

# L'apport des échanges par Internet à une approche communicative de l'apprentissage des langues-cultures

Citer comme : Mangenot, F. (2008) « L'apport des échanges par Internet à une approche communicative de l'apprentissage des langues-cultures », in Bizarro, R. (dir.) *Ensinar e Aprender Linguas e Culturas Estrangeiras hoje : Que Perspectivas ?* Porto, AREAL Editores, p. 53-67.

Alors que l'on analyse depuis fort longtemps les interactions en classe de langue, les échanges pédagogiques en ligne (*via* Internet) constituent une thématique de recherche beaucoup plus récente en sciences du langage et en didactique des langues (voir Belz, 2003, Dejean-Thircuir & Mangenot, 2006, Degache et Mangenot, 2007). Ces échanges peuvent correspondre à deux cas de figure : des apprenants encadrés par leur enseignant, dans des dispositifs dits « hybrides », d'une part, des projets mettant plusieurs groupes distants en relation *via* Internet d'autre part. C'est à ce dernier cas de figure, que les auteurs anglo-saxons appellent « telecollaboration » (Belz, 2003, O'Dowd & Ritter, 2006), que nous nous intéresserons ici. Pour O'Dowd & Ritter (2006, p. 623-624),

Le terme télécollaboration désigne l'usage d'outils de communication en ligne pour rapprocher des apprenants de langues de divers pays en vue de mener un projet commun et des échanges interculturels. Ce type de pédagogie des langues basée sur le réseau comprend un large spectre d'activités et exploite des outils de communication variés [...].

L'exposé s'appuie sur l'examen de six projets : *Cultura, Tandem, Galanet, Le français en (première) ligne, Progetto Incontro, Tridem*. Il commence par une **typologie** rapide de ces projets, en ce qui concerne les langues concernées (une, deux, plusieurs), les dimensions didactico-institutionnelles et le scénario de communication. Il aborde ensuite les **apports et les écueils des échanges en ligne**. Enfin, il présente quelques **exemples concrets d'échanges franco-australiens et franco-japonais**, tirés du projet *Le français en (première) ligne*, analysés sur le plan de la communication interculturelle.

## 1. Brève typologie des projets étudiés

Cette partie a pour objectif de montrer la grande diversité des projets possibles ; elle s'appuie sur un corpus d'articles concernant six projets très différents. Ces articles étant souvent disponibles sur Internet ou sur des supports assez accessibles (notamment *Le français dans le monde, Recherches et applications*), cela permettra au lecteur d'approfondir le tour d'horizon forcément rapide qui est proposé ici. Le tableau 1 présente la liste des projets en fournissant pour chacun des références, voire des liens Internet.

Projet	Pays concernés	Langues en contact	Références, site Internet
Cultura	USA / France au départ, puis autres pays	Anglais, français, puis autres langues	Furstenberg & al. (2001) (en anglais), Furstenberg & English (2006) <a href="http://web.mit.edu/french/culturaNEH/">http://web.mit.edu/french/culturaNEH/</a>
eTandem	Tous pays	Tous couples de langues courantes	Lewis & Stickler (2007) <a href="http://www.enst.fr/tandem/">http://www.enst.fr/tandem/</a> <a href="http://www.literalia.eu">http://www.literalia.eu</a>
Galanet	Pays de langue(s) romane(s)	Langues romanes	Degache (2006), Araujo & Melo (2007), trois articles dans Degache & Mangenot (2007) <a href="http://www.gananet.eu">http://www.gananet.eu</a>
Le français en (première) ligne (F1L)	France, Australie, USA, Espagne, Japon	Français	Articles accessibles depuis le site (rubrique Recherche / Publications) <a href="http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne">http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne</a>
Progetto incontro	Italie, USA	Anglais, italien	Dolci & Spinelli (2007)
Tridem	France, USA, Royaume-Uni	Anglais, français	Audras & Chanier (2007a et b)

Tableau 1 : six projets d'échanges en ligne

## 1.1 Langue(s)-cultures en présence

On constate dans les six projets une grande variété de situations exolingues<sup>1</sup>. En effet, les échanges peuvent se dérouler :

- dans une seule langue, celle-ci étant la langue première d'un des groupes : cas du *Français en (première) ligne*. Cette situation est celle qui génère la plus grande asymétrie entre les deux groupes, mettant les Français en position « haute » de pédagogues de leur langue (mais il s'agit justement de futurs enseignants).
- dans deux langues, chacun s'exprimant dans sa langue première : cas de *Cultura*. Furstenberg & English (2006 : 187) expliquent ce choix par l'objectif de leur projet, qui porte avant tout sur la découverte de la culture de l'autre : la langue maternelle permet d'aller jusqu'au bout de sa pensée et elle est porteuse de traits discursifs propres à chaque culture.
- dans deux langues avec une partie des productions se faisant dans la langue étrangère : *eTandem, Progetto incontro, Tridem*. Il s'agit du cas le plus fréquent, fondé sur le principe initial de réciprocité des tandems en face-à-face<sup>2</sup>.
- dans plusieurs langues, selon le principe de l'intercompréhension, chacun étant libre de s'exprimer dans la langue première ou dans une autre langue romane (*Galanet*).

Tous les projets comportent un objectif de développement de la compétence culturelle, objectif pouvant être plus ou moins prioritaire. On notera que même dans le cas où les échanges sont monolingues, deux cultures sont en présence et font l'objet d'échanges à double sens (voir partie 3).

## 1.2 Dimension didactico-institutionnelle

Les six projets étudiés ont un caractère institutionnel : ils se situent dans le cadre de cours universitaires évalués (cours de langues ou de formation à l'enseignement des langues). Cependant, leur scénario pédagogique, leur degré d'intégration avec les cours présentiels, leur mode de tutorat diffèrent assez fortement. Ces points vont être abordés successivement.

Deux projets, *Galanet* et *Progetto incontro*, adoptent un scénario fondé sur la collaboration, à savoir la réalisation d'une production à l'intérieur de groupes restreints ; dans le premier cas, la production est un dossier de presse sur une thématique précise, dans le second, un site Internet présentant un problème de société selon le double point de vue italien et américain. *Tridem* comporte également une dimension collaborative, le travail s'effectuant par groupes de trois, mais à un degré moindre dans la mesure où on ne vise pas une production mais simplement une communication induite par des tâches progressives. Dans *Tandem*, des tâches sont également assignées régulièrement par les animateurs du projet, mais elles ne comportent pas un caractère obligatoire : deux apprenants désireux d'échanger sur une toute autre thématique peuvent fort bien le faire. *Le français en (première) ligne* se fonde également sur des tâches régulières (en général, une par semaine), mais celles-ci sont conçues par l'un des deux groupes (les Français) à l'intention du deuxième. Enfin, *Cultura* s'appuie sur un scénario extrêmement précis, décrit sur le site du projet et réutilisable par d'autres institutions : dans un premier temps, les étudiants répondent, par quelques mots ou par une phrase, à des questionnaires en ligne destinés à faire émerger leurs représentations culturelles (par exemple, « Qu'évoque pour vous le mot « individualisme » ? ») ; dans un second temps, à partir du matériau constitué par les diverses réponses des deux parties, ils engagent des discussions par forum qui seront ensuite, dans un troisième temps, exploitées en classe (pour plus de détails, voir le site et les articles).

---

<sup>1</sup> Matthey (2003, p. 54) souligne l'asymétrie linguistique caractéristique de l'interaction exolingue, qu'elle définit ainsi : « Depuis les années 80, le terme « conversation exolingue » désigne les conversations dans lesquelles la langue utilisée est familière pour un (ou plusieurs) participants et non familière pour l'autre (ou les autres). »

<sup>2</sup> Principe rappelé par Lewis & Stickler (2007) : « L'apprentissage en Tandem est un apprentissage entre deux personnes appartenant à deux communautés de langues maternelles différentes qui collaborent dans le but de : a) apprendre mutuellement la langue maternelle de l'autre ; b) faire la connaissance de l'autre personne ; c) découvrir leurs cultures respectives. En travaillant en Tandem, les deux partenaires alternent entre apprendre une seconde langue et agir en qualité d'informateurs spécialisés dans leur langue maternelle et leur propre culture. »

L'accompagnement pédagogique dont bénéficient les différents projets est également sujet à d'importantes variations. Rappelons qu'un consensus existe maintenant sur la nécessité d'un tel accompagnement (souvent appelé « tutorat »), qui doit être d'autant plus fort que les apprenants sont moins autonomes, l'objectif étant toutefois de guider les apprenants vers une plus grande autonomie. La principale distinction concerne le « lieu » où s'exerce le tutorat, en ligne ou en présentiel. *Cultura* et *eTandem* ne bénéficient pas d'un tutorat en ligne. Dans le premier cas, les tâches sont très structurées et les discussions sur forum (auxquelles les enseignants ne participent pas – mais ils les lisent) sont souvent exploitées en cours. Dans le second cas, l'enseignant du cours présentiel peut fournir des conseils, répondre à des questions et en tout état de cause, il évaluera le travail fourni. *Tridem*, pour sa part, est une formation à distance, le tutorat s'exerce donc sur Internet, chaque trio ayant son tuteur attitré (bien sûr, un tuteur encadre plusieurs groupes). *Progetto incontro* et *Galanet* bénéficient d'un double accompagnement, tuteurs en ligne et enseignant en présentiel, ce dernier pouvant notamment exploiter des épisodes s'étant déroulés en ligne. Enfin, le cas du *Français en (première) ligne* est un peu plus complexe dans la mesure où les étudiants du groupe français exercent les fonctions de tuteur en ligne vis-à-vis des apprenants distants. Ces tuteurs bénéficient cependant eux-mêmes d'un accompagnement par leur enseignant en présentiel. Les apprenants distants sont également accompagnés par leur enseignant de langue régulier, qui intègre le projet à son cours (les séances de travail se déroulent durant l'horaire institutionnel), et ils bénéficient ainsi d'un double accompagnement, ce qui permet de faire participer au projet des étudiants encore peu autonomes.

### 1.3 Scénario de communication

Dejean-Thircuir & Mangenot (2006b) définissent le scénario de communication comme une prévision des échanges en ligne visés, tant sur le plan des outils technologiques, que sur celui du rythme de travail ou encore de la configuration des groupes ; il s'agit d'un élément important du scénario pédagogique. En somme, concevoir un scénario de communication consiste à se demander qui va communiquer avec qui, à l'aide de quels outils (notamment synchrones ou asynchrones), avec quelle chronologie et selon quelle configuration de participation (binômes, petits groupes, grand groupe). Là aussi, nos six projets se distinguent assez fortement.

Le scénario de communication de *eTandem* est probablement le plus simple : il s'agit d'une communication un à un par courriel ; ceci dit, rien n'empêche deux membres d'un tandem de recourir à d'autres outils, notamment synchrones. Le rythme conseillé est en général d'un courriel par semaine au minimum. *Cultura*, en dehors de la première phase de réponse aux questionnaires, recourt également à un seul outil, utilisé de manière collective, le forum ; on notera qu'il existe un forum de discussion pour chaque entrée du questionnaire : pour reprendre l'exemple cité plus haut, les étudiants compareront sur un forum la conception de l'individualisme qu'ont les Américains et les Français, sur un autre forum une autre question. L'intérêt du forum dans ce cas est qu'il sauvegarde toutes les discussions, qui peuvent alors servir de base pour une réflexion ultérieure ou des discussions en présentiel.

Les projets ayant adopté un modèle collaboratif, *Galanet* et *Progetto incontro*, font bien sûr communiquer les groupes entre eux, ceux-ci disposant le plus souvent de divers outils qu'ils utilisent selon leurs choix et leur rythme propres : forum, dépôt de documents, clavardage, blogs et même plateforme audio-synchrone<sup>3</sup> en ce qui concerne *Tridem*. Comme cela a déjà été signalé, cette plus grande liberté implique également plus d'autonomie.

*Le français en (première) ligne* se distingue encore en ce qu'il a testé divers outils et surtout diverses configurations de groupe. Dans la plupart des cas, l'outil de base était une plateforme de formation en ligne (WebCT, Dokeos, Webboard, Moodle, etc.) sur laquelle les tâches étaient postées par les tuteurs et dont on utilisait surtout les forums. Mais les tailles de groupes ont beaucoup varié : les premières années, deux tuteurs encadraient des groupes relativement restreints (de deux à quatre apprenants), plus tard on a formé des groupes de cinq à huit apprenants encadrés

---

<sup>3</sup> Une plateforme audio-synchrone permet de communiquer oralement à plusieurs, tout en partageant un tableau blanc et un clavardage.

par un seul tuteur. Le rythme était le plus souvent d'une tâche par semaine, les tuteurs réagissant aux productions dans un délai de quelques jours. Depuis 2006-2007, un groupe d'étudiants en master FLE de Lyon communique avec des apprenants américains par visioconférence, selon une configuration de deux tuteurs face à deux apprenants et un rythme d'une heure par semaine durant huit semaines ; les tâches sont fournies préalablement à la séance synchrone, ce qui permet aux apprenants américains de se préparer.

## 2. Apports et écueils des échanges

Après un bref rappel des apports des échanges par Internet, cette partie reprendra une classification des écueils à éviter proposée par deux auteurs ayant une grande expérience de la télécollaboration, O'Dowd et Ritter (2006).

### 2.1 Les apports des échanges en ligne

Comme l'écrivent Degache & Mangenot (2007), un premier apport évident de la télécollaboration est de créer une situation de communication authentique pour faciliter l'appropriation des langues-cultures visées. O'Dowd & Ritter (2006) soulignent en outre l'intérêt d'une pratique de la langue avec des locuteurs natifs. Aux tout débuts de l'introduction d'Internet en France, à une époque où l'on mettait plus en avant la dimension d'information que celle de communication, Mangenot (1998) avait déjà repéré un des principaux apports du réseau mondial, établissant un parallèle avec l'imprimerie de Freinet qui permettait également une circulation hors de l'école des écrits produits par les élèves ; les tenants de la pédagogie du projet ne pouvaient que s'emparer de ces nouvelles potentialités.

Les langues vivantes sont sans doute la discipline scolaire pour laquelle l'apport d'Internet est le plus grand, car il n'était pas facile de mener des projets avec des pays éloignés tant qu'on ne disposait pas d'un moyen de communication rapide, multimodal (texte, son, images) et gratuit ; les voyages d'élèves dans les pays dont on apprend la langue, solution idéale bien sûr, n'ont jamais pu être généralisés. Cependant, communiquer *via* Internet avec des apprenants éloignés possédant une autre langue et une autre culture n'est pas toujours facile et ne s'improvise pas. L'échec de cette communication est toujours possible, voire fréquent, ce qui amène à en étudier les causes.

### 2.2 Un inventaire des zones potentielles de dysfonctionnement

O'Dowd et Ritter (2006) rapportent toute une série d'études (articles de recherche, thèses) qui décrivent des « échecs communicationnels », notion qu'ils définissent ainsi :

Dans cet article, le terme général « échec communicationnel » sera utilisé pour désigner des cas d'interactions télécollaboratives qui débouchent sur un faible niveau de participation, sur de l'indifférence, de la tension ou même une évaluation négative du groupe partenaire et de sa culture. (O'Dowd & Ritter, 2006: 624).

Ces auteurs développent alors un « Inventaire des causes d'échec communicationnel dans les projets de télécollaboration » (*op. cit.* : 629), en les classant en quatre niveaux : niveau individuel, niveau de la classe et de la méthodologie, niveau socio-institutionnel, niveau interactionnel. Nous allons lister ces causes de dysfonctionnement, en essayant de synthétiser le propos des auteurs.

#### A) Niveau individuel (ce que l'apprenant apporte dans le processus d'apprentissage)

- Degré de compétence interculturelle des apprenants : capacités, attitudes, connaissances (sur l'autre culture) et recul critique par rapport à sa propre culture<sup>4</sup>.
- Motivation et attentes des apprenants (par exemple en termes de longueur et fréquence des messages et de correction linguistique) : des problèmes peuvent être évités si enseignants et apprenants sont conscients des attentes de l'autre classe.

---

<sup>4</sup> Un des problèmes est que l'échange en ligne a justement pour but d'augmenter cette compétence interculturelle : y a-t-il alors un pré-requis ? L'article ne répond pas à cette question.

## **B) Niveau de la classe et de la méthodologie**

- Importance d'une bonne relation entre les enseignants<sup>5</sup>.
- Conception des tâches<sup>6</sup>, qui doivent correspondre aux besoins des deux groupes. Les tâches sont parfois insuffisamment négociées entre les coordonnateurs (ce qui ramène au point précédent) et jugées inintéressantes par certains étudiants, avec pour résultat une baisse de la participation.
- Procédures d'appariement des apprenants. Faut-il laisser ce facteur au hasard ? Faut-il privilégier des rapports un à un ou bien faire des petits groupes ?<sup>7</sup>
- Dynamiques de groupe locales : un certain degré de concertation et de négociation doit exister au niveau de chaque classe partenaire et pas seulement entre les classes.
- Préparation à l'échange. Des activités préparatoires peuvent éviter les décalages entre les attentes des partenaires.

## **C) Niveau socio-institutionnel**

- Technologie : outils, accès, ergonomie. Une différence en termes d'accès peut provoquer des malentendus (le groupe ayant un accès moins aisé sera ressenti comme moins réactif). Des différences en termes d'usages (un groupe est rompu à la communication *via* Internet, l'autre non) peuvent également faire surgir des problèmes. Les caractéristiques techniques des outils peuvent avoir un effet en retour sur les interactions.
- Organisation générale des études : il peut y avoir un décalage entre les calendriers universitaires, des exigences différentes des deux institutions en termes d'évaluation. Des étudiants qui travaillent essentiellement pour la note ne sont pas les meilleurs candidats pour une télécollaboration.
- Prestige de la langue-culture cible, qui peut différer selon les publics en contact (par exemple, l'allemand est moins prestigieux pour les Américains que l'anglais pour les Allemands, ce qui mène à un décalage dans la maîtrise de la langue étrangère et dans la motivation à l'utiliser).

## **D) Niveau de l'interaction**

- Il s'agit ici de pragmatique interculturelle. Chaque partenaire amène avec lui le style communicatif de sa communauté culturelle, avec tous les implicites (le plus souvent non conscients) que cela peut comporter.

O'Dowd & Ritter insistent sur les interrelations entre leurs quatre niveaux, sur le caractère systémique de leur inventaire, soulignant notamment que la motivation et les attentes des apprenants sont liées à la plupart des autres facteurs. Pour notre part, nous proposons dans la partie suivante une analyse d'échanges en ligne qui s'appuie surtout sur la question des tâches et sur celle des interactions au plan culturel.

## **3. Quelques tâches et échanges analysés sur le plan culturel**

Cette partie présente et analyse quelques tâches et échanges issus du projet *Le français en (première) ligne*, en mettant l'accent sur leur dimension culturelle<sup>8</sup>. Le premier exemple illustre le

---

<sup>5</sup> Pour un développement de cet aspect, voir (Mangenot & Tanaka, 2007).

<sup>6</sup> La question de la nécessité des tâches n'est pas discutée : il faut dire qu'il existe un consensus à ce propos, praticiens comme chercheurs considérant qu'en l'absence de tâches (ou de projet) la communication tourne vite court.

<sup>7</sup> Ce point, de même que le suivant et que celui qui porte sur la technologie, renvoie au scénario de communication vu en partie 1.

<sup>8</sup> Cette partie est reprise, avec quelques modifications, d'un article publié dans la revue *Lidil* (Mangenot & Zourou, 2007).

fait qu'une tâche prescrite peut différer de la tâche réellement réalisée par les apprenants : alors qu'une dimension culturelle était prévue par les conceptrices, les étudiants n'en ont guère fait de cas et ont suivi une toute autre piste. Le second exemple montre qu'une dimension culturelle peut être sous-jacente aux échanges, sans forcément faire l'objet d'une explicitation.

### 3.1 Absence d'échanges interculturels malgré un thème potentiellement culturel

Le thème de cette tâche, portant sur un territoire d'outre-mer français, la Polynésie, pouvait sembler plus original et motivant, au plan culturel, que s'il s'était agi d'une ville ou région de métropole ; d'autre part, la tâche a donné lieu à des échanges particulièrement nombreux et interactifs (148 messages postés, sans compter quelques échanges par courriel entre la tutrice et les 8 apprenants), témoignant d'une forte implication de tous les participants dans la réalisation des tâches. Nous nous concentrerons ici sur les occasions manquées de s'interroger sur la culture étrangère. Nous examinerons en parallèle les extraits d'échanges où les participants font preuve d'une vision stéréotypée de la culture polynésienne.

La mise en situation proposée par la tutrice consistait à organiser une fête polynésienne pour un personnage fictif, Sophie, métisse polynésienne ; elle est consultable à l'adresse suivante : <http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/2004-2005/LafetedeSophie/index.html>.

Après une phase durant laquelle les étudiants étaient invités à se présenter sous l'angle de leurs origines, une seconde tâche consistait à rédiger un texte de présentation de la Polynésie à partir de deux interviews (fabriquées par les étudiantes françaises) et de sites Internet touristique-culturels. La tâche 3, sur laquelle nous allons nous attarder, suscite par contre des échanges beaucoup plus interactifs, à l'intérieur de chacune des deux équipes de quatre étudiants :

#### **Tâche 3 : Préparer la fête**

Chaque équipe réfléchit sur l'organisation de la fête et propose des idées. (1) Choisissez la musique, (2) les boissons, (3) la nourriture, (4) les déguisements, (5) la décoration et (6) rédigez une invitation pour les invités.

Précisons d'emblée que le nombre d'échanges donnant lieu à un dialogue interculturel à partir de cette tâche est très faible. La culture polynésienne sert d'élément de décor dans ce jeu de rôle qu'est l'organisation de la fête de Sophie. Bien que la tradition culinaire, musicale, vestimentaire fasse partie des éléments à prendre compte dans la réalisation de la tâche, ces éléments culturels ne donnent presque jamais lieu à une confrontation culturelle ou à un regard décentré du locuteur. Plutôt prise dans un sens ludique, la culture étrangère, rarement questionnée dans sa propre réalité, est confinée aux stéréotypes qui accompagnent souvent les cultures « exotiques ». C'est le cas dans les deux extraits suivants<sup>9</sup> :

Tarte a l'ananas! Ou peut-etre le spam, je sais bien que le spam (mortadelle) est tres populaire dans le monde Pacifique! Ou que pensez-vous d'un civet de lapin, bananes, et fenouil (on pourrait improviser!), encore une fois pour tenir compte des origines 'demi' de Sophie. Est-ce que vous mangez les lapins la-bas en France, Annie?

Khic, Eliza, Georgia et Ryan ont le plaisir de vous inviter à la fête de Sophie.

Quand : Vendredi 24 Juin

Où : 7, Rue de Rivoli, 38 000 Grenoble

Thème : La Polynésie. La nourriture et l'alcool (les cocktails) sont fournis. De plus, il y aura des danseurs polynésiens et de la musique traditionnelle !

Déguisement : Il est essentiel que vous (les femmes) soyez coiffées d'une couronne de fleurs et de feuilles ou d'un turban (pour les hommes) décoré de fleurs odorantes et de plumets.

Nous remarquons une tendance à simplifier la réalité culturelle étrangère au moyen d'une surgénéralisation des traits caractéristiques du « monde pacifique ». Pourtant, la tutrice incite le groupe à se pencher plus profondément sur la réalité culturelle étrangère. Dans le message suivant, elle essaie de sensibiliser le groupe à la tradition musicale polynésienne en proposant des liens Internet vers des extraits musicaux des groupes locaux :

Commençons par la musique !

---

<sup>9</sup> Les messages sont reproduits tels quels, sans corrections.

A propos de musique : On nous a parlé du groupe FENUA. Ils ont fait quatre albums. Vous pouvez écouter leurs titres [ici](#).<sup>10</sup>

Il faudrait choisir deux albums pour la fête. Lesquels conseilleriez-vous ? Fenua ? Polynesia ? Remix ? Mua ?

Il y a aussi des musiques plus traditionnelles que l'on peut écouter [ici](#).<sup>11</sup> Qu'en pensez-vous ?

Mais, comme le montre l'extrait suivant, les choix parmi les groupes musicaux polynésiens sont vite oubliés au profit d'une ambiance musicale plus internationale :

Moi, j'adore la musique d'Eurovision! Si non, le rap (NTM), la chanson (Edith Piaf), le pop du succès éphémère (Nolwenn), le reggae (Kana), la musique apaisante (Celine Dion, Enya) avec les tambours bongo pour ajouter une touche de Polynésie!

En ce qui concerne la discussion sur le décor de la fête et la nourriture à apporter, les perceptions des participants restent là aussi à un niveau assez élémentaire quant à la prise en compte de la culture polynésienne :

Peut-être, on pourrait décorer la fête avec les choses hawaïennes, non? Avec le foin, les feuilles de banane? Les guitares hawaïennes mises sur les murs. Je sais bien que Sophie vient de Polynésie, pas d'Hawaïi, mais ils sont assez similaires tous les deux, n'est-ce pas? Les décorations hawaïennes sont populaires et bien connues!

Oui, tu as raison Ryan. Je crois que les décors de la Polynésie sont très similaires des Hawaïen. Peut-être, Annie, tu pourrais décorer aux centres des tables avec des noix de coco et des fruits exotiques dans des vases plats ? Ou peut-être faire des compositions de fleurs exotiques au milieu des tables ?

Les boissons!!!

Tout le monde aime l'alcool, mais nous devons supplier les boissons non alcooliques pour la fête juste en cas qu'il y a quelqu'un qui ne veut pas le boire. Je pense que nous devons avoir le soda et l'eau. Mais, ça sera fantastique si nous avons des cocktails, ils sont assez exotiques, comme les polynésiennes ! De plus, Nous devons avoir le vin, la bière, la champagne et les spiritueux alcooliques basique.

Les étudiants de la première équipe aboutissent à des propositions tellement farfelues que la tutrice a bien du mal à en proposer une synthèse ; même si elle le fait en des termes très modérés, elle est bien forcée, à la fin de son message, de constater les lacunes sur le plan culturel :

La fête de l'équipe 1:

Si je résume bien (et c'est difficile ! Vous avez vraiment une imagination très fertile !) : Une soirée karaoké, dans une ambiance de film d'espionnage, avec comme invité Sean Connery (rien que ça !). De ce fait, les invités portent des tenues de James Bond Girls (même les garçons, d'après ce que j'ai compris !). Côté musique, il y en a pour tous les goûts ! Jazz, chansons guimauves, chansons traditionnelles polynésiennes et j'en passe ! Les tables sont décorées de fleurs et de fruits frais ou de chandelles et les murs sont tendus de velours rouge rayé (si vous voulez en savoir plus, demandez à Pru !). Il y a bien sûr une boule à facettes, un DJ et un bar ! C'est également une soirée durant laquelle est organisée une enquête autour d'un meurtre mystérieux ! Je ne sais pas si cette soirée permettrait d'apprendre beaucoup de choses à propos de la Polynésie, mais on peut être certain d'une chose : ce serait une soirée vraiment très originale et sans aucun doute très drôle !

### 3.2 La journée d'une étudiante : une tâche fonctionnelle-culturelle ?

La tâche sélectionnée parmi les échanges franco-japonais de 2006-2007 n'invite pas explicitement à l'échange culturel<sup>12</sup>, mais elle l'induit grâce à une consigne mêlant astucieusement une entrée fonctionnelle (la comparaison) et une entrée thématique. La tâche comprend deux parties, la première (sous format d'un fichier Word comportant des photos et des enregistrements sonores)

---

<sup>10</sup> Lien Internet.

<sup>11</sup> Lien vers la catégorie « Tahiti » d'un grand magasin de disques en ligne.

<sup>12</sup> Une tâche proposée plus tard dans l'année demandera par exemple de décrire une coutume typiquement japonaise. Certains Japonais décriront la cérémonie du thé, d'autres une offrande dans un temple shintoïste, etc.

permettant de repérer des structures utilisables dans la seconde ; le document support de la première partie est personnalisé selon la tutrice, chacune racontant sa journée :

**Un jeudi avec X.** [*prénom de chaque tutrice*]

### **Compréhension orale**

Nous avons voulu vous présenter une journée type du jeudi, journée durant laquelle nous préparons vos tâches. Nous avons pris des photos à différents moments de la journée. A chaque photo correspond un enregistrement MP3 qui illustre ce que nous avons fait. Nous avons mélangé les enregistrements et les photos. **Nous vous proposons de rétablir la chronologie de notre journée.**

[*photos, fichiers sonores, tableau pour l'appariement*]

### **Expression écrite**

**Comparez** notre journée du jeudi à la fac avec votre journée du mercredi. Employez les éléments de comparaison que vous avez étudiés en cours avec votre professeur (*Tempo 2*, p.12).

**Insistez sur les différences et les ressemblances.**

Nb. : le texte ne doit pas dépasser 200 mots. («J'arrive à la fac plus tôt que toi » = 9 mots)

Un certain nombre d'éléments culturels émergent des productions des étudiantes japonaises sur le forum dédié à la tâche (toutes les productions sont lisibles par tous). Tout d'abord, celles-ci semblent avoir plus fréquemment que les Français un « petit boulot » à côté de leurs études, ce qui a suscité un certain étonnement chez les étudiants français, qui en ont fait la remarque en cours.

Je rentre chez moi plus tard que toi, parce que j'ai un petit boulot. Je travaille dans une école de l'anglais. J'arrive chez moi à 10heures. Après, je mange le dîner à la maison. Puis je prends mon bain et je vais au lit vers minuit.

Je parts de la fac à 11 heures et prends le train pour aller au restaurant du hamburger où je travaille jusqu'à la soirée. Je rentre chez moi et prends le dîner.

Ensuite, plusieurs messages font allusion à l'extrême densité de population et à l'étendue de Tokyo :

Je ne mange jamais de petit déjeuner parce que je n'ai pas de temps! Moi aussi, je prend le train pour aller à la fac. Il me met 45 minutes pour y aller. Le train est toujours encombrée de gens... Je suis excédée de fatigue quand j'arrive à la fac.

Pour aller à la fac, je prends le train. Vous habitez plus proche de votre fac que moi. Je le prends pendant 1 heure.

Il me faut environ une heure et demi pour arriver à l'université. C'est à dire, j'habite à ou plus loin de l'université que vous. C'est très loin donc c'est dur pour moi d'aller à l'université. [...] Le midi, je prends le déjeuner avec des copines dans un RU. Il y a beaucoup de monde, donc je doit m'aligner pour acheter mon déjeuner. Je pense que le RU est plus plein que vôtre.

Concernant l'université, on constate à l'énoncé des cours suivis par les étudiantes que le Japon, à l'instar des pays anglo-saxons, propose au niveau licence un ensemble de matières plus diversifiées que le système français, mais ce point n'a fait l'objet d'aucun commentaire. Pour la pédagogie, une des deux Françaises avait décrit ainsi un de ses cours (dans un fichier sonore) : « *Le jeudi après-midi, nous avons cours. Jeudi dernier, je suis passée au tableau pour faire un exercice.* » [photo de trois étudiantes écrivant sur un tableau]. Une Japonaise propose alors la comparaison suivante, qui restera également sans suite : « *Et l'après midi, j'ai 2 classes qui sont moins actives que tiens. Parce qu'on ne passe pas au tableau et on écoute seulement des cours.* ».

La vie sociale des étudiants français et japonais semble surtout se distinguer par le fait que toutes les Japonaises habitent chez leur parents (mais elles sont également un peu plus jeunes que les Françaises), même si cela les oblige à effectuer un très long trajet. Les deux tutrices pour leur part vivent l'une en colocation, l'autre en couple, ce qu'elles ont expliqué lors de leur présentation au début du projet, suscitant quelques questions sur la colocation. Dans la description de sa journée, une des deux tutrices avait dit (et illustré par une photo) : « *Le soir, en général, après la faculté je reste chez moi [...] Mais pas ce soir : L. a invité toute la promotion chez elle pour prendre un apéritif.* » Une Japonaise rebondit sur l'idée de l'apéritif pour souligner une différence : « *Je pense que les Français supportent mieux l'alcool que les Japonais.* » On peut supposer ici que c'est la



consigne qui demandait d'utiliser la comparaison qui a provoqué cette production, qui relève peut-être d'une sorte de « face-flattering act » (ou FFA, Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 195-198), à moins qu'il ne s'agisse d'une réaction féminine face à l'intempérance des hommes japonais... Il est en tout cas dommage que cette remarque n'ait fait l'objet d'aucune demande d'éclaircissement de la part de la tutrice.

Une contribution peut paraître plus marquée culturellement que les autres, en ce qu'elle évoque une vision du monde plutôt « zen », telle qu'on la prête volontiers aux Asiatiques, mais elle est la seule de ce genre (dans le corpus ici retenu). Elle provoquera la réaction suivante de la part de la tutrice : « *J'admire ton mode de vie.* ».

Je me lève plus tôt que toi, à 6 heures!! Parce que j'aime le matin et je veux goûter le temps du matin. La clarté du soleil est superbe!!

Tout les jour, je prend du yaourt avec le lait de soja et il y a une banane et un kiwi. C'est très bon pour la santé!! Il faut plus d'heure pour aller à l'école en train que toi. [...]

Après prendre un bain, je fais les exercices d'assouplissement! C'est important pour restaurer mes forces!!

Enfin, près de la moitié des étudiantes réagissent à l'affirmation de leur tutrice « *Le soir, souvent, je dois encore étudier. Alors, je m'assois à mon bureau.* » [photo] par une comparaison flatteuse pour la Française :

Vers six heures, je rentre chez moi. Je joue avec mon écureuil et après, visiter ma grand-mère qui habite à côté de moi. Nous buvons du thé et bavardons qu'est qui s'est passé aujourd'hui. Donc, je ne travail pas beaucoup à la maison. Je pense que tu travail plus que moi.

Et moi aussi, je regarde la télé le soir, mais je ne travaille pas beaucoup. Je cois que tu es plus travailleuse que moi. ....

Je travaille moins que toi après le dîner, donc tu es une meilleure étudiante que moi!!!!

Alors tu travaille beaucoup mieux<sup>13</sup> que moi...

Après, je fais mon devoir pour le lendemain. Mais je suis plus capricieuse que vous, donc je le finis à 10 h.

On connaît la place de la modestie dans l'« éthos communicatif » des Asiatiques (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 303). Là aussi, on peut penser que la consigne invitant à faire des comparaisons a fourni aux étudiantes japonaises un bon prétexte pour valoriser leur interlocutrice. On peut avancer qu'on a affaire, au plan pragmatique, à une forme de FFA. Ce point n'a pas été relevé par les étudiantes françaises : on peut craindre qu'il ne soit passé inaperçu.

### 3.3 Commentaires

Différents facteurs peuvent être invoqués pour interpréter la teneur culturelle différente constatée dans les échanges suscités par la tâche « Polynésie » et par la tâche « La journée d'une étudiante ». Les uns tiennent à la situation de communication, les autres à la tâche.

Il faut tout d'abord constater que dans le premier cas, la tutrice française n'était pas d'origine polynésienne et ne constituait donc peut-être pas, aux yeux des Australiens, un interlocuteur crédible au plan interculturel, d'autant moins que la Polynésie est beaucoup plus proche de l'Australie que de la France. Sophie, pour qui les Australiens sont censés se documenter sur la Polynésie et préparer la fête, n'est qu'un personnage fictif, avec qui il est donc impossible d'avoir des échanges authentiques. Enfin, les apprenants de FLE, s'ils ne se connaissaient pas tous bien, appartenaient néanmoins à la même université et vivaient dans la même ville : seule la tutrice représentait pour eux une possibilité de dialogue interculturel. En revanche, la situation de communication franco-japonaise était beaucoup plus authentique : les étudiantes françaises ignoraient largement la réalité quotidienne d'un étudiant japonais et seules deux ou trois Japonaises étaient déjà venues en France. Les échanges étaient par ailleurs organisés de manière à ce que chaque étudiante établisse une communication individuelle avec sa tutrice, même si les autres avaient accès aux productions. Chacun s'exprimait enfin en son nom personnel.

---

<sup>13</sup> L'étudiante a sans doute voulu dire « plus ».

La tâche proposée aux Japonaises, bien qu'apparaissant comme plus banale au premier abord, comporte bien ce que les didacticiens anglo-saxons de la « task-based approach » appellent un « information gap », décalage ici de nature culturelle, que les échanges ont pour but de combler. La tâche « Polynésie », de son côté, se fonde sur un jeu de rôles collaboratif. Si celui-ci suscite visiblement une forte motivation et des interactions entre pairs, ce n'est pas par sa dimension culturelle mais par son caractère ludique, suscitant connivence et affectivité. Le culturel n'apporte un supplément d'âme que par les stéréotypes liés à la Polynésie (les tatouages, les colliers de fleurs, les cocktails). On peut alors se demander si la technique du jeu de rôles, avec la fantaisie et l'expression spontanée qu'il encourage, convient bien à la communication interculturelle : peut-on entrer dans un échange interculturel si l'on joue un autre personnage que soi-même, en langue étrangère qui plus est ?

On ne peut bien sûr tirer de cette rapide analyse de deux situations pédagogiques en ligne aucune prescription généralisante concernant la conception de tâches suscitant le dialogue interculturel. Mais il conviendrait sans doute d'explorer de manière plus systématique cette question de la nature des tâches en relation avec les objectifs que se fixent les projets *via* Internet.

#### 4. Conclusion

La conclusion de cet article est double : en ce qui concerne **la télécollaboration en général** et en ce qui concerne le cas particulier de **l'échange interculturel en ligne**. Pour le premier aspect, trois conditions de réussite doivent être mises en avant :

- Le lien entre les enseignants des groupes communiquant à distance : l'enseignant désireux de se lancer avec sa classe dans une télécollaboration doit avant tout trouver un (ou deux) partenaire(s) fiable(s) et disponible(s), avec qui il pense pouvoir bien échanger et partageant des objectifs compatibles. Une rencontre entre les coordonnateurs au départ et des contacts très réguliers par la suite sont indispensables.
- Le rôle fondamental que jouent les tâches et les scénarios de communication dans la motivation à communiquer : *Cultura* constitue une excellente référence sur ce plan.
- L'importance du tutorat en ligne, que celui-ci soit assuré par les enseignants de classe, par des tuteurs spécifiques ou bien par les étudiants eux-mêmes. Une éventuelle absence de tutorat en ligne, comme dans *Cultura*, doit être contrebalancée par un suivi et une intégration renforcés en ce qui concerne les classes présentiels. Un des problèmes les plus délicats posés par ce tutorat est celui de la correction des erreurs.

Pour la seconde dimension, il convient de se fixer l'objectif de faire émerger certaines dimensions culturelles invisibles, de ne pas se contenter d'échanges sur les aspects les plus extérieurs, les plus matériels des cultures en présence. Ceci implique l'encouragement d'une dimension réflexive, que celle-ci ait lieu lors de classes présentiels fondées sur une analyse critique des discours échangés ou bien à travers des pratiques comme la tenue d'un « journal d'étonnement » (Develotte, 2006), éventuellement sous la forme d'un blog.

#### Références bibliographiques

Araujo, H., Melo, S. (2007) Les activités métalangagières dans les clavardages plurilingues romanophones. *In* Lamy, Mangenot, Nissen.

Audras, I., Chanier, T. (2007a) Observation de la construction d'une compétence interculturelle dans des groupes exolingues en ligne. *In* Lamy, Mangenot, Nissen.

Audras, I., Chanier, T. (2007b) Tridem, interactions à plusieurs à l'écrit – à l'oral et acquisition d'une compétence interculturelle dans une formation en langues en ligne. *Lidil* 36. <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00157770>

Belz, J. A. (2003, dir.) *Language Learning & Technology*, vol.7, num.2, Telecollaboration. Revue en ligne : <http://llt.msu.edu>

- Degache, C. (2006) Aspects du contrat didactique dans une formation plurilingue ouverte et à distance. *Le français dans le monde, Recherches et applications* n°40. Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, p. 58-74.
- Degache, C., Mangenot, F. (2007, dir.) *Lidil* 36, Echanges exolingues via internet et appropriation des langues cultures.
- Dejean-Thircuir, C., Mangenot, F. (2006a, dir.) *Le français dans le monde, Recherches et applications* n°40. Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation.
- Dejean, C. & Mangenot, F. (2006b) Tâches et scénario de communication dans les classes virtuelles. *Les Cahiers de l'Asdifle* n°17, p.310-321. Paris, Association de didactique du FLE.
- Develotte, C. (2006) Le journal d'étonnement, Aspects méthodologiques d'un journal visant à développer la compétence interculturelle. *Lidil*, 34, p.107-124.
- Dolci, R., Spinelli, B. (2007) La dimension idioculturelle des micro-communautés d'apprentissage en ligne. *Lidil* 36.
- Furstenberg, G., Levet, S., Maillet, K., English, K. (2001) Giving a Virtual Voice To The Silent Language Of Culture: The *Cultura* Project. *Language Learning & Technology* Vol. 5, no 1, p. 55-102. <http://l1t.msu.edu>
- Furstenberg, G., English, K. (2006) Communication interculturelle franco-américaine via Internet : le cas de *Cultura*. *Le français dans le monde, Recherches et applications* n°40, p. 178-191
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005) *Le discours en interaction*. Paris, Armand Colin
- Lamy, M.-N., Mangenot, F., Nissen, E. (2007, dir.) *Actes du colloque Epal* (Echanger pour apprendre en ligne). <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.htm>
- Lewis, T., Stickler, U. (2007) Les stratégies collaboratives d'apprentissage lors d'un échange en tandem via internet. *Lidil* 36.
- Louveau, E., Mangenot, F. (2006) *Internet et la classe de langue*. Paris, CLE International.
- Mangenot, F. (1998) Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues. *Alsic* vol. 1, n°2, p.133-146.
- Mangenot, F. & Tanaka, S. (2007) Les enseignants de langue comme médiateurs entre deux cultures dans les interactions en ligne : le cas d'un échange franco-japonais. *In* Lamy, Mangenot, Nissen.
- Mangenot, F., Zourou, K. (2007) Susciter le dialogue interculturel en ligne : rôle et limites des tâches. *Lidil* 36.
- Matthey, M. (2003, réed.) *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Berne, Peter Lang.
- O'Dowd, R. & Ritter, M. (2006) Understanding and Working with 'Failed Communication' in Telecollaborative exchanges. *CALICO Journal*, 23(3), p. 623-642.