

De l'interculturel au co-culturel : la co-action à travers le numérique dans les projets internationaux de collaboration entre étudiants algériens et français

¹ Souhila SOLTANI, ² Fatima Zohra HARIG,

³ Hacina MEZDAOUT, ⁴ Christine FALLER

¹ Ecole Normale Supérieure d'Oran – Algérie ; ² Université d'Oran 2 – Algérie

³ Université Abbès LAGHROUR-Khenchela – Algérie ; ⁴ L'ENSPE de Nice, Université Côte d'Azur – France

RÉSUMÉ. Dans le cadre d'un projet international entre des étudiants algériens et français, cette étude reprend un retour d'expérience réalisée en contexte d'apprentissage double au niveau du supérieur ainsi qu'au niveau de classes de petite section de l'éducation nationale. Des expérimentations ont été menées afin de voir jusqu'à quel point la réalisation de projets en collaboration pourrait être un apport considérable dans l'acquisition des compétences intellectuelles et co-culturelles, via le numérique et des dispositifs innovants, tels que les curriQvidéos. Pour ce faire, la mise en relation des partenaires s'est faite dans le cadre de la réalisation de travaux pédagogiques dont les thématiques représentent un intérêt commun pour les deux pôles. La réalisation des compétences langagières, interculturelles et technologiques à travers des apprentissages en collaboration et en co-action permettront de valider l'apport positif des dispositifs interactifs numériques.

Mots-clés : *Collaboration, curriQvidéo, co-culturel, interculturel, numérique.*

ABSTRACT. Within the framework of an international project between Algerian and French students, the current study resumes feedback carried out in the context of dual learning at the level of higher education as well as at the level of classes of small section of national education. Experiments have been carried out to view the extent to which the realization of collaborative projects could be a considerable contribution in the acquisition of intellectual and co-cultural skills, via digital technology and innovative devices, such as curriQvidéos. To do this, the connection of the partners was made within the framework of the realization of educational work whose themes represent a common interest for the two poles. The achievement of linguistic competencies, intercultural and technological skills through collaborative and co-action learning will favour the positive contribution of digital interactive devices.

Keywords : *Collaboration, curriQvideo, co-cultural, intercultural, digital.*

✉ auteur(e) correspondant(e) : s_soltani@hotmail.fr

Pour citer cet article (Style APA) : Soltani, S., Harig, F. Z., Mezdaout, H., & Faller, C. (2021). De l'interculturel au co-culturel: la co-action à travers le numérique dans les projets internationaux de collaboration entre étudiants algériens et français. *Francisola: Revue Indonésienne de la langue et la littérature françaises*, 6(2), 68-80. doi : 10.17509/francisola.v6i2.45467

1. INTRODUCTION

Les représentations réagissent sur l'apprenant, tel un effet motivant ou démotivant par rapport aux clichés (positifs/négatifs) qui en découlent (Soltani, 2014). La concrétisation des pratiques communicationnelles se produit en classe que si l'environnement se veut favorable et rassurant, vis-à-vis des interlocuteurs et du contenu qui s'y déploie. Le développement de cet espace tient autant de la maîtrise de la langue que de l'entretien de la pensée, de la culture et de l'interculturalité entre les paires.

Dans cette étude, qui portent sur les échanges entre des partenaires, de nationalités différentes, les groupes se forment et la collaboration dépasse la simple pensée d'un échange culturel. Effectivement, parler des échanges dans les groupes nous conduit à réfléchir, non pas en termes de culturel, mais plutôt de co-culture à partir et d'un agir commun ou une co-action à mettre en place (Puren, 2013, p.5). Nous nous interrogeons, dans cette contribution, sur le rôle des projets internationaux de collaboration via le numérique dans la réalisation de la compétence co-culturelle ?

Nous visons par cet article, la mise à jour d'une expérimentation menée entre des néo-enseignants algériens et français et leurs élèves, pour voir de quelle manière la collaboration, pour la réalisation de projets pédagogiques communs, peut contribuer au bon gré de l'altérité mais aussi à la réalisation des compétences du XXI siècle visés par la formation socio-éducative.

Nous verrons comment la mise en place d'un dispositif de collaboration innovant, entre les participants des deux rives, entraîne l'élaboration de stratégies de co-agir pour l'installation de nouvelles visions d'échanges culturels, en plus de celle de l'interculturalité.

2. MÉTHODE

2.1. Mise en place de dispositif de collaboration à distance

La mise en correspondance des étudiants des deux rives s'est faite à la suite de l'organisation projets collaboratifs de participants volontaires. Des actions réparties

rationnellement en une multitude de sous-tâches, effectuées d'une manière indépendante, qui a fini par générer une œuvre commune. En considérant qu'« une interaction est une suite d'« échanges » (Derville et Perrin, 1998, p. 64-68), ou une combinaison de répliques, dans ce cadre cette dernière est le résultat de l'implication des étudiants dans un travail collaboratif et coopératif. Collaboratif, dans ce sens, est l'ensemble des tâches, réparties sur les participants à la communication, finit par former le travail commun et la coopératif reprend les actions individuelles des participants dans leur succession, elles apparaissent tels que des maillons formant ainsi une chaîne d'interventions dans un ordre et selon les principes des règles conversationnelles (Kerbrat-Orecchioni, 2005).

Dans cette étude, nous avons suivi des étapes structurées afin d'introduire les échanges entre les différents partenaires. Un premier niveau qui se caractérise par des actions menées individuellement par l'apprenant et un second qui a une conception de regroupement et de travail en pairs ou en groupe pour une collaboration plus large dans la réalisation de leur projet. L'individualisation, tout comme, la collaboration sont des démarches de formation qui permettent aux apprenants d'effectuer des parcours d'apprentissage. La face d'individualisation du dispositif ou l'hétéro-formation assure le travail et le fonctionnement des apprenants selon leur rythme et leur façon d'être. Elle favorise l'autonomisation, qui vise à permettre à l'apprenant de devenir acteur de son apprentissage. Elle reprend aussi la réalisation des micro-tâches, par lesquelles l'apprenant prend conscience de lui-même des besoins langagiers, techniques et de recherche pour la confection de son projet. Ce dernier finit par adopter une attitude individuelle, à s'affirmer grâce à son apport, à sa participation, à sa vision et à ses prises de parole. Ces actions, une fois exécutées, marquent sa présence et sa différence, par rapport aux autres membres du groupe.

Ajoutant qu'en sciences sociales, l'individualisation est l'affirmation de l'Être individuel par rapport à l'Être groupal. Demaizière (2001) parle d'approche qui classe les "plages d'autoformation"(p. 15-30), ceux par lesquelles nous reconnaissons les espaces temporels marqués par des actes individuels. C'est ce que nous retrouvons dans ce dispositif ; nous y distinguons des prises en charge de tâches séparément des autres et des prises de risque formulées à travers les tours de parole, que ce soit pour expliquer et informer ou pour prendre part dans la discussion.

Cependant, l'ensemble de ces micro-tâches est à l'origine de la formation de la macro-tâche, autrement ces multiples micro-tâches sont des actions individuelles, dont la succession et leur enchaînement finit par former la macro-tâche. L'objectif final devient un contrat qui engage les participants dans l'accomplissement d'une opération commune. C'est là qu'apparaît la seconde phase du dispositif, sous forme de collaboration de l'ensemble des producteurs.

La réussite d'un travail collaboratif n'existe que dans les limites d'un investissement d'abord personnel. Le choix des tâches est certes de l'ordre d'un accord des participants, mais leur exécution s'effectue séparément et c'est selon le principe de coopération que les participants communiquent leur apport. Autrement dit, c'est lorsqu'ils donnent suite à des prises de parole individualisées et successives qu'ils finissent par former le projet. L'individualisation et la collaboration placent l'apprenant, tantôt dans un microcosme spécifique à lui, adopté à tour de rôle, tantôt dans un macrocosme collectif, construit dans le cadre des activités langagières collaboratives et de l'imbrication des microcosmes.

Dans le cadre de l'interaction la présence d'une collaboration entre les partenaires de la communication est un élément pertinent pour la réussite des échanges, toutefois elle ne peut s'effectuer sans un accord mutuel des participants. Ceci correspond au respect des règles de la coopération et de la négociation lors du

montage des séquences communicatives des projets. Ces actions sont à réaliser en groupe, d'abord pour le choix de la thématique, l'imbrication des prises de parole, des séquences d'enregistrements (photos, films, témoignages, ...) et le partage des tâches.

A ces actions de collaboration, que nous arrivons à énumérer une fois le projet est confectionné, le dispositif compte aussi un temps antérieur, qui est celui de la recherche des étudiants bénévoles pour participer dans un projet de collaboration à distance et celui de la réflexion sur les procédés numériques à adopter pour leur mise en relation.

3. RÉSULTATS ET DISCUSSION

3.1. Le curriQvidéo : un dispositif techno-créatif pour les projets à distance

Les étudiants participant aux échanges sont inscrits dans des enseignements évalués dans le cadre de leurs examens (Master ou Licence). Il leur est demandé, de part et d'autre de la Méditerranée, de produire une capsule vidéo appelée « curriQvidéo ». Il s'agit d'un dispositif vidéo, d'environ cinq minutes, crée par des étudiants et/ou enseignants stagiaires algériens (de l'école supérieure d'Oran, de l'université de Khenchela et de l'université d'Oran) et français (de INSPE de l'Université côte d'azur, Nice) et dans lequel ils décrivent la démarche curriculaire d'une séquence ou projet mené dans leur classe, auprès de jeunes et dont ils rapportent l'expérience.

Les problématiques couvrent souvent plusieurs thèmes en interdisciplinarité (Lenoir, 2015) dont le français, l'histoire, la géographie et l'enseignement moral et civique et la littérature, ..., autant de domaines qui permettent de développer la compétence transversale. Le numérique éducatif est au cœur des réflexions dans ce travail tant du point de vue de l'enseignant que de l'élève (Faller, 2020). Lors de leur mise en relation, outre les aspects communicationnels, les étudiants professeurs français et algériens échangent sur les pratiques pédagogiques qu'ils envisagent dans la conduite de leur

propre correspondance ainsi que de celle de leurs élèves.

Le numérique apparaît alors comme le vecteur approprié tant en amont de leurs communications (les messages via le réseau social Messenger) mais également lors de la conduite des travaux avec leurs élèves qui manipulent du matériel informatique pour produire des ressources mutualisables comme des livrets numériques, des enregistrements de leurs voix ou de saynètes ... des présentations dynamiques de leurs lieux de vie, des temps forts de leur scolarité ou de leur vie sociale (figure n°1). Ci-dessous, des captures d'écrans d'un curriQvidéo qui fait l'enquête de la mise en correspondance des étudiants professeurs accompagnés de leurs élèves.

Les étudiants professeurs ont mené une réflexion sur la question de l'expression des émotions et l'enseignante stagiaire française (1) a fait travailler ses élèves sur ce sujet à la suite d'une question : « Maîtresse, est-ce que les autres enfants dans le monde ressentent les mêmes émotions que nous ? ». Les étudiantes (française et algérienne) ont alors construit un projet de création d'un jeu en langue française proposé ensuite aux élèves de français langue seconde afin faire approfondir leur vocabulaire des émotions. Les élèves français ont réalisé ce jeu dans le cadre d'un projet pédagogique (figure n°2, 3 et 4).

En annexe, nous retrouvons les figures 1, 2, 3 et 4 qui sont des échantillons représentatifs des curriQvidéos, projets didactiques, qui nous ont été remis en mai 2020, ils portaient plus encore des manifestations de techno créativité en raison des situations générées par la crise sanitaire. Ces dernières des captures d'écran prises des séquences vidéos réalisées par les participants. Elles nous informent sur les actions menées par les jeunes élèves. Elles serviront par la suite au montage de la capsule vidéo finale commune à chaque groupe des étudiants universitaires lors de la réalisation du projet. Les deux premières figures représentent des élèves en action (figure 1 classe algérienne, figure n°2 classe française), des productions artistiques (couleurs des émotions, graphismes et œuvres

d'art étudiées en classe) destinées à leurs correspondants.

Ces réalisations consistent en la première étape de l'agir, elle est suivie par une seconde celle de la réception des travaux, telle que nous le percevons dans les figure 3 et 4. Dans la troisième figure les élèves algériens sont en pleine séance du cours du français langue française, ils écoutent les enregistrements des jeunes élèves français qui s'expriment sur les émotions. À défaut d'avoir des données non verbales (afin de protéger les enfants il n'est pas toléré de montrer les visages des enfants), la position du corps et les mains posées sur la table de chacun d'entre eux indique leur intérêt pour les envois vocaux reçus. Les apprenants semblent suivre l'enregistrement étant donné qu'ils sont dans leur ensemble au tour des appareils. C'est aussi par la suite que les étudiants qui ont fait la collecte de ces données l'ont confirmé en témoignant non seulement de l'intérêt des apprenants mais aussi de leur engouement à poursuivre les échanges. Dans cette même perception, la figure 4 nous informe sur l'implication des élèves dans les tâches d'apprentissage mais aussi sur la réussite de l'établissement de l'interaction. Autrement dit, les réactions des interlocuteurs et le partage des mêmes idées et des mêmes émotions permet de dire qu'à ce niveau il y a eu lieu de réalisation de la compétence de compréhension dans les deux groupes.

Il est à noter, que même lors de la pandémie coronavirus (à partir de la mi-mars 2020), les enseignants français ont été contraints de faire la classe à distance y compris avec des élèves parfois très jeunes. Ils se sont alors appuyés sur les fonctionnalités numériques acquises en formation à l'université pour continuer à travailler le projet de coopération avec leurs homologues algériens. Le recueil des données (2) porte sur les traces de ces tentatives d'adaptation. Dans l'exemple donné (figure n°5), l'enseignante a traité le sujet du respect d'autrui avec sa correspondante algérienne, des écrits ont été envoyés des deux côtés de la méditerranée sous-forme de lettres échangées entre les élèves français de CM1 et les élèves algériens.

Le choix de la problématique a été motivé par l'existence de conflits entre les élèves de la classe en raison de la différence d'origines. D'où le projet de correspondance avec des élèves d'Algérie y a trouvé une pertinence. Dans un premier courrier, les élèves français et algériens se sont présentés et se sont posé des questions. En parallèle, avec chaque groupe d'élèves, une séquence a été menée en éducation à la citoyenneté (EMC en France) sur les notions de différence et de tolérance. Ils se sont ouverts à la notion de l'étrangerité et de l'altérité. Il y aussi de nombreux aspects de fraternité dans les verbatims (3) et les échanges proposés.

Par ailleurs, les élèves ont participé, avec beaucoup d'intérêt, au projet de créer un clip vidéo à partir de la chanson des Enfantastiques « L'union fait la force ». Toutefois, le projet tel qu'il avait été imaginé a été interrompu par le confinement, mais l'enseignante a réussi à le poursuivre à partir d'un padlet (figure n°6) dans lequel elle a partagé les réponses des élèves algériens. Ce qui représente l'usage d'un outil numérique mis en place par l'enseignante française pendant le confinement du printemps 2020. Il a été demandé aux élèves, à distance, de partager leur rêve de rencontre avec leurs correspondants, qui ces derniers (et les parents) ont manifesté leur intérêt pour cette nouvelle tâche puisque certains ont répondu dès le lendemain. La mise en place de ce padlet a été partagée tant dans son contenu que dans son fonctionnement.

La mise en relation des étudiants les a engagées à établir des échanges interactifs principalement sur la thématique de leur projet, mais aussi sur leur correspondant respectif : leur personnalité, leur contexte, leur environnement et leur culture. Dans ce sens, Ils passent du registre de langue soutenu, standard vers un registre familier, plus souple pour l'installation d'un climat de confiance entre eux. Les étudiants se rapprochent et créent une ambiance rassurante ce qui contribue positivement au développement de la coopération et de la négociation.

De nombreuses compétences du 21^{ème} siècle ont été ainsi développées, en plus de la collaboration entre les partenaires du projet.

Nous reconnaissons dans leur interventions un intérêt porté à l'adaptation à des situations critiques (comme c'est le cas de l'enseignement à distance à la suite de la covid19), la résolution des problème (l'emploi des padlet), l'intelligence émotionnelle (stratégie pour un travail sur l'altérité), la créativité, l'autonomie, Les participants algériens ont de la sorte dépassé le stade d'un apprentissage de la langue d'une manière conventionnelle et l'ensemble des partenaires ont, à partir des dispositifs innovants, fini par intégré à leur pratiques d'apprentissages des compétences en rapport avec les besoins de l'époque.

Néanmoins, dans un travail sur les échanges internationaux, surtout lorsqu'il s'agit de contextes aussi différents et diversifiés que ceux des groupes-étudiants que nous présentons, la dimension interculturelle apparait clairement dans leurs productions.

3.2. La dimension interculturelle dans les échanges interactifs

Bien plus qu'une correspondance, cet effet de la subjectif, qui finit par se déployer dans les conversations, constitue le transit par lequel les séquences communicatives, qui portent sur des contenus culturels, intègrent la dimension interculturelle à la suite de la multiplication des échanges. Autrement dit, le maintien des interactions entre les étudiants des deux rives, et dans une démarche évolutive, intègre plusieurs moments d'apprentissage de découverte de la culture de l'interlocuteur vers la constitution d'un alliage de connaissances, d'images et de représentations interculturelles sur l'objet de leur étude.

Au début du projet, les étudiants avaient entamé cette mise en relation en rejoignant des groupes composés d'algériens et de français, en fonction des thématiques proposées (4). La figure n°7 reprend des échanges entre des étudiants de l'INSPE de l'Université de Nice et des étudiants de l'Université de Khenchela.

Afin d'affiner leur recherche et le montage de leur projet, ils ont eu recours aux réseaux sociaux comme moyen d'échange et

d'interaction (figure n°8), d'abord dans le but d'apprendre à se connaître, se familiariser avec la culture des uns et des autres, ensuite pour en tirer avantage de son aspect social pour installer une atmosphère d'entraide et d'échange entre les partenaires. Effectivement, les correspondants ont formé des sous-groupes formés de membres de collaborateurs des deux rives. Leurs objectifs étaient d'adapter les thématiques, de négocier, et d'éclairer les tâches à réaliser en groupe. Cette régulation interactive située (Mottier Lopez, 2012) a permis le déblocage et la résolution des situation-problèmes rencontrées.

D'après Abdallah-Preceille (1996), l'interculturel est inhérent aux échanges communicatifs et au contact entre les personnes issues de milieux culturels différents. Par ailleurs, pour la réussite de cette communication interculturelle une procédure d'adaptation des savoirs sur la culture de l'interlocuteur se met en place dans des situations d'interaction. Les contenus sont des actes locutoires dans lesquels le locuteur juxtapose les connaissances découvertes sur l'autre, à la suite des échanges, à celles qu'il possédait.

Le développement de la compétence interculturelle chez les participants, représente l'un des objectifs de notre projet, il s'est fait à travers les interactions sur le réseau social. En outre, Messenger fut un dispositif qui a favorisé la mise en pratique de la capacité à saisir, à expliquer et à mobiliser les connaissances interculturelles. Cette organisation de séquences communicatives a donné suite à des actes locutoires, qui pour se concrétiser sont devenus des tâches perceptibles par le passage des participants à l'acte de l'accomplissement du projet commun. Les interlocuteurs sont devenus co-auteurs et co-actionnaires d'un projet de collaboration international.

3.1. Agir ensemble dans un projet : de l'interaction à la co-action

L'objectif du projet ne se limite pas seulement à l'interaction entre les paires, mais aussi celui de la réalisation des séquences narratives, de production de scénarios et de

montages d'actions filmées et commentées par les participants. Ils agissent tantôt ensemble, pour l'échange et la planification des tâches à entreprendre, tantôt séparément pour l'élaboration des connaissances, qui leur sont spécifiques, et leur formulation. Encore plus, ces actions se déploient dans une fluidité et dans un esprit d'entraide, de coopération et de négociation.

Ce principe de l'apprentissage de « l'agir avec autrui » fait référence à la perspective co-actionnelle proposée par Christian Peren. Selon lui « L'approche co-actionnelle met en avant la dimension collective des actions et la finalité sociale de ces actions, (...) non seulement de vivre mais aussi de travailler collectivement avec des étrangers tout autant dans le cadre de ses études que dans sa vie professionnelle. » (Puren, 2004, p. 10-26). Ladite perspective met en avant la dimension collective des actions et la finalité sociale de ces actions.

Ajoutant à ceci, Catroux (2006) affirme que, pour atteindre cet objectif social, il est important de donner l'occasion aux apprenants de réaliser des tâches en agissant ensemble. C'est l'action commune et collective « la co-action » qui donne à cette approche, un nouvel objectif social authentique. Ce dernier est tout à fait différent de « la simulation », qui est la clé de voûtes de l'approche communicative (Puren, 2004, P. 6).

Dans la figure n°9, nous retrouvons à partir des échanges des deux étudiants cette « co-action » qui se présente sous forme de prises de parole spontanées, le lexique employé démontre l'entente et l'affection qu'on les deux interlocuteurs l'un envers l'autre.

Selon Bento (2012), le plus important dans cette approche n'est plus de « vivre ensemble » mais bien de « faire ensemble » ou de « co-agir ». C'est pour cette raison, que Puren a proposé le passage : de l'interaction à la co-action (agir avec l'autre), et de l'interculturalité à la co-culturalité (élaborer une culture commune par et pour l'action collective). Nous retrouvons ce procédé d'adaptation comme stratégie d'adaptation par nos étudiants.

3.4. Stratégies de co-culturation

Dans cette étude nous retrouvant la vision de co-action de Puren (2013, p. 7) pour un travail collectif, les projets étant réalisés en partenariat outrepassent la simple conception de l'*interaction*. Les échanges lors du passage à l'acte ne sont plus de l'ordre de *de parler avec les autres* mais plutôt *d'agir avec les autres* ou *communiquer pour agir*. En outre, l'évolution des méthodologies vers la perspective actionnelle reprend la compétence culturelle comme compétence essentielle de la communication. Selon Puren, pour être culturellement compétent dans un travail collectif, dans cette approche du co-agir, il est indispensable de :

- se créer une culture commune d'action, afin d'être co-culturel ;
- se mettre d'accord sur les attitudes et comportements acceptables par tous, afin d'être pluriculturel ;
- être capable de prendre de la distance par rapport à sa propre culture et être attentif aux incompréhensions et interprétations erronées toujours possibles entre personne de cultures différentes, afin d'être interculturel ;
- avoir de bonnes connaissances de la culture des autres, afin d'être métaculturel ;
- partager des valeurs générales au-delà des valeurs spécifiques au milieu d'action commune, afin d'être transculturel. (Puren, 2013)

La culture dans la perspective co-actionnelle, fait partie de l'action de celui qui utilise la langue son apprentissage ne consiste pas seulement en échange d'informations sur leurs langues-cultures maternelles mais plutôt dans leur participation dans la co-construire d'une culture commune en faisant du « co-culturel » au lieu de « l'interculturel ».

Effectivement, si les traces de l'interculturalité sont retrouvées au niveau des échanges communicatifs entre les compères, sur un premier abord lorsqu'ils ont manifesté leur motivation et accordé leur intérêt pour faire partie du projet, leur ouverture d'esprit et leur envie de découvrir la culture de l'Autre (un interculturel), il reste que c'est les actions de l'accomplissement des tâches communes autour d'une thématique qui a mis ces derniers dans l'obligation de

trouver un terrain d'entente. Ceci ne pourra pas avoir lieu qu'à travers la co-action avec un partenaire ayant les mêmes optiques vis-à-vis de la tâche à réaliser (une co-culturation).

Afin d'atteindre cet objectif de co-culturation, les étudiants-professeurs algériens étaient obligés d'adapter les consignes du travail au programme. Dans la figure qui suit nous reprenons des passages d'enregistrements de textes confectionnés sur le thème de : « réaliser une vie d'escargot ». Le néo-enseignant algérienne, en formation, a amené ses apprenants à la rédaction d'un conte sur la vie d'un escargot, ceci à partir d'un titre ou d'une image, tel que nous le percevons dans la figure n°10.

Les participants ont réalisé des contes et les ont partagés avec leurs paires, qui à leur tour ont aussi envoyé leur enregistrement. Ces échanges entre les élèves algériens et français a permis d'assurer la motivation et de susciter la curiosité de découvrir l'interlocuteur, sa langue et sa culture.

Une seconde étudiante-professeur, après avoir reçu des contes français réalisés par les élèves de sa partenaire française, a opté pour un autre conte d'origine algérienne célèbre « *Avava inouva* », qui a été présenté sous-forme de saynète par ses élèves et qui a repris les traces de la culture algérienne berbère. Toutefois, le projet a été interrompu à la suite de la crise sanitaire provoquée par la pandémie du coronavirus.

Par conséquent, pour la réussite d'une co-action dans un contexte culturellement hétérogène, il est nécessaire de développer la compétence co-culturelle qui ne se limite pas qu'aux savoirs, mais également aux savoir-faire et aux savoir-agir (Puren, 2010, p. 11). La réussite des projets se confirme lorsque l'enseignant finit par susciter la curiosité des apprenants à vouloir découvrir et co-agir, c'est de cette manière que la motivation prend place et la satisfaction des apprenants se concrétise (figure n°11).

4. CONCLUSION

La dimension co-culturelle traitée dans le cadre de ce projet international et réalisée à travers le jumelage des étudiants algériens et

français dans le but d'accéder directement à la culture de l'autre via le numérique. Le contact et l'échange entre les apprenants des deux rives les a mis face à cette différence qui leur permet de s'imprégner de la culture de l'interlocuteur avec ses spécificités et ses différences. Le projet vise l'émancipation et l'épanouissement qui se réalisent grâce à cette altérité, qui est une condition pour pouvoir agir et co-agir.

Apprendre selon les principes de la collaboration, à partir d'une autonomisation et d'une prise en charge individuelle de ses tâches, assure la mise en place d'une co-action pour la réalisation des compétences du 21e siècle. En effet, les politiques éducatifs visent les mêmes finalités, en Algérie comme en France, celles de faire des apprenants des citoyens actifs et conscients du monde qui les entourent, les enseignements convoitent implicitement des compétences en rapport avec les problématiques de leur temps.

Dans ce sens, cette situation d'apprentissage, peu courante, a fini par être à l'origine du développement de compétences transversales, à savoir culturelle, interactive, collaborative, ..., à partir de la réalisation de projets communs et du développement de la conscience globale. En effet, en s'impliquant dans des travaux internationaux, les apprenants vont au-delà du cercle sociétal de chacun d'entre eux, afin d'atteindre une compétence mondiale et co-culturelle. Ils s'engagent pour la réflexion sur l'intérêt collectif, grâce à des stratégies, telles que leur inter-connectivité, la pensée critique via la créativité et l'innovation.

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier toute les personnes qui ont contribué à la réalisation de cette article.

RÉFÉRENCES

Abdallah-Pretceille, M., (1996a), «Compétence culturelle, compétence interculturelle : pour une anthropologie de la communication», *Le Français dans le Monde*, n° spécial, « Cultures, culture », Recherches et Applications, janvier, Paris, EDICEF, p. 30.

- Bento. M (2012). « Pour une définition de l'action dans la perspective actionnelle en France ». Université Paris Descartes France, disponible en ligne sur le lien: <https://journal.lib.uoguelph.ca/index.php/synergies/article/view/1591/2757>.
- Catroux. M (2006). « Perspective co-actionnelle et TICE : quelles convergences pour l'enseignement de la langue de spécialité ? », Communication donnée dans le cadre des Journées d'Étude de l'EA 2025, IUT Bordeaux I, 2-3 février 2006.
- Demaizière, F. (2001) : « Autoformation et individualisation ». dans Vincent-Durroux, L. et Panckhurst, R. (coords). Autoformation et autoévaluation : une pédagogie renouvelée ? METice, collection "MédiaTic", université Paul Valéry, Montpellier 3, pp. 15-30.
- Derville, B., Perrin, D. (1998) : « Je vous ai compris : un outil multimédia pour l'autonomie ». dans Multimédia et français langue étrangère. Les cahiers de l'asdifile n°9, pp. 64-68.
- Faller. C (2020) « Techno créativité » dans le dossier L'aventure de la géographie. *Revue Les cahiers pédagogiques*, n° 559, février 2020.
- Kerbrat-Orecchioni. C (2005). *Les interactions verbales*, t. 1, Paris : A. Colin.
- Lenoir, Y. (2015). *Quelle interdisciplinarité à l'école ?*- juillet 2015 - *Les Cahiers pédagogiques* - p. 1-8.
- Mottier Lopez. L (2012). *La régulation des apprentissages en classe*, De Boeck.
- Puren. C (2004). « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle », p.10-24, <https://apliut.revues.org/3416>.
- Puren. C (2010). « La nouvelle problématique culturelle de la perspective actionnelle européenne : cultures d'enseignement, culture d'apprentissage et culture didactique », <http://www.rpkansai.com/bulletins/pdf/024/073-087-Puren>.
- Puren. C (2013). « La compétence culturelle et ses composantes », *revue savoirs et formations*, N°3, Fédération

AEFTI.file:///C:/Users/informatique%20sopr/Downloads/PUREN_2013c_Comp%C3%A9tence_culturelle_composantes.pdf

Soltani. S (2014) : « Complexité de la communication interculturelle et représentations stéréotypées entre contexte favorable ou défavorable pour l'apprentissage du FLE: analyse des interactions des apprenants à l'université de Mostaganem ». Montréal : (RIFEFF) / (AUF). http://www.rifeff.org/pdf/Ouvrage_fef_5.pdf.

NOTES

1. *Inscrite en Master enseignement éducation et formation (MEEF) du parcours professeur des écoles et dans une alternance 3 semaines en classes et 3 semaines en formation à l'Institut National du Professorat et de l'Éducation (INSPE).*
2. *Le nombre des productions n'est pas encore arrêté vu que l'opération de mise en relation des étudiants s'étend de 2019 jusqu'à 2022.*
3. *Reproduction intégrale des propos prononcés par l'interviewé ; compte rendu fidèle.*
4. *Trois thématiques ont été proposées : les traces de la romanisation dans ma région, les traces de la fraternité entre jeunes autour de la méditerranée et au temps du covid19, la nouvelle place du numérique dans nos vies.*

ANNEXE



Figure 1. Capture d'écran du curriQvidéo présentant des élèves en action qui construisent des supports de communications.



Figure 2. Capture d'écran du curriQvidéo des productions artistiques (couleurs des émotions, graphismes et œuvre d'art étudiées en classe).



Figure 3. Capture d'écran du curriQvidéo des élèves algériens qui sont en cours de langue et qui écoutent les enregistrements des jeunes élèves français qui s'expriment sur les émotions.



Figure 4. Capture d'écran du curriQvidéo des élèves qui testent le jeu de vocabulaire des émotions. Constat est fait que de part et d'autre de la Méditerranée, la peur, la joie ... s'expriment de la même façon et se reconnaissent bien dans le choix des couleurs.

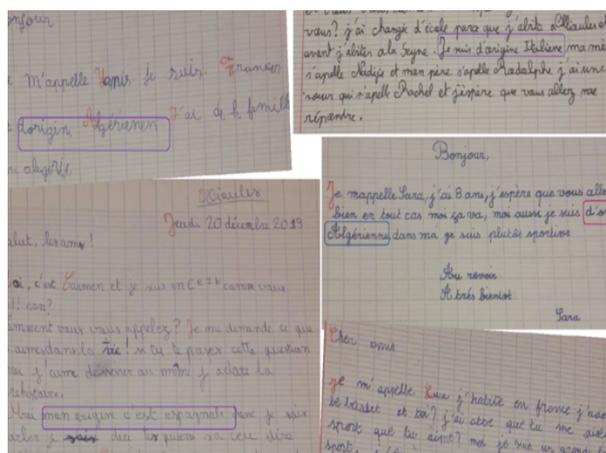


Figure 5. Capture d'écran du curriQvidéo qui présente quelques unes des lettres échangées entre les élèves français de CM1 et des élèves algériens.

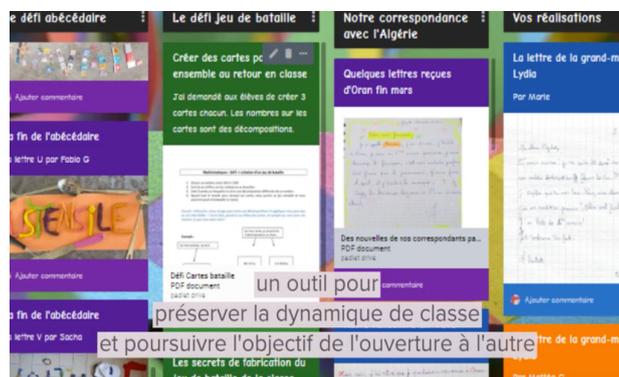


Figure 6. Capture d'écran du curriQvidéo montrant l'interface du Padlet mis en place par l'enseignante française pendant le confinement du printemps 2020

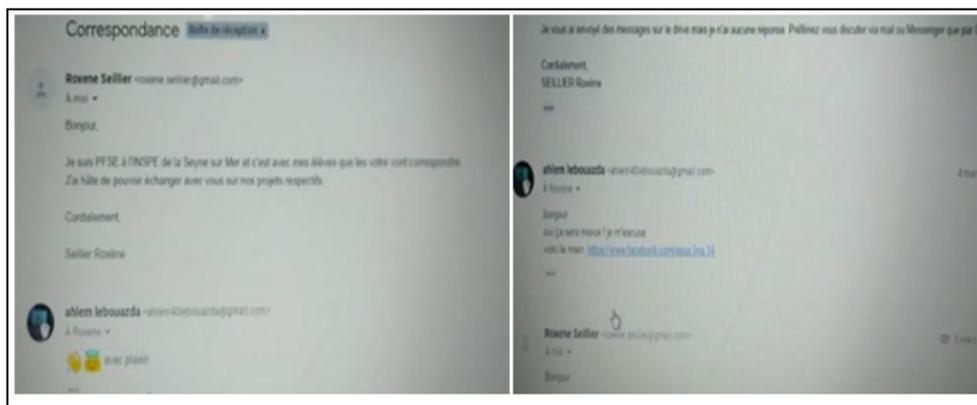


Figure 7. Correspondance et mise en relation des étudiants via les réseaux sociaux

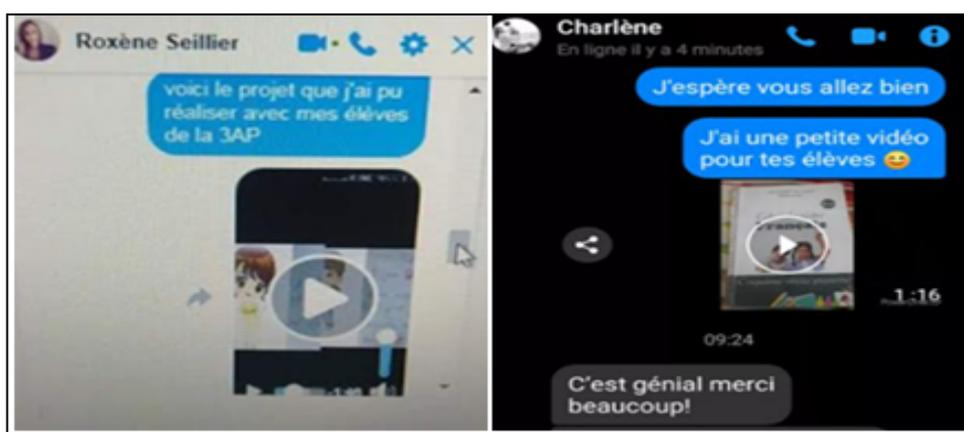


Figure 8. Les échanges interactifs et partages des contenus



Figure 9. Le partage et la co-action entre les paires

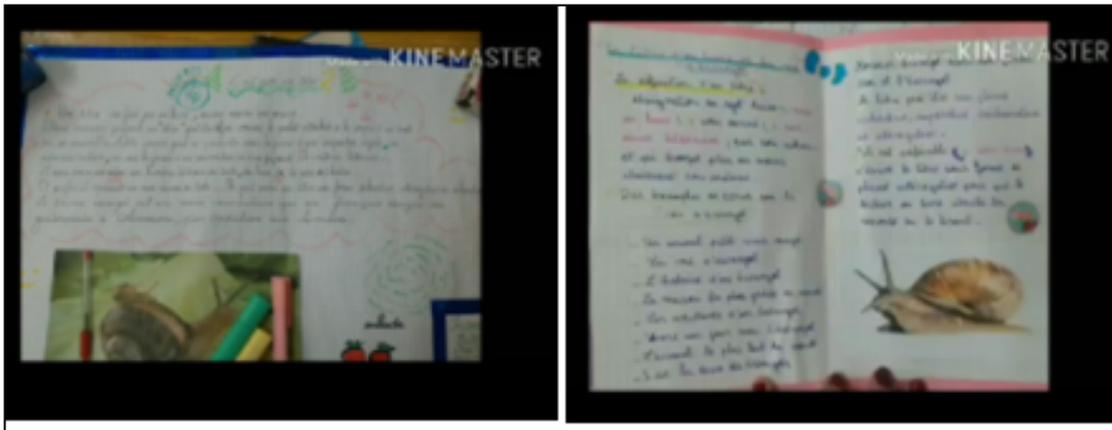


Figure 10. Adaptation de la tâche du projet au programme (réalisation d'un conte)



Figure 11. Satisfaction des participants