

**FORMER A LA DEMARCHE INTERCULTURELLE EN FLE PAR LA CONCEPTION ET
L'ANIMATION A DISTANCE DE FORUMS AVEC DE "VRAIS" APPRENANTS**

Anne-Laure Foucher

Université Blaise Pascal, Laboratoire de Recherche sur le Langage
Maison des Sciences de l'Homme, 4 rue Ledru, 63057 Clermont-Ferrand, France
foucher@lrl.univ-bpclermont.fr

Résumé : Dans cet article, nous interrogeons les savoirs construits sur la méthodologie de la démarche interculturelle et la notion de compétence interculturelle, par de futurs enseignants de FLE (Français Langue Étrangère) lors de la conception et la mise en œuvre d'un dispositif d'apprentissage de la langue à distance en direction d'un public d'apprenants mexicains.

Abstract : The text focuses on the skills developed on intercultural teaching methodology and intercultural competence by teachers-to-be of FFL (French as a Foreign Language) during the design and the implementation of a distant course for mexican learners.

Mots-clés : didactique des langues-cultures, dispositif d'apprentissage à distance, démarche interculturelle, compétence interculturelle, FLE

Key-words : didactics, online learning, intercultural teaching methodology, intercultural competence, FFL

1 INTRODUCTION

À l'instar des stages pratiques effectués dans la classe de langue, placer les futurs enseignants de langues dans des situations authentiques de conception et d'animation de dispositifs d'apprentissage intégrant les Tice (à distance ou non) est devenue une pratique relativement courante aujourd'hui dans l'enseignement supérieur. C'est le cas notamment pour les formations de master en didactique du FLE (Français Langue Étrangère) où de nombreuses expériences sont documentées : ici, on fera créer aux étudiants de master des ressources multimédias d'apprentissage du FLE (Mangenot, 2005) ; là, il s'agira d'échanges pédagogiques synchrones entre des apprenants distants et des étudiants de master 2 (Develotte et al., 2007) ; là encore, sera analysée une télécollaboration franco-japonaise du point de vue des apports culturels respectifs des responsables pédagogiques (Mangenot et Tanaka, 2007).

La recherche-action que nous allons présenter se situe dans ce courant de l'apprentissage situé de compétences didactiques et pédagogiques et interroge les savoirs que se construisent les futurs enseignants lorsqu'ils sont amenés à concevoir et mettre en œuvre un dispositif d'apprentissage du FLE à distance en direction d'apprenants mexicains. Nous nous intéresserons particulièrement dans cet article aux indicateurs permettant d'identifier les différents savoirs construits sur la méthodologie de la démarche interculturelle et sur la notion de compétence interculturelle. Pour ce faire, après avoir précisé notre cadre théorique et décrit notre méthodologie, nous verrons comment les étudiants de master conçoivent l'échange interculturel, comment ils le "scénarisent" et le font vivre avec l'outil forum.

2 UNE RECHERCHE-ACTION FRANCO-MEXICAINE

Parce que la didactique est une discipline praxéologique, elle nécessite de fait des allers-retours permanents entre la théorie didactique et "l'opérationnalisation" pédagogique et technologique. C'est pour cette raison que nous inscrivons notre travail dans un cycle qualitatif "*conception – expérimentation – réflexion - nouvelles propositions – expérimentation*" qui relève de la recherche-action.

Le cadre de notre travail est une recherche-action intitulée *Dédales*¹ qui a débuté en septembre 2007 dans un partenariat entre l'université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand (UBP) et l'*Universidad Autónoma Metropolitana* (UAM) de la ville de Mexico. Cette recherche, financée par l'UBP, met en relation des enseignants-chercheurs du *Grupo de Investigación en Lingüística Aplicada* (GILA) pour le côté mexicain et, des enseignants-chercheurs du Laboratoire de Recherche sur le Langage (LRL) pour le côté français. Les partenaires du GILA sont par ailleurs enseignants de français au *Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras* à l'UAM tandis que les enseignants-chercheurs du LRL interviennent dans la formation de futurs enseignants de FLE à l'UBP (master 1 FLE).

2.1 Objectif et hypothèse de travail

L'objectif général de cette recherche-action est d'améliorer la formation aux Tice pour l'enseignement/apprentissage des langues. Il nous est apparu pertinent de mettre au jour les savoirs d'expérience construits et les savoir-faire acquis par des étudiants de master 1 FLE dans une situation d'enseignement du FLE médiée par les Tice, afin d'une part qu'ils les transforment en savoirs d'action par le discours écrit et d'autre part, qu'ils les articulent aux savoirs plus théoriques transmis dans le reste de la formation.

Notre hypothèse est que les Tice permettent une meilleure focalisation sur ces savoirs d'expérience et ces savoir-faire et qu'elles peuvent, de fait, constituer des cadres potentiellement fructueux pour l'explicitation de ces savoir-faire et de ces savoirs d'expérience et, par conséquent, pour la construction de savoirs d'action pertinents pour le métier d'enseignant auquel les étudiants se destinent.

2.2 Notre terrain de recherche : un dispositif d'apprentissage du FLE à distance pour un public mexicain

Deux types de public interagissent sur le terrain que constitue le dispositif d'apprentissage du FLE à

¹ *Dédales* pour Dispositifs d'Enseignement et Dispositifs d'Apprentissage des Langues Étrangères et Secondes.

distance :

- d'une part, trente étudiants de la promotion de master 1 FLE 2007-2008 aux profils variés : sans expérience de l'enseignement à l'exception de quelques-uns, non formés en didactique des langues-cultures pour la plupart, jeunes et moins jeunes, natifs et non-natifs du français, utilisant tous personnellement les technologies à des fins de communication et de recherche d'informations,
- d'autre part, vingt-huit mexicains, entre 20 et 60 ans, apprenants de français langue étrangère, non-spécialistes de la langue, de niveau A2 à B1 (CECR, 2001).

Dans le master 1 FLE, les étudiants suivent deux modules semestriels de formation aux Tice pour l'apprentissage des langues. Ces deux semestres correspondent aux deux phases suivantes :

La *phase de conception* comporte quatre tâches de conception différentes. Les étudiants doivent tout d'abord scénariser et médiatiser des activités d'apprentissage multimédias² à partir d'un document authentique ou fabriqué pour des objectifs de compréhension orale, de compréhension écrite et d'expression écrite. Ils ont ensuite à imaginer des jeux de rôle qui seront joués par les apprenants mexicains à l'aide d'un forum vocal. Ils proposent également des thématiques interculturelles permettant un échange interculturel via le forum écrit. Pour finir, ils organisent l'espace de travail des apprenants de FLE sur la plateforme³.

Lors de la *phase d'animation et d'analyse*, les étudiants entrent en contact à distance avec les mexicains, échangent avec eux, corrigent leurs productions et animent les forums. Parallèlement à cette animation du dispositif, leurs sont proposées des tâches de réflexion portant sur les différentes dimensions du dispositif.

2.3 Nos données : des données invoquées, suscitées et d'interaction

Ces deux phases nous ont permis de recueillir différentes données, à divers moments de la recherche-action :

- des données invoquées d'abord : ce sont les thématiques et/ou problématiques et les scénarii pédagogiques choisis par les étudiants de master pour les forums interculturels, ceci avant que ne commencent les échanges avec les mexicains ;
- des données d'interaction (didactique ou non) ensuite : ce sont les messages postés dans ces forums par les différents acteurs, les apprenants de FLE mexicains comme les étudiants de master 1 FLE sur une période de dix semaines (données en cours de recueil) ;
- des données suscitées, enfin, qui sont constituées des retours explicatifs et réflexifs sur ces forums menés individuellement par les étudiants de master à l'issue des dix semaines de contact avec le Mexique (données en cours de recueil également).

Nous avons également recueilli sous forme de questionnaires individuels des données relatives aux représentations qu'ont les étudiants de master 1 FLE de l'échange interculturel.

3 DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES, APPRENTISSAGE SITUE, ANTHROPOLOGIE CULTURELLE ET TICE

Le point de vue qui est le nôtre, celui de la didactique des langues-cultures, implique que nous nous situons d'emblée dans un cadre théorique qui emprunte à différents domaines connexes. Nous en dressons un panorama rapide.

3.1 Formation à la didactique et contextualisation des connaissances

Les psychologues de l'apprentissage ont depuis longtemps souligné la difficulté du transfert des connaissances acquises hors de tout contexte à un contexte pratique de mise en œuvre. La notion de *transfert des connaissances* même fait débat, Perrenoud, par exemple, lui préfère la notion de mobilisation de connaissances : "Mobiliser, ce n'est pas seulement "utiliser" ou "appliquer", c'est aussi adapter, différencier, intégrer, généraliser ou spécifier, combiner, orchestrer, coordonner, bref conduire un *ensemble d'opérations mentales complexes* qui, en les connectant aux situations, *transforment* les connaissances

² Les outils de conception à leur disposition sont les suivants : *Nvu* et *HotPotatoes*.

³ La plateforme utilisée est *Claroline*.

plutôt que les "déplacer" (Perrenoud, 1999).

Par ailleurs, ce transfert (ou cette mobilisation de connaissances) ne peut pas "avoir lieu après" l'acquisition de connaissances : "Pour apprendre, se former, il convient de transférer en permanence. Toute activité intellectuelle est capacité à rapprocher deux contextes afin d'en apprécier les similitudes et les différences. Les raisonnements inductif, déductif et analogique, la disposition à construire une habileté, à relier cette habileté à d'autres habiletés, la possibilité de trouver du sens dans une situation, proviennent de la capacité à transférer. Il y a du transfert au cours d'un apprentissage depuis l'expression des représentations des élèves jusqu'à la réutilisation dans un autre contexte d'une habileté acquise" (Develay, 1996).

On sait également que "la situation est une composante intégrale de la connaissance qui se développe, [...], par conséquent, la présentation de connaissances décontextualisées dans l'enseignement est vouée à l'échec en terme d'efficacité pratique" (Rogalski, 2004).

Le caractère actif de la connaissance est souligné par les socioconstructivistes⁴ qui font de l'apprenant un acteur de son apprentissage, composant avec ses savoirs initiaux, ses représentations pour élaborer de nouvelles connaissances. Ces mêmes socioconstructivistes mettent en avant les relations humaines et les questionnements mutuels qu'elles génèrent comme de puissants leviers pour la construction des connaissances : "[...] la connaissance est conçue comme l'effet d'une construction entre les individus et les groupes et le résultat d'une interaction entre les facteurs culturels et langagiers." (Legros et al., 2002).

Enfin, la métacognition - penser sa propre pensée - joue un rôle essentiel dans la compréhension et la structuration de ce que l'on vit.

Ces dimensions contextualisée, sociale, participative, active, évolutive, réflexive des connaissances, que nous venons de rappeler rapidement, conduisent "naturellement" à envisager la formation de nos étudiants autrement que dans la transmission. Ainsi, nous leur proposons de s'engager dans une situation authentique de conception de dispositif d'apprentissage à distance du FLE. Cette authenticité tient à divers facteurs :

- le premier est celui de la présence (à distance) d'apprenants réels ayant des besoins langagiers réels ;
- le deuxième est celui de la collaboration essentielle entre étudiants de master, en binôme ou en petits groupes lorsqu'ils sont en présentiel ;
- le troisième est celui de l'interaction nécessaire avec les responsables de formation en FLE du côté mexicain ;
- le dernier est la prise en compte, par les enseignants mexicains, des appréciations formulées par les étudiants de master sur le travail langagier et culturel des mexicains, dans leurs évaluations.

3.2 *Apprentissage situé et types de savoirs*

Cet apprentissage situé nous conduit également à distinguer différentes formes de savoirs dans la formation de nos étudiants : les *savoirs d'expérience*, les *savoirs théoriques* et les *savoirs d'action*.

Les premiers, les *savoirs d'expérience*, sont acquis "en faisant". Nous ne les considérons pas tout à fait comme les connaissances pratiques que pourrait mobiliser un expert en situation, nous parlerions alors de *savoir-faire* ou mieux de *connaissance pratique implicite* (Lièvre, 2004). Nous préférons utiliser *savoirs d'expérience* pour désigner ces savoirs acquis dans l'action et implicites, lors de la première expérimentation, par des étudiants de master, de la conception d'un dispositif d'apprentissage des langues à distance.

Les *savoirs théoriques* sont cet ensemble de connaissances disciplinaires, formalisées, structurées, transmises dans les différents modules de didactique des langues-cultures de la formation.

Les *savoirs d'action* sont les savoirs résultant d'une réflexion sur l'action, de l'articulation explicite des *savoirs d'expérience* et des *savoirs théoriques*.

Nous nous contentons à ce niveau de cette catégorisation assez sommaire et schématique.

⁴ Pour une discussion autour des termes de socioconstructivisme, constructivisme, théorie socioculturelle, etc. pour la didactique des langues et l'enseignement/apprentissage des langues médié par les Tice, nous renvoyons à Zourou, 2006, pp. 25-39.

3.3 Interculturel et formation didactique

Les dimensions (inter)culturelles des situations d'enseignement/apprentissage sont le plus souvent difficiles à appréhender pour les étudiants : assez peu perçoivent et analysent la complexité de ce qui se joue de culturel dans les situations de classes.

Quant il s'agit d'élaborer des activités à objectifs (inter)culturels, les étudiants pensent plutôt en termes de transmission d'informations issues de la culture-cible cultivée où leur rôle peut éventuellement être celui d'informateur culturel mais très rarement celui de médiateur entre les cultures en présence dans la classe. Pourtant, "[la] culture est un véritable complexe. Ceux qui s'y expriment ne la comprennent pas forcément mieux que ceux qui y sont étrangers. Une compréhension supérieure ne peut être obtenue qu'à travers un laborieux travail non seulement d'ordre communicatif mais surtout coopératif et même compétitif, reposant sur l'effectivité des interactions avec autrui en l'accompagnant de la possibilité de contestations mutuelles." (Demorgeon, 2005).

C'est cette complexité que nous avons souhaité mettre en œuvre en faisant réaliser à nos étudiants des activités d'échange interculturel *via* le forum écrit de la plateforme. Cette mise en œuvre avait plusieurs objectifs découlant les uns des autres :

- comprendre que la culture ne peut se concevoir comme un objet fini mais qu'on ne peut la saisir qu'en contexte, ici dans le discours : "À une vision de la culture et de l'identité comme ordre, comme système, succède celle de la production, de la communication et de l'action. [...] Il est désormais admis que les cultures ne peuvent être appréhendées comme des entités indépendantes, hors de toute forme d'actualisation dans le social et le communicationnel. L'intérêt est donc de repérer comment la culture ou, plus exactement, des traits culturels sont utilisés et manipulés dans la communication, dans les interactions, dans la "mise en scène" de la vie quotidienne." (Abdallah-Preteuille, 1999) ;
- comprendre que la "neutralité culturelle" n'existe pas et que la composition avec les cultures des apprenants est inévitable ;
- comprendre que ces deux postulats - saisie en contexte de la culture et individu "situé" culturellement - doivent amener à proposer d'autres objectifs et d'autres manières d'enseigner/apprendre la culture : une compétence communicative interculturelle (Zeilinger-Trier, 2006) et une démarche interculturelle.

3.4 Scénarisation d'échanges interculturels et interactions asynchrones

Les chercheurs étudiant la communication interculturelle exolingue *via* les Tice notent tous la nécessité de proposer des tâches communicatives aux apprenants, dont l'enjeu permet de soutenir cette communication, sans quoi elle achopperait le plus souvent.

Nous avons choisi de faire de la communication interculturelle exolingue un objectif pédagogique explicite des forums plutôt que d'attendre une rencontre véritablement interculturelle et le surgissement hypothétique d'incidents discursifs dûs aux malentendus culturels sur lesquels une réflexion des interlocuteurs distants pourrait être conduite.

Il s'agissait donc pour nos étudiants de master 1 FLE de scénariser un échange interculturel *via* un forum écrit. Cette scénarisation consistait premièrement en un choix et une présentation de thèmes de discussion qui permettraient de faire émerger des différences relatives aux systèmes culturels en présence, aux positionnements des uns et des autres et, deuxièmement, en une "modération" par les concepteurs du forum. Cette "modération" avait un objectif particulier, celui d'amener les interlocuteurs à prendre en compte ces différences et les faire réagir en individu situé culturellement. Les "modérateurs" étaient locuteurs de plein droit dans ces échanges.

Le projet *Dédales* se déroulant entre des apprenants de la ville de Mexico et des étudiants de Clermont-Ferrand, sur les temps de présentiel en classe pour chacun des groupes, soit près de sept heures de décalage horaire, il était impossible de mettre en place des échanges synchrones. C'est donc un outil asynchrone, le forum écrit de la plateforme utilisée, Claroline, qui a été choisi.

Outre les dimensions classiquement utilisées pour catégoriser les forums - écrite, publique, asynchrone et structurée (Mangenot, 2004), les forums du projet *Dédales* présentent les caractéristiques suivantes :

- ils sont fermés, c'est-à-dire inscrits dans le scénario pédagogique de l'échange interculturel voulu par les

étudiants de master, d'une durée limitée (le 2^{ème} semestre universitaire du côté français et le 2^{ème} trimestre universitaire du côté mexicain) et animés par les concepteurs du scénario (un binôme d'étudiants clermontois) ;

- ils sont asymétriques : les interactions se passent en français, langue d'apprentissage des apprenants mexicains et langue maternelle de la plupart des étudiants clermontois ; les locuteurs n'ont pas le même statut et ne se positionnent donc pas de la même manière et appartiennent donc au premier des trois types de communications interculturelles décrits par Byram (1997) : "between people of different languages and countries where one is a native speaker of the language used ; between people of different languages and countries where the language used is a lingua franca ; between people of the same country but different languages, one of whom is a native speaker of the language used."

- ils sont intégrés et présentés aux apprenants mexicains comme faisant partie des activités d'apprentissage proposées sur la plateforme au même titre que les jeux de rôle avec le forum vocal et les activités de CO / CE / EE⁵ à partir de document authentiques ou fabriqués.

4 QUELQUES RESULTATS

A l'examen des données jusque-là recueillies, nous constatons principalement un hiatus entre la conception savante de l'échange interculturel et sa scénarisation médiée par les Tice. Nous illustrons ci-après quelques-unes des dimensions de ce hiatus.

Dans leurs définitions, les étudiants de master mettent nettement en avant les dimensions de prise de conscience, de décentration qui doivent caractériser l'échange interculturel :

"C'est un espace de rencontres, d'échanges, de communication en langue étrangère en situation et d'ouverture sur les autres et les différentes cultures." (DEC1-Ca/S)⁶

"Partage réciproque de deux cultures permettant, à terme, d'être plus ouvert aux autres et de se décentrer (un peu). L'échange interculturel aide à prendre conscience de sa propre culture qui, très souvent, est activée inconsciemment. Beaucoup de ce qui nous semble naturel est en fait culturel. Voir qu'ailleurs, ça se passe différemment aide à en prendre conscience même si cela ne fait pas tout." (DEC5-Sa)

Certaines définitions font référence explicitement à des savoirs théoriques -la sociologie bourdieusienne en l'occurrence- abordés dans le reste de la formation :

"L'échange interculturel véhicule des stéréotypes ; la citation de Bourdieu inexacte mais qui dit à peu près ceci "les classeurs sont classés par leurs classements" à propos des émetteurs de stéréotypes. La [citation] de Bourdieu mériterait d'être placée bien haut dans certaines classes de langues ou en exergue avant tout échange interculturel et/ou humain." (DEC8-F)

L'échange interculturel est tour à tour qualifié de "rencontre", "communication", "conversation", "interaction", de "partage réciproque" entre des "membres de cultures différentes", entre des "locuteurs de nationalités différentes", etc.

Si ces éléments de définition sont assez justes et rejoignent les définitions proposées par Louis Porcher (2003) ou Henri Besse (1993) par exemple, il est par contre très intéressant de noter que la mise en œuvre pédagogique de cet échange interculturel introduit un certain nombre de décalages avec les conceptions de départ que nous allons détailler.

4.1 Compétence interculturelle et juxtaposition des cultures dans les scénarios proposés

Nous venons d'écrire que les étudiants, dans leurs conceptions savantes de l'interculturel, mentionnaient la rencontre, l'interaction, le partage. Et nous constatons que la majorité des forums proposés évoque deux cultures (la culture francophone, française ou européenne et la culture mexicaine). Rares sont les étudiants en effet qui situent leur scénario dans un seul contexte culturel. Nous remarquons en revanche que les cultures sont majoritairement présentées de manière contrastive : un trait culturel que les étudiants observent

⁵ CO pour compréhension orale, CE pour compréhension écrite, EE pour expression écrite.

⁶ codification des données.

dans leur culture maternelle est interrogé dans le contexte mexicain. Seuls deux exemples dont celui ci-dessous prennent comme point de départ explicite un embryon de réflexion interculturelle située :

"LES MEXICAINS SONT-ILS ACCUEILLANTS ? Donnez votre point de vue sur les différences d'accueil des étrangers au Mexique ou en Europe. Les français ont la réputation d'être froids. Nous pensons que les mexicains sont accueillants. QU'EN PENSEZ-VOUS ? Comment les mexicains accueillent-ils les étrangers ? Existe-t-il une grande différence entre l'accueil en Europe ou au Mexique ? Pourquoi ?" (SEC3-Ca/S)

Est-ce à dire que la compétence interculturelle est finalement vue comme une compétence multiculturelle où s'additionneraient des informations sur les différentes cultures ?

4.2 Échange interculturel et positionnement des étudiants de master

Bien qu'ayant pour la plupart souligné dans leurs conceptions de l'échange culturel les dimensions de partage, de rencontre, de discussion, les concepteurs se positionnent de différentes manières à l'entrée de leurs forums interculturels.

Ainsi, certains se placent en "demandeur culturel" :

"Venez partager votre propre vie de famille avec nous, vos expériences différentes nous intéressent ! Venez donner votre avis sur les évolutions, les différences et/ou les ressemblances du schéma familial mexicain et français !" (extrait SEC2-An/R)

"Le Mexique est réputé pour être, avec les Etats-Unis et le Canada, l'un des pays où le catch aurait le plus d'impact. A tel point que les mexicains possèderaient leur propre style, à savoir le "Lucha libre". A partir de là, les premières questions que j'aurais envie de vous poser sont les suivantes : - Est-ce que le catch a réellement autant de succès au Mexique que l'on pourrait le penser ? - En quoi le style "Lucha" se distingue-t-il et se démarque du catch dirons-nous plus classique ?" (SEC10-AC)

D'autres adoptent une position claire d'interlocuteur :

"[...] Pouvez-vous rencontrer des personnes ayant l'un de ces styles vestimentaires dans les rues de Mexico ? Quelle est l'image que vous en avez ? Nous vous dirons ensuite quelle est notre opinion. N'hésitez pas à nous poser des questions. La grammaire et l'orthographe ne sont pas la priorité de cette activité, l'objectif est avant tout d'échanger et de partager notre vision du monde. [...]" (extrait SEC11-E/C)

Quelques concepteurs de forums se positionnent en "informateur culturel" :

"Le logement étudiant est un problème d'actualité en France. Ici, tu trouveras des documents (témoignages, affiches...) sur ce sujet. Nous sommes vraiment choquées par cette situation car nous pensons que notre pays devrait donner à tous les étudiants la possibilité d'étudier dans de bonnes conditions". (extrait SEC5-SJ/LB)

Mais la plupart de nos étudiants se place à l'extérieur de l'échange :

"Les Mexicains imaginent parfois que les Français sont sales. Les Français ont eux aussi quelques idées reçues sur les Mexicains: ils pensent qu'ils sont tous paresseux. Etes-vous d'accord ? Echangez vos réactions sur ce forum ..." (SEC6-Ka/Sy)

"Penses-tu que ces stéréotypes sont valables sur les hommes et femmes mexicains? (Pour répondre à cette question, n'hésite pas à regarder à plusieurs reprises le sketch de Florence Foresti)". (SEC8-Es/SM)

Dans les interactions sur les forums⁷, ces positionnements des concepteurs du forum concerné ou des autres étudiants de master varient et se manifestent par :

- des interventions de relance :

C'est vrai que les cancrelats ne sont pas très appétissants a priori. Mais si on n'avait que ça à manger, est-ce-qu'on ne s'en contenterait pas?

Qui a déjà mangé d'autres trucs "bizarres" ou écoeurants?

⁷ Les forums ne sont pas encore fermés, les données recueillies sont donc fragmentaires.

Figure 1 : extrait du forum 1 - F1-Sa/So

- des interventions initiatrices :

Bonjour! J'ai décidé de commencer ce forum et de vous raconter comment la Pologne essaie de protéger l'environnement. Tout d'abord, il faut savoir qu'en Pologne, l'écologie est à la mode: on en parle beaucoup à la télé, à la radio ou à l'école. Par conséquent, de plus en plus de Polonais sont conscients de l'importance de la protection de l'environnement. En plus, après être entrée dans l'Union Européenne, la Pologne a dû se soumettre aux exigences européennes, par exemple, celles concernant l'écologie. En ce qui concerne le tri et le recyclage, ce sujet est bien connu en Pologne. On a, en générale, 4 poubelles: une pour les papiers, une pour le plastique, une troisième pour le verre et enfin une quatrième pour les déchets non recyclables. On trie aussi les piles.

Le système du tri des déchets a été mis en place dans plusieurs communautés, mais malheureusement il y a encore des villes ou des villages où on ne trie pas. J'espère que ça va changer...

Aleksandra

Figure 2 : extrait du forum 9 - F9-A/MC

- des interventions réactives :

Hey tony montana, el matador de los grandes caminos, le catch, au Mexique, ça se dit lucha libre. Donc catch lucha ça veut rien dire... Sépare bien les deux expressions... Sinon ta photo est terrible. Je suis sûr que tu pourrais faire carrière dans ce Sport.

à pluche (légumes), les vengeurs masqués

Figure 3 : extrait du forum 10 - F10-AC

Nous constatons que les positionnements adoptés dans l'interaction sont plutôt en adéquation avec le positionnement de départ. Ainsi, par exemple, les concepteurs catégorisés comme "extérieurs" à l'entrée de leur forum, vont plutôt accomplir des actes de relance dans l'intervention. Ce positionnement qui n'évolue pas dans l'échange nous semble constituer un obstacle à un bon repérage et à une bonne exploitation par les étudiants de master des malentendus culturels qui pourraient survenir.

4.3 Communication didactique et échange interculturel

L'examen des scénarios des forums interculturels proposés par les étudiants fait apparaître des scénarios de communication pour la plupart binaires. L'échange interculturel est à l'initiative des étudiants de master qui sollicitent une (ou des) réponse(s) des apprenants mexicains (comme dans l'exemple ci-dessous) :

"La cuisine mexicaine est à la mode en France pour son côté convivial (spots publicitaires à la T.V, rayons produits mexicains dans les supermarchés). Nous aimerions vous poser quelques questions à ce sujet Tout d'abord rendez vous sur le site prévu dans le titre de l'activité puis répondez aux questions : Quels sont les clichés exportés de la cuisine mexicaine et aussi du Mexique ? Que pensez vous du nom du restaurant ? Trouvez-vous que la photo donnée sur le site représente le Mexique actuel. Si vous suivez la visite photographique dites-nous si vous repérez des stéréotypes français. Pensez-vous que les Français se font une idée juste à propos de La Cantina ? En consultant les menus proposés, n'y a-t-il rien qui vous choque dans les choix ?" (SEC16-F/1)

Cette structure en deux temps, où les étudiants de master sont les chefs d'orchestre de l'échange, ne favorise pas, à notre sens, l'échange interculturel où les interventions des uns et des autres (mexicains et clermontois) se devraient de circuler de manière moins planifiée et moins univoque.

Il apparaît que c'est une représentation assez traditionnelle de la communication didactique et de son contrat de parole qui prédomine ici : un enseignant sollicite un groupe dans son ensemble et un individu du groupe répond. De plus, les étudiants de master ne semblent pas concevoir cette communication didactique comme possiblement flexible dans l'action pédagogique, les positionnements ne variant que marginalement dans les échanges observés.

4.4 Propriétés du forum écrit et scénarisation de l'échange interculturel

Nous avons fait retracer à nos étudiants les différentes étapes de la scénarisation de leurs échanges culturels. Si tous mentionnent, en premier lieu, la recherche d'un thème d'un sujet intéressant et motivant pour les apprenants mexicains, ils sont en revanche très peu nombreux à signaler la prise en compte des spécificités du forum de discussion en termes de structuration des échanges. Seule une étudiante mentionne le fonctionnement du forum comme élément de questionnement lors de la scénarisation :

"Le forum sur Clarotice, comment marche-t-il ?" (QEC1-A)

C'est aussi la seule étudiante ayant utilisé la fonction "nouveau sujet" du forum tandis que tous les autres se sont inscrits dans l'unique fil de discussion de chacun des forums par la fonction "répondre".

Par ailleurs, les étudiants ont choisi d'ouvrir tous les forums en même temps, sur une même durée, afin que les apprenants mexicains aient le choix des thématiques sur lesquelles ils pourraient réagir. Ce choix pédagogique est de nature à disperser les productions des uns et des autres et ne permet donc pas de générer des discussions interculturelles suivies où les différents points de vue pourraient se croiser.

Les étudiants ne semblent donc pas avoir lié les propriétés technologiques de l'outil que nous leur demandions d'utiliser avec les objectifs communicatifs et culturels qui étaient les leurs lors de la scénarisation.

5 EN GUISE DE CONCLUSION... QUELS INDICATEURS SUR LES SAVOIRS CONSTRUITS SUR L'INTERCULTUREL EN LIAISON AVEC LES TICE ?

Le 1^{er} cycle de notre recherche-action n'étant pas encore achevé, nous n'avons pas toutes les données à notre disposition. Il nous manque encore notamment les synthèses réflexives, qui nous permettraient d'accéder aux savoirs d'action acquis pendant la phase d'animation du dispositif. Nous pouvons cependant, à ce stade, faire un certain nombre de remarques.

Il semble que les étudiants de master 1 FLE ne se perçoivent pas comme "locuteur prenant" dans les échanges interculturels, ces échanges devant se passer au mieux entre les apprenants mexicains et éventuellement avec les étudiants de master qui seraient issus d'une autre culture que la culture-cible. Nous formulons l'hypothèse que l'asymétrie constitutive de la communication didactique y est pour quelque chose. Ce savoir d'expérience ferait obstacle à un positionnement des étudiants, dans l'échange interculturel, différent de celui que décrit Francine Cicurel pour la classe ordinaire :

"L1 (locuteur compétent) ayant un programme d'action doit/veut transmettre un corpus de connaissances, un savoir-faire/savoir-dire, selon des méthodes et moyens X, dans un temps donné, à l'aide d'activités préorganisées, pour accélérer les processus acquisitionnels de L2, à L2 (locuteur moins compétent)". (Cicurel, 2005)

Nous avons déjà dit que les Tice ne sont prises en compte dans leurs dimensions techno-sémio-pragmatiques, et cela ni lors de la conception/scénarisation, ni lors de l'animation du dispositif. Cette non-mobilisation de savoirs d'expérience personnelle renvoie selon nous aux représentations qu'ont encore nombre d'enseignants plus chevronnés sur les Tice, à savoir que la technologie n'est qu'accessoire et ne saurait affecter les pratiques.

Malgré le caractère situé de la mise en oeuvre des échanges interculturels, les étudiants ne mobilisent donc pas toutes les ressources à leur disposition ou les mobilisent de manière inégale et non articulée. Ici, il s'agirait au minimum de mobiliser, au sens de Philippe Perrenoud :

- les savoirs théoriques sur l'échange culturel (dont nous avons vu que c'était le cas),
- les savoirs d'expérience sur l'outil forum (nous avons dit que la plupart des étudiants en avaient un usage privé) ainsi que les savoirs théoriques sur ce même outil et,
- les savoirs relatifs aux thématiques proposées à la discussion.

Il est évident qu'il s'agissait pour ces étudiants d'une première expérience et que la complexité de la situation dans laquelle ils étaient amenés à agir, tant sur le plan des savoirs en jeu que sur la démarche pédagogique adoptée, ne pouvait être appréhendée, comprise et intégrée en une fois. Il apparaît par conséquent fondamental de faire verbaliser les étudiants afin de mettre au jour les savoirs mobilisés et les savoirs acquis lors de cette expérience (et de son analyse) et c'est précisément ce qui va focaliser notre attention dans les prochaines étapes de notre travail.

6 BIBLIOGRAPHIE

ABDALLAH-PRETCEILLE M. *L'éducation interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France, 1999.

- BESSE H. *Cultiver une identité plurielle*, Le français dans le monde, n° 254, 1993, pp. 42-48.
- BYRAM M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- CICUREL F. *La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant*. In : BIGOT V., CICUREL F. Coord. Les interactions en classe, *numéro spécial Le français dans le monde Recherches et Applications*, 2005, pp. 180-191.
- CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier, 2001.
- DEMORGEON J. *Langues et cultures comme objets et comme aventures : particulariser, généraliser, singulariser*, Études de Linguistique Appliquée, n° 140, 2005, pp. 395-407.
- DEVELAY, M. *Didactique et transfert*. In : MEIRIEU Ph., DEVELAY, M. et al. Coord. Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue. Lyon : CRDP, 1996.
- DEVELOPTE C., KERN, R. et al. "Allo berkeley ? Ici Lyon... Vous nous voyez bien ?" *Etude d'un dispositif d'enseignement-apprentissage en ligne synchrone franco-américain*. In : LAMY M.-N., MANGENOT F. et al. Coord. Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne (EPAL). Grenoble, 7-9 juin 2007. Disponible sur : <<http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.html>>. (consulté le 25.03.08).
- JONNAERT Ph. *Compétences et socio-constructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles, De Boeck-Université, 2002.
- LEGROS D., MAITRE DE PEMBROKE E. et al. *Les théories de l'apprentissage et les systèmes multimédias*. In : LEGROS D., CRINON J. Coord. Psychologie des apprentissages et multimédia. Paris : Armand Colin, 2002, pp. 23-39.
- LIEVRE P. *Vers un savoir d'action en sciences de gestion. Le cas d'une expédition polaire*. Gérer et comprendre, n° 75, mars 2004, pp. 4-15.
- MANGENOT F. *Analyse sémio-pragmatique des forums pédagogiques sur Internet*. In : SALAUN J.M., VANDENDORPE C. Coord. Les défis de la publications sur le web : hyperlectures, cybertextes et méta-éditions. Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB, 2004, pp. 103-123.
- MANGENOT F. *Une formation « située » de futurs enseignants au multimédia*. In : TARDIEU C., PUGIBET V. Coord. *Langues et cultures. Les TIC, enseignement et apprentissage*. Paris : CNDP, Dijon : CRDP Bourgogne, 2005, pp. 123-133.
- MANGENOT F., TANAKA S. *Les enseignants de langue comme médiateurs entre deux cultures dans les interactions en ligne : le cas d'un échange franco-japonais*. In : LAMY M.-N., MANGENOT F. et al. Coord. Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne (EPAL). Grenoble, 7-9 juin 2007. Disponible sur : <<http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.html>>. (consulté le 25.03.08).
- PERRENOUD Ph. 1999. *Transférer ou mobiliser ses connaissances ? D'une métaphore l'autre : implications sociologiques et pédagogiques*. [en ligne]. Disponible sur : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_28.html - begin>. (consulté le 25.03.08).
- PORCHER L. *L'interculturel, quoi qu'on en dise*, Les Cahiers de l'ASDIFLE, n°15, 2003, pp. 27-43.
- ROGALSKI J. *La didactique professionnelle : une alternative aux approches de « cognition située » et « cognitiviste » en psychologie des acquisitions*, 2004, @ctivités, vol. 1, n° 2, pp. 103-120. Disponible sur : <<http://www.activites.org/v1n2/Rogalski.pdf>> (consulté le 25.03.08).
- ZEILINGER-TRIER M. *Les projets de télécommunication interculturels : un enjeu pour l'innovation de l'enseignement/apprentissage scolaire de l'allemand en France*. Thèse pour le doctorat de Sciences du langage, université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, France, 2006.
- ZOUROU K. *Apprentissages collectifs médiatisés et didactique des langues : instrumentation, dispositifs et accompagnement pédagogique*. Thèse pour le doctorat de Sciences du langage, université Stendhal - Grenoble 3, France, 2006.