

# UNE EXPÉRIENCE INTERCULTURELLE EN TANDEM PAR INTERNET

## **Yvonne Vrhovac**

Université de Zagreb - Faculté des Lettres  
Département d'Études Romanes  
Ivana Lučića 3, 1000 Zagreb, e-mail : [yvonne.vrhovac@zg.t-com.hr](mailto:yvonne.vrhovac@zg.t-com.hr)

## **Sanja Seljan**

Université de Zagreb - Faculté des Lettres  
Département des Sciences Informatiques  
Ivana Lučića 3, 1000 Zagreb, e-mail : [sanja.seljan@ffzg.hr](mailto:sanja.seljan@ffzg.hr)

## **Martina Mencer-Saluzzo**

École Américaine Internationale à Zagreb  
Voćarska 106, 1000 Zagreb, e-mail : [martina.salluzzo@aisz.hr](mailto:martina.salluzzo@aisz.hr)

## **Bojan Prosenjak**

Étudiant en didactique des langues étrangères, Faculté des lettres,  
Université de Zagreb, Ivana Lučića 3, 10000 Zagreb, Enseignant à l'école française  
EuroCampus, e-mail : [prosenjak@hotmail.com](mailto:prosenjak@hotmail.com)

## **Résumé**

Dans la communication nous allons présenter les résultats d'une recherche sur l'apprentissage en tandem (eTandem) par courrier électronique des apprenants de 9 à 13 ans apprenant le français ou l'anglais comme langues étrangères à Zagreb, Croatie. Les apprenants de FLE sont des jeunes Américains apprenant le français avec l'aide d'une jeune professeur de français de nationalité croate et les apprenants d'anglais LE sont des jeunes Français apprenant l'anglais à l'aide d'un jeune professeur croate. Les apprenants de deux langues sont en plupart des enfants des diplomates travaillant à Zagreb. Les deux écoles fonctionnent de façon tout à fait autonome quant à leurs programmes d'enseignement /apprentissage.

La recherche consiste d'évaluer la communication par courrier électronique au niveau de la réception et la production des messages. Le contenu de communication électronique sera les fêtes de fin de l'année (Veille de Noël et Noël) à l'aide d'un questionnaire composés par les apprenants de deux langues cibles respectives pour acquérir ou améliorer leur savoir ou savoir-faire culturel. L'objectif de l'échange consiste en développement de la compétence de communication dans la langue cible, langue maternelle du partenaire, de l'expérience interculturelle, de la capacité de coopération et d'acquisition des savoir interculturels (français, anglais ainsi que croates par approche comparative), d'auto-évaluation au niveau de compétence de communication en langue étrangère en situation authentique. Les rôles des enseignants respectifs seront décrits, ceux de conseillers et d'aides au niveau de réception et production écrites.

**Mots clés: eTandem, communication interculturelle, langues étrangères, français, anglais, Croatie.**

## **Introduction**

Les recherches effectuées dans le domaine de l'autonomie de l'apprenant depuis plus d'une dizaine d'années traitent le plus souvent des questions par lesquelles on voudrait s'assurer si l'apprenant est capable de mener seul l'activité d'apprentissage, s'il a acquis la compétence à apprendre. On se demande dans quelle mesure il est prêt à engager ses capacités d'acquérir des

savoirs et des savoir-faire qui constituent une des conditions incontournables de la capacité d'apprendre.

L'apprenant autonome devrait donc devenir capable de décider de quoi apprendre, comment apprendre et finalement comment s'évaluer. Il devrait être capable de mettre en œuvre ses savoirs au moment où il définit un programme d'apprentissage, une série d'activités. Elles traitent des questions comment gérer son programme d'apprentissage qui concerne les objectifs, les contenus, la méthodologie d'apprentissage, et finalement l'évaluation c'est-à-dire s'il sait apprécier les résultats atteints en les comparant avec les objectifs visés.

En situation d'autonomie l'apprenant acquiert la capacité de s'autoréguler, de se prendre en charge, de développer sa compétence langagière, sa compétence d'apprentissage et sa compétence méthodologique. Il développe une réflexion sur tous les aspects de l'apprentissage et valorise ses capacités.

L'autonomie de l'apprentissage des langues est pour l'apprenant à la fois un but et un moyen. L'apprenant autonome veut savoir s'il est capable de faire quelque chose avec la langue et dans la langue qu'il est en train d'apprendre. Dans un tel programme, il doit savoir se servir de la langue comme d'un moyen de communication et prouver en même temps qu'il a acquis des savoirs sur cette langue (Porcher, 1992).

### **Organisation de l'apprentissage**

L'autonomie peut prendre des aspects différents. Un apprentissage en autonomie peut prendre la forme d'un apprentissage indépendant, quand en situation d'apprentissage l'apprenant se trouve seul, sans la présence d'une aide, d'un conseiller, d'un enseignant.

Par contre, existent aussi des situations de l'autonomie de l'apprentissage dans lesquelles l'apprenant n'est pas laissé à lui-même. Dans ces cas, l'apprenant prend en charge son apprentissage en milieu institutionnel, où on peut développer pour lui des modalités d'aides ou différents réseaux de médiations matérielles ou humaines (Barbot, 2000). Dans ces situations les rôles de l'enseignant et de l'apprenant changent complètement par rapport à leurs rôles traditionnels. Il s'agit d'une responsabilité partagée et le rôle de l'enseignant consiste le plus souvent à sécuriser l'apprenant, à l'encourager dans son travail et à le valoriser. Dans ces situations la personnalité de l'apprenant se construit en interaction avec son environnement, par sa participation active et coopérative dans le travail en tandem, ou en petit groupe. Dans ces situations, on lui apprend à utiliser de nouveaux moyens d'information, de nouveaux outils

d'apprentissage, et à identifier des problèmes s'il en rencontre au moment où il construit un savoir personnel.

Pour passer des situations formelles de l'enseignement au développement de l'autonomie de l'apprenant, on peut adopter différentes techniques de travail qui introduisent des modalités de communication efficaces entre l'enseignant et le groupe. Elles instaurent d'abord une ambiance amicale dans la classe, permettent des relations plus souples entre l'enseignant et les apprenants et rendent la façon de communiquer en classe plus naturelle. De l'autre côté elles permettent à l'apprenant de développer une approche réflexive sur ses capacités langagières et communicatives et sur les modalités de travail à partir des documents choisis.

### **L'apprentissage autonome avec le partenaire**

Le travail en petit groupe ou en tandem est une technique de travail qui permet un passage souple vers l'autonomie de l'apprenant. Adoptant cette forme de travail l'apprenant se sent sécurisé par la présence de ses pairs et celle de l'enseignant. (Barbot, 2000).

Travaillant sur les documents choisis, l'apprenant autonome peut découvrir tout seul les objectifs de travail, utiliser des stratégies de travail acquises auparavant et à partir de cela développer une réflexion sur ses capacités et ses aptitudes en langue cible.

L'apprentissage en tandem est une modalité de travail qui est basée sur le principe de réciprocité, de l'engagement mutuel des partenaires. Pendant le travail, les partenaires sont simultanément impliqués dans la même activité et développent ainsi une certaine interdépendance. Ils consacrent le même intérêt à l'activité qu'ils exercent et sont responsables des résultats de leur tâche (Little, 2002).

L'apprentissage d'une langue étrangère suppose entre autre le développement de la compétence de communication notamment de la communication avec un locuteur natif, si possible. Il s'agit ici d'une pure communication authentique. L'apprenant applique son savoir précédemment acquis et en même temps doit maîtriser une situation de communication dans laquelle il communique avec un interlocuteur réel auquel il doit adapter ses objectifs et ses connaissances souvent limitées. La modalité de travail en tandem est la forme propice à l'acquisition de cette compétence. En tandem il y a deux partenaires qui communiquent. Dans certains cas (comme dans le nôtre) il peut être question d'un locuteur natif et d'un locuteur non-natif. Chacun renvoie à l'autre un feed-back sur l'emploi de la langue cible qui est à tour de rôle la langue maternelle ou

la langue cible de chaque participant. Chaque partenaire est à tour de rôle apprenant et locuteur natif de la langue en apprentissage.

La communication en tandem représente aussi un échange pendant lequel les partenaires veulent s'approprier de certaines connaissances que l'autre possède et en même temps ils apportent à l'autre les savoir que celui-ci voudrait acquérir (Brammerts, 2002).

L'apprentissage en tandem est un apprentissage interactif. Les partenaires apprennent à dialoguer en cherchant des connaissances ou des comparaisons non seulement linguistiques mais dans la culture de l'autre aussi (Brammerts, Calvert, 2002).

### **Notre recherche**

Nous allons présenter une étude de cas où nous avons fait une recherche sur le comportement des jeunes adolescents, apprenants du français langue étrangère et apprenants d'anglais langue étrangère en contact par courrier électronique travaillant sur quelques sujets interculturels.

Le contact par courrier électronique est une forme de communication très courante dans notre temps. Il s'agit d'une communication différée dans le temps. L'apprenant a tout son temps à rédiger son message et le partenaire réagit après un certain temps. L'avantage de cette communication est que les messages peuvent rester conservés pendant le temps pendant lequel les partenaires montrent leur intérêt ce qui est bénéfique si on veut relire le message et travailler par exemple sur les fautes quand on a le texte sous les yeux (Brammerts, Calvert, 2002).

Les jeunes adolescents de notre recherche sont des apprenants fréquentant tous les jours l'École américaine internationale de Zagreb et l'École française EuroCampus de Zagreb respectivement où ils apprennent entre autre le français comme première langue étrangère et l'anglais comme première langue étrangère. Comme il s'agit d'écoles pour enfants de diplomates dans la plupart des cas, les classes sont peu nombreuses et les apprenants sont habitués à l'utilisation fréquente de l'ordinateur lors de leurs cours de langue étant donné que les classes sont bien équipées des moyens technologiques modernes. Les apprenants sont donc familiarisés avec le travail sur l'ordinateur et ceux de l'école américaine connaissent en plus l'utilisation des dictionnaires on-line et du programme de traduction automatique.

### **Instruments**

Comme nous avons organisé notre recherche quelques semaines avant les vacances de Noël, nous avons envisagé une communication électronique des apprenants de deux écoles portant sur les habitudes concernant les fêtes de la fin de l'année comme par exemple spécialités à manger, père

Noël, cadeaux, chants de Noël, sapin et ses décorations. Un contenu avec lequel les élèves sont familiarisés et qui les motive à la communication. Les apprenants devaient poser des questions (composer un questionnaire) en langue étrangère sur les sujets qui les intéressaient, en français pour les élèves de l'École américaine internationale et en anglais pour les élèves de l'École française. Nous avons supposé que le sujet sur les fêtes rendrait l'apprenant curieux dans la recherche des informations de son partenaire, sur les habitudes du pays qui n'est pas son pays natal.

En ce qui concerne la correction des fautes, nous avons été sûr que les apprenants de cet âge et de ce niveau linguistique auront besoin d'aide concernant des questions qui se rapportent aux fautes dans le texte du partenaire: quelles fautes corriger, comment traiter les fautes et de quelle façon les corriger (Little, 2002).

Quant la gestion du temps pour la réalisation de ce projet, les jeunes apprenants ont écrit deux ou trois courriel sur deux semaines. Les réponses des jeunes Français ont été en anglais et celles des apprenants de l'école américaine en français, en langue étrangère respective pour les apprenants. Ce contact en e-tandem a eu lieu en classe pendant les cours de langue. S'il a eu lieu, par hasard, en dehors de la situation formelle, il a été alors effectué en langue maternelle des apprenants, en anglais pour les Américains et de même respectivement pour les Français.

Comme il est question de jeunes adolescents qui vivent dans un pays étranger - la Croatie, nous avons formulé l'hypothèse que les apprenants deviendront d'abord curieux de comparer mutuellement le contenu des réponses obtenues. Nous avons supposé que les différentes habitudes pour les fêtes les intrigeraient et qu'ils les compareraient avec le pays du partenaire et avec celui où ils vivent actuellement – la Croatie.

### **Échantillon**

Comme les classes dans ces écoles sont peu nombreuses, 13 apprenants en tout ont participé à notre recherche. A l'École américaine 7 apprenants de FLE (5 garçons et 2 filles) âgés de 9 à 12 ans. Les apprenants de l'école américaine sont des enfants de nationalités différentes (3 Américains, 1 Danois, 1 Allemand, 1 Slovène, 1 Croate) souvent provenant des couples de nationalités mixtes. Leur niveau de langue étrangère est A1 et A2 selon les standards des niveaux européens.

A l'école française 6 apprenants (3 garçons et 3 filles) âgés de 11 ans tous de nationalité française. Trois parmi eux sont de vrais débutants, les trois autres ont déjà appris l'anglais et leur niveau de l'anglais langue étrangère est A1 et A2 selon les niveaux européens.

Toute la recherche - la correspondance par courrier électronique, la discussion après la réception des lettres a duré entre 3 à 6 heures scolaires (de 45 ou 60 min) à peu près si on prend en considération la première rédaction de e-mails, la lecture des e-mails en réception et ensuite la rédaction des réponses pour le partenaire.

Comme dans notre recherche il est question des apprenants jeunes et encore débutants en langues cibles respectives, nous avons supposé que le rôle de l'enseignant sera important dans la question de composition du questionnaire et de traitement des fautes. Nous nous sommes posé en même temps la question si les apprenants de cet âge ont déjà développé une conscience métalinguistique et si leur intérêt pour les écarts de la norme sera implicite ou explicite.

Dans chaque école, l'enseignant de langue étrangère a été familiarisé avec l'objectif de notre recherche et pendant la gestion de la communication par les apprenants, l'enseignant a joué le rôle de médiateur entre l'apprenant et la construction de ses connaissances si la nécessité s'est montrée. Il a joué le rôle du partenaire dans le processus d'apprentissage, il a apporté de l'aide et de l'étayage dont l'apprenant avait besoin pour accomplir la tâche (Brunner, 1985).

Avant la production des textes - des questions, chaque apprenant a été familiarisé d'une manière ou d'une autre avec son partenaire. Il/elle savait à qui il/elle adressait sa lettre, il/elle connaissait le nom et l'âge de son partenaire.

### **Résultats et discussion**

Les apprenants de l'École américaine internationale ainsi que ceux de l'École française ont composé les questions sur les sujets qui les intéressaient pendant la classe de langue, à l'école. Deux apprenants de l'école américaine (John et Hana), particulièrement intéressés par le projet et bons apprenants en plus, ont continué avec les courriels de leur maison. Vue cette situation, ils ont écrit à leur partenaire en leur langue maternelle – l'anglais. Ils ont manifesté en même temps de l'intérêt à offrir à leurs partenaires quelques informations supplémentaires sur le contenu dont il était question (d'après ce qu'ils ont avoué plus tard à leur enseignante).

Comme le e-tandem s'est produit pendant la classe de langue étrangère, les enseignants de deux écoles respectives ont été présents dans la classe. Ils ont aidé les apprenants en jouant le rôle de médiateur en les incitant à réfléchir au contenu thématique, à réinvestir les connaissances

acquises avant de rédiger leurs questions. Si la nécessité s'est montrée, ils répondaient à des sollicitations des apprenants, à certaines hésitations portant sur le lexique, l'orthographe (*comment dit-on...? comment écrit-on...?*) ou quelques constructions morphosyntaxiques. Dans ces moments, les enseignants ne leur offraient pas la réponse mais par contre les encourageaient et leur indiquaient où trouver la réponse à leurs questions, de quel ouvrage de référence se servir. Quelques apprenants de l'école américaine travaillant de façon autonome utilisaient s'il le fallait le dictionnaire on-line (les apprenants sont habitués à s'en servir). Un apprenant qui a composé ses questions en anglais s'est servi du programme de traduction automatique pour les traduire en français. Il l'a fait en cachette et l'a avoué à l'enseignante seulement après quand elle l'a deviné. La plupart des apprenants de deux écoles a travaillé de façon autonome et certains parmi eux posaient des questions à leurs pairs, à leurs copains de classe «plus compétents» ou s'entraidaient au moment où il fallait rédiger des questions. A l'école française un apprenant plus compétent en anglais que les autres leur indiquaient souvent qu'ils posaient des questions sur les éléments sur lesquels ils ont travaillé récemment en classe avec leur enseignant ce qui est la preuve d'une approche réflexive de la part de cet apprenant au problème en question. Cette réaction pourrait indiquer aussi que les apprenants plus compétents en questions linguistiques, ont déjà développé une certaine conscience métalinguistique à propos des questions sur la langue et qu'ils étaient prêts à aider leurs camarades sur ces questions quand ils en avaient besoin. C'est aussi la preuve de la dimension sociale de l'apprentissage autonome où les apprenants s'engagent les uns vis-à-vis des autres et se sécurisent quand le besoin se montre.

Pendant tout le travail de e-tandem la plupart des apprenants a été plus intéressé à la transmission du contenu thématique qu'aux questions linguistiques. Quand ils rédigeaient les questions et au moment où ils lisaient les réponses à leurs questions ils ont été surtout intéressés par l'information. Ils ont été complètement absorbés par le contenu thématique et n'ont pas été intéressés du tout à la forme linguistique.

En écrivant leurs questions en français, certains apprenants de l'école américaine ont remarqué (surtout les filles) qu'ils se sentaient un peu gênés car «leur français» n'est pas très bon. Dans ces moments l'enseignante les a encouragés à se servir de leurs connaissances de langue acquises jusqu'à ce moment. Les apprenants ont été donc encouragés d'investir leur savoir acquis auparavant. L'enseignante leur expliquait que les apprenants de l'école française étaient conscients que le français était la langue étrangère des apprenants de l'école américaine. Les

apprenants qui ont composé leur questionnaire en anglais (chez eux, à la maison), ont avoué à l'enseignante qu'au moment de la rédaction des questions ils ont fait attention à les écrire en un anglais simple pour que leurs copains français le comprennent. C'est aussi la preuve d'une certaine conscience métalinguistique développée car ils ont consciemment adapté leur langue maternelle à leur interlocuteur étranger.

### **Le comportement des apprenants pendant les productions**

Au moment où ils ont reçu les réponses, les apprenants de deux écoles n'ont pas commenté les fautes commises par leurs partenaires. Les apprenants de l'école américaine n'ont pas remarqué les fautes des petits Français tant que les Français n'ont pas commenté les leurs. Est-ce que c'est une question de culture éducative ou est-ce que c'est parce que la conscience linguistique de petits Américains n'est pas encore développée ou c'est à cause du climat général de l'école américaine qui est de ne pas souligner les fautes commises par les autres ou par soi-même. Cette attitude est pratiquée pendant les cours de langue aussi.

Aux remarques des apprenants français sur les fautes des Américains en langue française, ceux-là ont alors réagi par «...and so what. Les Français ont eu des fautes dans leurs productions aussi, nous n'y avons pas réagi. L'important c'est que nous nous comprenions».

Les apprenants de l'école française ont eu des problèmes au moment de la lecture de certains énoncés écrits par des apprenants de l'école américaine. Ceux-là les ont écrits de façon dont on les prononce, l'image graphique troublait donc les petits Français au niveau de la lecture (par ex: *Je m'appelle Benjamin et je 11 an. Common tu ta pelle? Queskutchu aime faire de Noël? Queskuchu aime mange de Noël?* ou par exemple l'échange des lettres entre Rasmus et Jérémy. La lettre de Jérémy : *Do you like Christmas? Do you like chicken? Do you like pudding? Do you like turkey? Do you decorate your home?* La réponse de Rasmus: *Oui, j'aime Noël. Je n'ai pas le skii. J'ai com ci comsa aime le poule. J'aime le video et le playstation. Tu aime le video. J'ai adore le chocolate. Tu aimes les crêpes? Tu aimes le chandeleur? ...au revoir, Rasmus* ). Quand ces énoncés ont été prononcés, lus à haute voix, tout le monde les a compris. En analysant les fautes avec leur enseignant, les apprenants français n'ont pas compris comment les petits Américains ont fait des fautes avec des unités phoniques qu'ils ont transcrites de la même façon dont ils les ont prononcées. Au moment où l'enseignant les a stimulés à corriger les fautes d'orthographe dans les e-mails de leurs partenaires, une discussion générale s'est développée sur la cause de la production des fautes dans une langue qui n'est pas la langue maternelle de

l'apprenant. Les fautes ont donc provoqué une discussion générale sur la production des formes correctes ou erronées dans une langue ce qui est la preuve d'une certaine conscience linguistique développée déjà auprès des apprenants de cet âge-là. Au moment de l'analyse des fautes, les apprenants français ont trouvé les mots corrects pour les mots erronés dans la lettre du partenaire, ont analysé la fonction de chaque mot dans les énoncés écrits par les Américains et en corrigeant certains mots mal écrits, sont devenus plus conscients de l'orthographe de ces mots, les mots de leur langue maternelle. Finalement, ils ont été contents en constatant qu'on peut commettre des fautes quand on apprend une langue et ont conscientisés leurs fautes, les fautes qu'ils produisent en apprenant l'anglais. D'après l'enseignant de l'école française, l'effet de la discussion sur les fautes a encouragé les petits Français d'entrer depuis ce moment plus facilement en communication et d'envisager différemment l'apprentissage d'une langue étrangère.

Quand ils ont reçu les réponses à leurs courriels, à la première lecture les apprenants n'ont pas remarqué ni commenté les erreurs de leurs partenaires. A l'initiative des enseignants de contrôler la production écrite, quelques apprenants ont remarqué quelques fautes d'orthographe, plutôt que des fautes morphosyntaxiques (Hugo à Ben: *Hi Benjamin, I've got your letter, and you have mistake, but it's not important*). L'enseignante de l'école américaine nous a souligné que la pratique générale avec les travaux écrits à l'école est depuis toujours de demander aux apprenants de se corriger mutuellement (appelé dans cette école apprentissage coopératif). Si les corrections des lettres ont eu lieu, après l'intervention des enseignants, elles se rapportaient plutôt à des aspects linguistiques (orthographe) qu'au contenu thématique. Les apprenants ont lu et relu plusieurs fois les courriels de leurs partenaires sans intention d'y corriger quelque chose mais plutôt avec l'intention de comprendre les questions des leurs partenaires et de pouvoir y donner les réponses. En le faisant, l'enseignante à l'école américaine a remarqué qu'ils se plaisaient plus plutôt dans le rôle de « l'enseignant » - au moment où ils devaient produire des réponses à des questions de leurs partenaires et leur fournir l'information demandée – que dans le rôle de l'apprenant où ils devaient composer eux-mêmes des questions pour obtenir des informations sur les fêtes.

Pour eux, le plus important a été d'entrer en contact par courrier électronique avec un partenaire de leur âge et ils ont surtout été étonnés par le fait que ce partenaire leur ait écrit en leur langue maternelle qui est en fait pour lui la langue étrangère (*ex: Mme Salluzzo, the French guy wrote back to me! But, guess what? He wrote to me in English.*)

## **La compétence interculturelle**

Pour développer une conscience interculturelle, l'apprenant doit d'abord comprendre sa propre culture et être capable de la relativiser avant d'entrer dans la dangereuse activité de généralisation abusive et de conclusions stéréotypées. On devrait lui enseigner comment objectiviser le signe culturel, comment sortir du contexte de sa langue et sa culture maternelles et devenir curieux à découvrir et interpréter les manifestations culturelles et les pratiques sociales pas seulement de son pays natal mais aussi ceux de son interlocuteur.

Quant au contenu culturel de notre recherche, les apprenants de l'École américaine n'ont pas été très surpris par le contenu des réponses qu'ils ont obtenues. Ils paraissaient être familiarisés avec les signes culturels se rapportant aux fêtes de la fin de l'année, aussi bien françaises que celle en Croatie. Comme il s'agit des enfants qui changent souvent de pays de résidence et qui sont ambassadeurs de leurs pays et de leur culture, ils n'ont pas vraiment montré de curiosité envers les habitudes de l'autre, étant familiarisés avec une culture générale dont leur culture ne représente qu'un sous-système. En composant leurs courriels en anglais et en parlant des spécialités de nourriture, les apprenants français ont écrit le nom de la spécialité française en français (*At Christmas I eat foie gras et confis de canard*) ne sachant pas si les apprenants de l'école américaine la connaissaient et si le terme pour la décrire existait en anglais.

Les petits Français ont été surpris par le fait qu'il n'y avait pas de mot pour *la bûche de Noël* en anglais et que les Américains n'en connaissaient pas le concept car le gâteau n'existe pas aux États-Unis.

Les apprenants de l'école française connaissaient très bien leurs propres habitudes de fin de l'année, en étaient fiers et montraient de l'intérêt pour les habitudes des Américains. En rendant les apprenants français conscients de leurs habitudes et de celles des Américains, la conscience interculturelle commençait à se développer.

D'après les informations de l'enseignant de l'école française, les apprenants étaient capables d'interpréter et d'expliquer un événement provenant de la culture de l'autre et pouvaient le mettre en relation avec le même événement de leur propre culture. En analysant les signes culturels, les deux enseignants ont utilisé la méthode comparative pour les deux pays auxquels appartiennent les apprenants de deux écoles et n'ont malheureusement pas appliqué la même méthode pour les pratiques culturelles sociales du pays où résident les apprenants – la Croatie, pour que les apprenants découvrent le mieux la richesse d'expériences de groupes sociaux divers avec lesquels

ils interagissent dans le temps réel. Il nous semble que cela représenterait la meilleure voie pour le développement d'un esprit d'ouverture et d'une conscience interculturelle.

Ce que nous trouvons particulièrement sympathique dans notre recherche c'est le fait que beaucoup d'apprenants ont exprimé le désir de connaître leur partenaire. Deux partenaires – Kai et Quentin n'étaient pas tout à fait sûrs s'ils se connaissaient déjà de leçons de taekwondo. (*My name is Quentin, I think I had already meet you at taekwondo – Hi Quentin, I think I know you to*). L'important pour cette recherche est le fait que les jeunes adolescents de nationalités et de cultures différentes voulaient se rencontrer et voulaient développer une amitié qui contribuerait certainement au développement de leur compétence interculturelle.

Quant à la motivation des apprenants pour cette expérience, la plupart a déclaré à la fin, qu'ils aimaient bien participer à cette recherche car la rédaction des courriels leur donnait l'impression qu'ils échangeaient des lettres avec un correspondant réel, un interlocuteur authentique et que l'échange n'était pas simulé comme c'est souvent le cas dans une classe de langue. Les enseignants de deux écoles ont déjà fait un projet d'organiser ensemble la visite d'un monument, d'une exposition ou tout simplement d'organiser une promenade à travers la ville pour que les jeunes de nationalités différentes se rencontrent réellement et qu'ils communiquent entre eux en langue de leur choix.

### **Conclusion**

Notre recherche démontre que les jeunes apprenants de deux écoles ont témoigné de leur capacité de comportement autonome à plusieurs niveaux. Il faut souligner d'abord leur capacité de l'utilisation de la langue cible d'une manière indépendante. Avec l'aide des enseignants respectifs, ils ont développé un comportement métacognitif au moment de réflexion sur les formes de la langue cible aussi bien que celle de la langue maternelle. Ils ont été capables d'organiser leur programme de travail, de s'entraider et de mettre en œuvre leurs savoir-faire précédemment acquis au moment où ils en avaient besoin. Finalement ils ont été satisfaits d'avoir eu l'occasion de valoriser leurs capacités. Ils ont été surtout motivés par le fait qu'ils ont eu la possibilité de sortir du cadre formel de l'apprentissage et qu'ils ont participé à une expérience d'apprentissage authentique.

On peut ajouter à tout cela une constatation importante qui est que dans les classes respectives une ambiance amicale s'est instaurée pendant la composition et l'échange des courriels et que les relations pédagogiques sont devenues plus souples et détendues.

### **Références bibliographiques :**

Barbot, M.-J. (2000), *Les auto-apprentissages*, CLE International

Bertocchini, P., Costanzo, E. (1995) « Autonomie de l'apprenant, autonomie de l'enseignant », in *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, janvier, Hachette, 174-182

Brammerts, H., Calvert, M. (2002), « Apprendre en communiquant » in B. Helmling (éd.) *L'apprentissage autonome des langues en tandem*, Didier, 31-41

Bruner, J.S. (1985), « The role of interaction formats in language acquisition », in J.P. Forgas (éd.) *Language and social situations*, New York, Springer 31-46

Holec, H.(1992) « Apprendre à apprendre et apprentissage hétérodirigé » in *Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, février-mars, Hachette, 46-53

Liaw, Meei-ling.(2006) « E-learning and the Development of Intercultural Competence », *Language Learning & Technology*, Vol. 10, No 3, September, 49-64

Little, D. (2002) « Autonomie de l'apprenant » in B. Helmling (éd.) *L'apprentissage autonome des langues en tandem*, Didier, 25-31

Porcher, L. (1992) « Omniprésence et diversité des auto-apprentissages » in *Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, février-mars, Hachette, 6-15