a été utilisée pour dessiner le cadre d'interaction, définir le type de tâches et le mode d'évaluation. Elle a permis aussi de sélectionner des pratiques, dont la qualité était avérée par des recherches spécifiques.

L'article de Deraïche et Maizonniaux (2018) a permis de définir le cadre de l'échange, d'anticiper les aspects délicats et orienté sur les pratiques pertinentes dans le domaine de l'échange linguistique via télécollaboration.

Les travaux de Robert O'Dowd, professeur d'anglais langue étrangère et de linguistique appliquée à l'Université de León, Espagne, ont été très utiles à cette expérience. Par exemple, l'article O'Dowd et Ware (2009) décrit les principales familles de tâches réalisées dans les télécollaborations, à savoir : les échanges d'information, les tâches de comparaison et d'analyse et les tâches créatives de collaboration et de production.

Les échanges d'informations sont généralement des monologues successifs qui sont relativement simples en termes d'activité cognitive.

Il y a ensuite les tâches de comparaison et d'analyse où les apprenants discutent de leurs productions et analysent les points communs et les différences. Cette seconde catégorie sollicite des compétences linguistiques et culturelles plus pointues. Enfin, les tâches créatives mettent les apprenants dans un contexte de collaboration où ils doivent s'entendre quant aux tâches à réaliser et à l'objectif à atteindre. Dans le dispositif mis en place entre Genève et Tübingen, les tâches ont été réfléchies pour solliciter différentes compétences.

Dans un autre article, O'Dowd (2015) décrit les contenus des échanges. Il remarque que ceux-ci sont souvent conçus

comme des informations utiles à un voyage touristique, ce qu'il juge d'un intérêt moyen. De son point de vue, les échanges doivent enrichir la compréhension interculturelle, amener à la décentration de soi, à l'ouverture à l'autre et viser l'éducation interculturelle pour l'entente entre les peuples. Il préconise donc des tâches qui permettent d'enrichir les connaissances interculturelles des élèves. Dans l'échange mis en place, certaines tâches sont spécifiquement à perspective interculturelle.

O'Dowd (2009) décrit la manière d'évaluer ou de noter un échange linguistique. Il relève qu'un contrôle noté de chaque tâche conduit à un niveau moyen d'interaction. En effet, les élèves répondent à la consigne et restent dans son cadre, ils ne se laissent pas aller à une plus grande intensité d'échange. Le contrôle noté peut rendre les individus timides encore plus réticents à s'exprimer. Pour cette raison, il préconise de mesurer l'engagement dans l'échange et non le contenu des échanges. Nous avons suivi ce conseil et décidé de noter les élèves de Genève sur le nombre de tâches effectuées, mais pas sur leur contenu.

O'Dowd (2009) relève que les échanges linguistiques, dont l'importance dans l'apprentissage des langues a été largement démontrée, restent une pratique périphérique dans les institutions, alors qu'ils devraient figurer au cœur des curricula de langues. Dans cet article, il relève le manque de reconnaissance des institutions vis-à-vis des personnes enseignantes et des élèves qui organisent et vivent un échange. Les élèves de Genève recevront donc, à l'issue de l'échange, une forme de reconnaissance dans leur bulletin de note annuel, avec la mention « a participé à un échange linguistique avec l'Allemagne. »

Les enseignantes ont opté pour une posture de facilitatrices



Dispositif de visioconférence, communication orale synchrone, CO Voirets, Genève, le 20 mai 2021. Photo : C. Savioz

Objectifs du projet

L'objectif premier de l'échange de 2020-21 était d'exposer les élèves à une communication synchrone, écrite ou parlée, avec des pairs. Pour atteindre cet objectif, il fallait aussi développer des compétences dans deux domaines : l'expression en L1 et la maîtrise de l'infrastructure numérique. Ces deux champs de compétences ne sont pas des objectifs en soi, mais des conséquences de l'objectif visé.

Concrètement, l'expression en L1 recouvre le fait de s'exprimer en L1 de manière adaptée pour l'apprenant allophone : opter pour le langage standard et éviter le jargon de jeunes, ralentir le débit d'élocution ou porter son attention sur le niveau de compréhension de l'auditeur. Cette adaptation est indispensable pour que les apprenants de niveau linguistique A2-B1 puissent entrer en communication. Elle ne serait pas nécessaire avec des apprenants plus expérimentés.

La maîtrise de l'infrastructure numérique est un moyen d'atteindre l'objectif de l'échange, mais elle n'a pas été conçue comme une fin en soi, ni comme la réalisation d'un plan d'étude numérique, bien qu'il y aurait eu matière à le faire. Dans un échange via visioconférences, il est nécessaire, dès le départ, de maîtriser ces aspects :

- Connaître les applications de la plateforme d'enseignement : gestion d'une boîte d'e-mail, stockage de documents sur un cloud, convocation de visioconférences, tenue d'un agenda électronique.

- Produire des fichiers textes, vidéos, audios et savoir les déposer sur la plate-forme d'enseignement. Savoir travailler à plusieurs simultanément sur un document commun.
- Opter pour une attitude créative afin de surmonter les problèmes techniques qui se présentent.

Les élèves ont répondu à un sondage préliminaire à l'échange, pour évaluer leurs compétences numériques. Ces résultats seront ultérieurement comparés avec les compétences réellement utilisées.

Structure de l'échange

L'échange s'est tenu durant l'année scolaire 2020-2021, il a débuté par des actions isolées dès octobre 2020, puis s'est terminé par trois journées intensives avec visioconférences, les 20-21 mai et 22 juin 2021.

Le dispositif a été conçu pour que les tâches gagnent en complexité au cours de la période : activités en L1, puis en L2 ; monologues successifs suivis d'échanges et discussions ; tâches non numériques, puis numériques.

Type de tâches

Les élèves de Genève ont réalisé 24 tâches différentes qui se répartissent comme suit :

- Tâches avec communication synchrone 13/24, asynchrone 13/24
- Type de tâches : monologues successifs 11/24, comparaison et analyse 8/24 et création/collaboration 8/24

Pour illustrer la complexité croissante des tâches, voici quelques situations. En octobre, les élèves se sont écrit une lettre, sur papier, envoyée par courrier postal et se sont présentés à leur partenaire, un exemple classique de communication asynchrone, vue comme des monologues successifs. En fin d'expérience, les tandems ont débattu ensemble de leur journée standard d'école, sous la forme d'une communication orale, synchrone, avec échange interculturel et comparaison, tout en maîtrisant l'environnement numérique d'une visioconférence.

Autre exemple, les élèves ont réalisé une vidéo sur un lieu de leur ville pour la présenter à leur partenaire. Ils ont produit la première vidéo sur le centre historique de leur ville en L1, car il s'agissait de gérer la réalisation de la vidéo et du son en direct. Plus tard, alors qu'ils maîtrisaient les aspects techniques, ils ont produit une nouvelle vidéo soit sur une chanson française, soit sur une organisation internationale ; cette fois-ci en L2.

Environnement numérique

Pour leur travail commun, les deux classes ont utilisé la plate-forme d'enseignement utilisée par les élèves de Genève, la Google Suite, contenant les applications d'e-mail (Gmail), d'agenda (Google Agenda), de visioconférence (Meet) et de gestion de fichiers (Drive). Parmi les tâches demandées, les élèves de Genève avaient mission de soutenir leur correspondant dans la création d'un identifiant et d'un compte permettant l'accès à la plate-forme. Un quart des élèves a atteint l'objectif, les enseignantes et les interactions entre pairs se sont intensifiées pour finaliser les accès pour tous. L'enseignante de Genève a aussi produit des tutoriels vidéo en L1 et L2 pour faciliter la connexion des partenaires.

Chaque élève de Genève était doté d'une tablette (I-pad) tandis que les élèves de Tübingen étaient connectés soit à des ordinateurs de l'école, répartis dans différentes salles, soit à des ordinateurs personnels, car ils étaient connectés depuis chez eux.

Posture des enseignantes

Les enseignantes ont opté pour une posture de facilitatrices accompagnant l'expérience. Elles ont conçu le cadre de l'échange et les tâches à effectuer, elles sont intervenues en cas de problème informatique, mais elles n'ont pas exercé de contrôle, ni d'évaluation sur les contenus échangés.

Importance des préparatifs

Dans leur posture de facilitatrices, les enseignantes ont remarqué que les tâches doivent avoir été bien préparées, car à ce niveau d'apprentissage, les élèves ont encore de la peine à improviser. Le temps de préparation a été pris sur les heures de classe.

Par exemple, dans les tâches de prise de connaissance, bien que les élèves maîtrisent les questions et les réponses en langue cible, ils disposaient de ce contenu écrit en langue cible à disposition. A noter que cette aide écrite a été utilisée par la plupart d'entre eux.

A Genève, les deux enseignantes ont dédié deux semaines de cours à la préparation du matériel d'échange : production des vidéos en vieille ville, élaboration du commentaire (recherche d'information et reformulation pour enregistrement), recherche d'une recette de cuisine que l'élève partenaire devra réaliser, préparation des réponses en L2 pour divers questionnaires, etc...



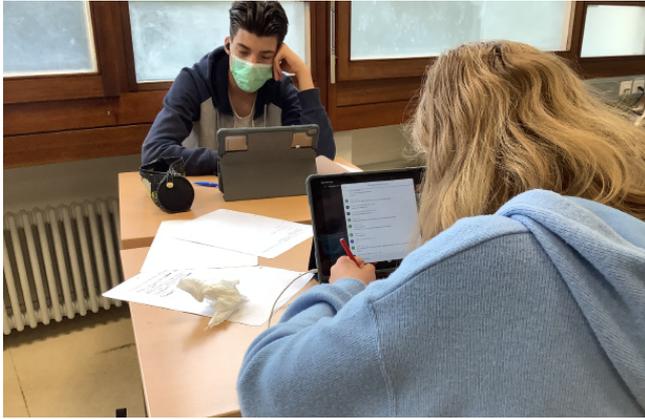
Dispositif de visioconférence, communication orale synchrone, CO Voirets, Genève, le 20 mai 2021. Photo : C. Savioz

Ressenti des apprenants

Analyse des récits d'expérience

Dans cet échange, les enseignantes se sont intéressées au ressenti des élèves, parce que – pour plusieurs d'entre eux – il s'agissait de la première expérience réelle d'interaction en langue cible. Les élèves de Genève ont donc écrit un texte suivi individuel qui répondait à six questions. Il s'agissait, d'une part de voir comment l'expérience atteignait ses objectifs, mais aussi de permettre aux apprenants d'effectuer une autoréflexion sur leur vécu. Voici les principaux résultats des réponses compilées.

Les travaux de Robert O'Dowd ont servi de base méthodologique



Dispositif de visioconférence, communication écrite synchrone, le chat, CO Voirets, Genève, le 20 mai 2021.
Photo : C. Savioz

A la question « qu'est-ce que tu as fait pour la première fois ? » 13/18 élèves ont répondu : parler. Ils détaillent : ils ont parlé pour la première fois avec quelqu'un, qui a leur âge dont la langue maternelle est l'allemand et ils ont parlé en continu. Un tiers des élèves dit avoir convoqué et animé une visioconférence pour la première fois.

L'apport de l'échange, soit de provoquer une situation de communication synchrone, a été réussie et perçue comme telle par la majorité des élèves.

¹Pendant cet échange, j'ai pour la première fois parlé continuellement en allemand avec des gens de mon âge, en temps réel, et pas seulement quelques mots par message. (1.EG06)

Durant cet échange par visioconférence de deux jours, j'ai parlé pour la première fois avec une personne allemande du même âge que moi et je me suis débrouillée pour parler en allemand avec ce que j'avais appris jusque-là en allemand. (1.EG13)

A la question « Qu'est-ce qui a été difficile pour toi ? » 11/18 élèves relèvent des difficultés de type linguistique dans la communication : trouver les mots, accorder les verbes, se rappeler de la place des mots, comprendre l'allemand de l'autre ou s'habituer à la vitesse d'élocution. Plusieurs élèves (4/18) remarquent leur tension émotionnelle. De manière intéressante, 4 élèves mentionnent la gêne du premier mot : les élèves sont face à face, ils décrivent le long silence qui a précédé l'échange du premier mot. 3 élèves enfin mentionnent des difficultés relatives à la technique : des problèmes de connexion et de réseau.

Ça a été dur au début de trouver les mots, de se rappeler des règles de grammaire, et d'arriver à les prononcer. (2.EG06)

Par contre, ce qui a été difficile pour moi c'est le fait que j'ai des difficultés en allemand alors je n'arrivais pas bien à m'exprimer. J'avais plein de choses à lui dire et je voulais beaucoup parler mais je n'arrivais pas à formuler des phrases correctes. Ma correspondante n'était pas non plus très forte en français alors on ne faisait que rire parce qu'on ne comprenait pas tout ce qu'on disait. (2.EG12)

A la question « Qu'est-ce qui t'a surpris ? », les élèves de Genève qui apprennent l'allemand depuis 7 ans, sans l'avoir ni entendu ni pratiqué hors des heures de classe, ont dit leur surprise (11/18) de pouvoir véritablement parler en allemand. Certains (4/18) ont été étonnés de la facilité avec laquelle ils pouvaient parler, alors que d'autres (7/18) ont simplement relevé leur capacité à se faire comprendre. Quelques-uns (3/18) ont été surpris par les similitudes de vie et de goût avec leurs pairs.

Ce qui m'a surpris c'est que l'on a réussi à se comprendre sans trop de difficultés avec chacune nos connaissances. Ça m'a appris à me débrouiller, à pratiquer l'allemand pour de vrais avec une personne qui vient d'Allemagne. (3.EG13)

Progressivement nous avons réussi à avoir de vraies conversations et à nous comprendre, ce qui était plutôt surprenant. (3.EG17)

c'était très drôle de constater que même si nous ne parlons pas la même langue et que nous n'habitons pas dans le même pays, nous sommes les même adolescents et ça m'a surpris car je ne sais pas pourquoi mais je m'imaginai une différence entre nous, mais non, j'avais tort. (3.EG03)

¹ Les citations sont publiées telles qu'elles ont été rédigées par leurs auteurs.

A la question « Qu'est-ce que cela t'a apporté dans ta connaissance de la culture allemande et de la langue allemande ? », les réponses sont directement issues de l'une des tâches effectuées : comparer une journée d'école standard à Genève et Tübingen. Ainsi 7/18 élèves mentionnent des sujets liés à la scolarité, par exemple les différences d'horaires, de cours dispensés, d'attitude institutionnelle face à la pandémie. 5/18 élèves relèvent des acquis liés à la présentation de la ville de Tübingen : des lieux ou des anecdotes sur la ville. Plusieurs élèves (5/18) estiment n'avoir rien appris de nouveau sur la culture de leur partenaire.

Ce que j'ai appris de la culture allemande c'est comment fonctionnait l'école et ce qu'ils y faisaient. J'ai aussi réalisé que j'avais vraiment eu de la chance d'avoir pu passer mon année en présentiel avec mes amis et de ne pas avoir eu les cours à distance. (4.EG12)

En Allemagne les horaires scolaires sont différents, ils terminent en milieu d'après-midi. (4.EG01)

Cette question aborde des acquis interculturels. Il était intéressant de constater que les élèves avaient été informés, par exemple, des différences d'horaire scolaire, mais que c'est au moment où le partenaire redonnait cette information qu'ils ont réellement compris ce que cela signifiait dans une journée standard d'école.

A la question « Qu'est-ce que tu as découvert sur tes capacités ? », la grande majorité des élèves (14/18) s'étonnent de leurs compétences en L2 qui sont meilleures que ce qu'ils avaient estimé : vocabulaire disponible, communication fluide, bonne compréhension, expression sans trop réfléchir. L'expérience a rendu visible le fait qu'ils sous-estimaient leurs compétences en L2. 2/18 élèves relèvent leurs compétences mitigées et 2/18 leurs compétences insuffisantes.

J'ai pu comprendre que la langue allemande n'est pas si désagréable à l'oral. Après quelque temps j'ai aussi remarqué que je n'étais pas si nul en allemand et que j'arrive à me faire comprendre ce que je pensais impossible. (5.EG09)

J'ai découvert que je sais mieux parler et écrire l'allemand que ce que je pense, j'en suis vraiment très fière. (5.EG15)

Cette situation rejoint un point mis en évidence dans l'étude Suisse multiculturelle (Grin et al. : 2015) réalisée auprès de 41'000 recrues militaires. Il ressort de cette étude -où les données sont auto-déclaratives- que les jeunes manquent de confiance dans leurs compétences en L2 nationale, soit l'allemand pour les francophones et le français pour les alémaniques. Les Suisses francophones autoévaluent leurs compétences en allemand comme particulièrement basses, en contradiction flagrante avec le niveau fourni par leur parcours scolaire (Grin et al. : 2015 : 193).

A à ce niveau d'apprentissage, les élèves ont encore de la peine à improviser : la préparation est primordiale

Le récit d'expérience ayant été fait dans un contexte scolaire, la réponse à l'ultime question « Qu'est-ce qui va changer pour ton apprentissage de l'allemand ? » contient certainement un biais, sous forme de bonnes intentions. Néanmoins, la moitié (9/18) des élèves dit vouloir travailler plus et mieux son allemand dans le futur, car ils ont clairement perçu les carences et les lacunes. 4/18 élèves expriment leur intention de rechercher plus d'interactions orales en l'allemand dans leur quotidien.

Dans le futur j'apprendrai mieux mon vocabulaire et je trouverai l'utilité de les apprendre. Je m'impliquerai plus dans l'allemand et avec plus de motivation et d'enthousiasme. J'ai trouvé que les tâches que l'on nous a attribué étaient amusantes à faire même si certaines étaient un peu difficiles à accomplir. (6.EG18)

Maintenant pour mon apprentissage de l'allemand je ferai le plus d'échanges possible vu l'avancée dont j'ai bénéficié mais il faut que je comble mes plus importantes lacunes et le plus vite sera le mieux. (6.EG03)

Et ça n'a pas changé pour mon apprentissage j'apprécie juste un petit peu plus l'allemand. (6.EG14)

Etat émotionnel autour de l'échange

Avant les journées de visioconférences, les élèves ont répondu à un sondage où ils ont qualifié leur état émotionnel. 15/18 élèves ont dit être curieux ou impatients de cette nouvelle expérience, une appréhension positive à souligner. 3/18 élèves ont dit être indifférent, inquiet ou paniqué, soit une connotation neutre ou négative. Ce résultat est à comparer à ce que les élèves ont décrit dans leur récit d'expérience. 2/18 font état de stress pendant les visioconférences. Quant à 4/18 élèves ont relevé les émotions positives éprouvées par cette expérience. Globalement 17/18 élèves se disent satisfaits de cette expérience.

Je ne sais pas si cela va changer quelque chose à mon apprentissage mais je pense prendre plus au sérieux mes cours d'allemand car c'est quelque chose d'intéressant. (6.EG09)

Je pense que je vais plus m'accrocher à continuer d'apprendre assidûment l'allemand car je vois que j'ai des bonnes bases, que j'arrive à m'exprimer et ça me donne envie de faire mieux pour parler mieux. (6.EG13)

Je pense que j'aurais plus de plaisir à parler l'allemand et à l'apprendre encore mieux. (6.EG15)



Dispositif de visioconférence, communication orale synchrone, CO Voirets, Genève, le 22 juin 2021. Photo : C. Savioz

Il s'agit plus que d'une description émotionnelle, puisque selon Grin et al. (2015 : 228), l'intention d'apprendre ou de perfectionner une langue tient, d'une part au vécu et, notamment à la perception -si elle a été positive- des enseignements linguistiques reçus et, d'autre part, à la présence d'amis étrangers dans l'entourage. Sur ce dernier point, il est intéressant de relever que 7 réponses relèvent explicitement la joie de la rencontre et la complicité inattendue avec leur partenaire. Pour les enseignantes, l'atmosphère de bienveillance qui a entouré ces moments de visioconférences est aussi issu du choix de leur posture : le soutien et l'encouragement plutôt que les corrections et le contrôle.

Cela signifie que les sentiments positifs éprouvés lors de cette expérience nourrissent une satisfaction liée la langue, gage d'une persévérance accrue dans la suite de l'apprentissage.

Objectifs atteints ?

Parmi la vingtaine de tâches que les élèves ont réalisées, 19 sollicitaient leurs compétences linguistiques, 3 leur compétence interculturelle et 9 leurs compétences numériques.

Compétences linguistiques

Les compétences linguistiques à l'issue de l'échange, tant en L2 qu'en L1, ne sont pas facilement mesurables. Un contrôle précis entrerait en contradiction avec la posture de facilitatrice des enseignantes. Ce que les élèves ont développé, c'est la perception explicite de leur niveau de compétence dans une situation de communication synchrone.

Compétences numériques

Après l'échange, tous les élèves savent utiliser une tablette, réaliser des vidéos et des audios, les déposer sur la plateforme d'enseignement, utiliser toutes les applications de la plate-forme : l'agenda, le stockage de fichiers sur le nuage, l'usage d'un e-mail scolaire, l'organisation et la modération de visioconférence ou travailler à plusieurs sur un même document. Ce n'était pas le cas en début d'expérience, en témoigne le sondage préliminaire d'où il ressort que 12/18 élèves n'utilisaient pas l'agenda électronique; 4/18 n'utilisaient pas le stockage de fichier sur le nuage; 2/18 n'utilisaient pas leur e-mail scolaire et 6/18 élèves

n'avaient jamais organisé personnellement de visioconférence. Avant l'échange 5/18 élèves n'avaient jamais travaillé à plusieurs sur un même fichier et 10/18 n'avaient jamais réalisé d'audios dans le cadre scolaire.

Pendant l'échange, j'ai vu mon correspondant et les autres élèves de la classe allemande pour la première fois. J'ai également appris à créer des visioconférences sur Google Meet. (1.EG10)

J'ai fait pour la première fois une vidéoconférence avec des personnes parlant allemand comme langue natale. (1.EG05)

Pour surmonter les problèmes techniques et de connexion, les élèves ont fait en outre usage d'autres outils : 17/18 élèves ont utilisé la messagerie instantanée WhatsApp par écrit, 8/18 par audio et 1/18 par vidéo.

Pendant l'expérience, les élèves se sont aussi beaucoup entraînés sur de petites manipulations techniques que ce soit entre élèves d'une même classe ou au sein d'un tandem. Cet apprentissage informel est bien présent, bien que non quantifiable. Il témoigne cependant de l'acquisition de compétences numériques.

Effet collatéral : motivation augmentée

Cet échange a développé l'autonomie des apprenants, dans la gestion des outils de communication et dans la communication et il a amélioré leur estime quant à leurs compétences. Ces points sont justement ceux mis en évidence par la recherche (Raby : 2008) pour augmenter la motivation à apprendre une langue étrangère.

L'apprentissage d'une langue étrangère en contexte scolaire est un processus qui prend des années et qui se poursuit au-delà du temps de formation. C'est la raison pour laquelle, améliorer la confiance en soi des apprenants et augmenter leur motivation à poursuivre l'apprentissage d'une langue est un gage -au fil des ans- d'une performance linguistique accrue.

Il est encore trop tôt pour pérenniser le programme d'échange au niveau institutionnel. Des améliorations techniques

restent à faire. Mais du côté des élèves la réponse est déjà là : pour la rentrée prochaine, il y a deux fois plus d'élèves qui se sont inscrits dans une classe échange. Belle reconnaissance !

Liste des tâches

- Ecrire une lettre pour se présenter, envoi par poste
- Interviewer un camarade de classe sur son chanteur ou dessinateur préféré. Produire un audio en L1 et l'envoyer à son partenaire. Quelques jours plus tard, envoyer un quiz pour voir si l'audio a été bien compris
- Aider l'élève partenaire à se connecter à la plate-forme d'enseignement eduge.ch
- Se faire aider dans la lecture d'un roman qui commence en français et se termine progressivement en allemand
- Soumettre à l'élève partenaire ses productions en L2 pour préparer les grands examens oraux de février
- Production de vidéos panoramiques : ma ville
- Faire une recherche d'information et formuler le commentaire pour la vidéo en L1
- Produire et envoyer un haïku, sous forme de photo ou vidéo, en L1
- Convoquer et animer 3 visioconférences
- Faire connaissance avec le partenaire en lui posant le maximum de questions en L2
- Produire le maximum de mots en L1-L2 autour d'un thème : par exemple "devenir adulte"
- Production de 4 affirmations sur soi dont l'une est fautive et les présenter à son partenaire qui essaie de trouver la fautive affirmation.
- Produire un dialogue en L2, avec l'élève partenaire, dans une situation d'achat : dans une boulangerie-pâtisserie et au marché
- Décrire en L2 son voyage imaginaire dans la ville partenaire -Genève ou Tübingen- en quatre étapes.
- Production d'une vidéo avec commentaire en L2. Les élèves de Genève choisissent une organisation internationale basée dans la ville, la filment et la présentent. Ils retravaillent et simplifient les textes en L2 fournis par les organisations elles-mêmes. Les élèves de Tübingen mettent en vidéo une chanson française
- Recherche d'une recette de cuisine -en L1- typique de la région, réalisation de la recette de cuisine -en L2- de l'élève partenaire. La documenter avec des photos et une vidéo
- Discussion libre sur le thème « ma journée standard d'école »
- En guise d'adieu, réaliser un compliment en L2 où le prénom de l'élève partenaire est associé avec un adjectif qui commence par la même lettre et qui fonctionne comme compliment
- Discussion sur les productions vidéo en L2 : les organisations internationales de Genève, les vidéos sur des chansons françaises
- Discussion libre sur les vacances
- Les élèves genevois ont demandé à leurs partenaires quelle difficulté ils rencontraient en grammaire française. Ils ont reformulé la règle française et l'ont adaptée et expliquée à leur partenaire.
- En guise d'adieu : envoi d'une « carte postale » constituée d'une image avec un texte en surimpression dans la langue de son choix
- Les élèves de Genève rédigent en L1 un texte suivi sur leur ressenti pendant cet échange.

Avant les journées de visioconférences, les élèves ont répondu à un sondage où ils ont qualifié leur état émotionnel de curieux ou impatients, une appréhension positive à souligner.

Bibliographie

- Chun, D. M.** (2015). Language and culture learning in higher education via telecollaboration. *Pedagogies*, 10(1), 5–21. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2014.999775> (saisie du 21.04.2021)
- Deraïche, M. & Maizonniaux, C.** (2018). Dispositif de télécollaboration pour des étudiants universitaires : littérature migrante, autobiographie migratoire et échanges interculturels en ligne. *Alterstice*, 8(1), 83–94.
- Grin, F. et al.** (2015). *Suisse - Société multiculturelle: ce qu'en font les jeunes aujourd'hui*. Chur : Rüegger Verlag. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:77682> (saisie du 21.04.2021)
- Muller Hartmann, A.** (2000). The role of tasks in promoting intercultural learning in electronic learning networks. *Language Learning and Technology*, 4(2), 129–147.
- Muller-Hartmann, A.** (2007). Teacher role in telecollaboration: Setting up and managing exchanges. Dans O'Dowd, R. (ed.) (2007). *Online intercultural exchange. An Introduction for foreign language teachers*. 167–191. Clevedon, Philadelphia & Adelaide : Multilingual Matters.
- O'Dowd, R.** (ed.) (2007). *Online intercultural exchange. An Introduction for foreign language teachers*. Clevedon, Philadelphia & Adelaide : Multilingual Matters.
- O'Dowd, R.** (2009). Online foreign language interaction : moving from the periphery to the core of foreign language education. *EPAL - Echanger Pour Apprendre en Ligne*, Grenoble, France. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02011898> (saisie 04.2021).
- O'Dowd, R. & Ware, P.** (2009). Critical issues in telecollaborative task design. *Computer Assisted Language Learning*, 22(2), 173–188. <https://doi.org/10.1080/958822002778369> (saisie 04.2021).
- O'Dowd, R.** (2015). The competences of the telecollaborative teacher. *The Language Learning Journal*, 43:2, 194–207, <https://doi.org/10.1080/9571736.2013.853374> (saisie 04.2021).
- O'Dowd, R.** (ed.), Lewis, T. (2016). *Online Intercultural Exchange. Policy, Pedagogy, Practice*. New-York : Routledge, Taylor and Francis Group.
- Ollivier, C. & Puren, L.** (2014). Du bon usage du Web 2.0 ou comment faire rimer innovation technologique avec innovation pédagogique. *Québec français*, (173), 61–63.
- Raby, F.** (2008). Introduction – Comprendre la motivation en LV2 : quelques repères venus d'ici et d'ailleurs. 9–16. *Les langues modernes*, 3–2008, Grenoble. <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1874> (saisie du 03.07.21).

Mes remerciements vont à mes collègues Silvia Kaiser de Tübingen, Ilona di Santolo de Genève pour l'échange et Auria Miot de Genève pour son soutien dans la traduction.