

Natifs et immigrants digitaux : un processus communicationnel d'un projet interculturel franco-libanais en ligne

EID Cynthia

Centre de Langues et de Ressources (CLER),
Université Antonine Liban et Université Lille Nord de France

USEILLE Philippe

Laboratoire des Sciences de la communication,
Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis, France

Résumé :

Cela fait plusieurs années que les dispositifs de formation ouverte et à distance ont fait leur entrée dans l'enseignement supérieur, tant du côté libanais que du côté français. Les expérimentations et les recherches se sont d'abord consacrées aux questions liées à la médiatisation des contenus et à leur partage pour ensuite s'attacher à celles relatives à la dimension relationnelle des dispositifs. Celle-ci passant par la mise en place d'un dispositif hybride de médiation formative.

Cet article présente un projet franco-libanais d'écriture collaborative à distance mené sur trois années, entre 2005 et 2008. Les protagonistes sont d'un côté les étudiants des deux universités partenaires que nous qualifierons ici de « natifs digitaux » car ils constituent la génération Y très familière avec les Technologies de l'Information et de la Communication (TICE). De l'autre côté, les protagonistes sont les « immigrants digitaux », autrement dit, les enseignants de langue, essayant de maintenir le cap pour introduire les TICE dans le quotidien de la classe afin de faciliter, voire motiver l'apprentissage du FLE. Il serait fort intéressant de considérer comment les « natifs » et les « immigrants » vont s'y mettre et comment ils arriveraient à leur objectif sachant que les uns et les autres font un usage différent des technologies. Nous revenons sur trois années de partenariat. Les objectifs du projet et ses modalités de travail sont d'abord présentés. Ensuite, l'étude des résultats d'une enquête réalisée auprès des « natifs digitaux » libanais permet d'identifier les difficultés rencontrées dans leur collaboration par les étudiants partenaires du projet. On constate que ces difficultés demandent, pour être comprises, une autre approche de la communication interculturelle qui s'attache, dans le cas présent, à l'appropriation des médias, composantes du dispositif mis en place. La dernière partie du papier propose un cadre conceptuel susceptible d'appréhender de façon originale les pratiques observées au cours du déroulement du travail collaboratif en ligne.

Mots clés : plate-forme de formation à distance, médiatisation, communication interculturelle, natifs et immigrants digitaux

Abstract:

Presentation Title: Digital natives and immigrants: an online communication process of a Franco-Lebanese cross-cultural project

For several years the devices in open and distance Education have made their entry into higher education, both from the Lebanese and the French side. The experiments and research were first devoted to issues related to media content and sharing and then focus on those relating to the relational dimension of the devices. It went through the establishment of a blended learning.

This article presents an online Franco-Lebanese collaborative writing conducted over three years, between 2005 and 2008. The protagonists are on one side the students from both universities qualified by "digital natives" because they belong to the Y Generation very familiar with the Information Technology and Communication (ICT). On the other hand, the protagonists are "digital immigrants", in other words, the teachers, trying to introduce ICT in the daily

classroom to facilitate and motivate the learning of French as a Foreign Language. It would be interesting to consider how the "natives" and "immigrants" will arrive at their goal.

We come back on three years of partnership. The project's objectives and working arrangements are first presented. Then we study the results of a survey on Lebanese "digital natives" used to identify the difficulties encountered in their collaboration with their partners in the project. We note that these difficulties obligate to be included, a different approach to cross-cultural communication that is, in this case, ownership of the media components of the socio-technical set up. The last part of the paper proposes a conceptual framework capable to deal original practices observed during the course of collaborative work online.

Keywords: platform of distance education, media, communication, digital natives and immigrants

« La seule véritable exploration, la seule véritable fontaine de Jouvence ne serait pas de visiter des terres étrangères, mais de posséder d'autres yeux, de regarder l'univers à travers les yeux des autres. »

INTRODUCTION

Cet article établit le bilan à mi-parcours d'une expérience de trois années où l'intervention pédagogique s'est accompagnée d'une réflexion portant sur l'appropriation d'une plate-forme de formation à distance par des étudiants européens et libanais amenés à travailler ensemble.

Avant de présenter le projet, il convient de définir les mots-clés présents de notre titre afin d'explicitier la connotation des termes employés.

Dans la métaphore « **natifs digitaux** », nous désignons les étudiants nés après 1980 qui font des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) un moyen de communication au Quotidien mais qui immigreront vers l'apprentissage de la langue. Par « **immigrants digitaux** », nous désignons inversement les enseignants qui maîtrisent la langue mais qui immigreront à leur tour vers les TIC afin de les introduire dans l'apprentissage de leurs étudiants.

Par **communication**, on entend ce qui participe à l'élaboration d'un monde intersubjectif qui sert de fondement à l'intercompréhension dans la vie sociale. Les acteurs réalisent certaines actions dans les situations qu'ils construisent ensemble, notamment lorsqu'ils sont impliqués dans un travail collaboratif à distance. Ainsi, ils sont amenés à produire du sens en relation avec la situation qu'ils vivent. Cette activité communicationnelle prend la forme de processus que les acteurs initient au cours de leurs échanges et par lesquels ils donnent sens à une situation donnée. C'est pourquoi nous parlons ici de processus communicationnel.

Au début, les auteurs, l'un et l'autre enseignants de français langue étrangère dans leur pays respectif - le Liban et la France - avaient décidé de collaborer à distance dans le cadre d'un atelier d'écriture impliquant des étudiants qui apprennent le français. C'était l'occasion pour les étudiants d'aborder l'apprentissage d'une langue étrangère à travers le **dialogue interculturel** ; ils pourraient prendre conscience de leur propre culture par la découverte d'une autre. Il a été décidé que les échanges se feraient par l'intermédiaire d'une plate-forme de formation à distance. Par ce projet, les enseignants ont pu innover (au sein d'une organisation qui se consacre à la formation) et étendre la gamme des compétences chez les apprenants. Mais, très vite, le projet a pris une tournure imprévue.

On s'est heurté au fait que l'appropriation de la plate-forme Open Source de formation à distance et de travail collaboratif utilisée, dérivée de *Claroline*³, était loin d'aller de soi et que chaque

³ Claroline permet aux formateurs de créer des espaces de cours en ligne et de gérer des activités de formation sur Internet. Traduite en 35 langues, Claroline bénéficie de l'appui d'une communauté mondiale d'utilisateurs et de développeurs.

groupe, de part et d'autre de la Méditerranée, avait sa propre conception du projet et développait sa propre stratégie pour la mettre en œuvre. La distance a accentué aussi les divergences tandis que la médiatisation de la relation a amplifié les quiproquos et les malentendus. Loin d'être un remède, le projet risquait d'aggraver la situation et d'altérer la confiance des protagonistes. De ce fait, les enseignants qui avaient prescrit cette intervention pédagogique ont souhaité comprendre ce qui se passait sous leurs yeux. Il leur fallait cette fois-ci observer les pratiques effectives des étudiants, leurs manières de faire et d'être au travers des TICE. De la didactique des langues, la problématique a glissé vers les Sciences de l'Information et de la Communication en s'attachant particulièrement à l'appropriation des médias. L'article présent a pour objet de présenter les enjeux de la situation de recherche nouvellement rencontrée. En premier lieu, on présentera le projet pour en faire ensuite le bilan provisoire. Enfin, on montrera comment les observations rassemblées au cours de ce bilan nécessitent d'édifier une approche communicationnelle de l'interculturalité capable de rendre compte de la pratique des acteurs du projet.

Un projet franco-libanais d'écriture collaborative à distance

1.1. Origine du projet

Initialement, les auteurs souhaitaient promouvoir des pratiques innovantes d'enseignement/apprentissage des langues étrangères dans leurs institutions respectives : le *Centre de Langues et de Ressources* (CLER) de l'Université Antonine (Liban) et le *Centre de Ressources en Langues* mis en place par la Faculté des Lettres Langues Arts et sciences humaines de l'Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis. Tous deux avaient constaté que les étudiants étaient trop nombreux à manquer de confiance dans leur apprentissage de la langue française et il fallait par conséquent trouver les moyens d'augmenter leur intérêt et leur engagement. Dans ce but, il a été décidé d'aborder l'enseignement d'une langue étrangère à travers le dialogue interculturel qui permettrait de prendre conscience de sa propre culture par la découverte d'une autre. De plus, on proposerait aux étudiants d'établir ces échanges par l'intermédiaire d'une plate-forme de formation à distance. Les Technologies de l'Information et de la Communication fourniraient ainsi l'occasion d'aborder les apprentissages d'une autre manière, laissant place à plus d'autonomie chez l'apprenant. Ce projet s'inscrit notamment dans la politique du *Centre de Langues et de Ressources* (CLER) de l'Université Antonine (Liban) et se rattache à la mise en place du *Centre de Ressources en Langues* prévu dans le projet d'établissement de l'Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis (France).

1.2. Présentation du projet

Le projet consiste à amener un binôme d'étudiants d'origine différente à écrire un récit collaboratif. Ce Projet a débuté en 2006 et continue jusqu'à présent, avec des modifications qui s'ajoutent chaque année afin de le rendre plus accessible aux étudiants. Les récits des trois années de travail sont consultables en ligne sur le www.upa.edu.lb/cler. Ainsi donc, dans les deux universités, un cours d'atelier d'écriture est ouvert aux étudiants désireux d'améliorer leur production écrite dans un cadre de partage - à distance - des représentations interculturelles avec leur partenaire qu'ils rencontrent sur la plateforme, et avec lequel des éléments communs se défrichent. L'objectif est d'établir, d'une part, un dialogue et des échanges exolingues (les participants à l'acte de communication sont réputés ne pas parler la même langue : dans le cas présent, si le français est la langue utilisée, ce n'est pas la langue maternelle de tous les participants) entre les étudiants des universités respectives se basant sur un travail imaginaire et lexical particulier mélangeant au moins deux cultures et, d'autre part, d'accroître le sentiment de proximité entre les étudiants des deux pays.

À l'université Antonine, les enseignements de langue française sont dispensés auprès d'un public d'étudiants d'origine libanaise en majorité et francophones. L'atelier d'écriture en question a été proposé auprès des étudiants « natifs digitaux » de deuxième année de la faculté de Génie en informatique, en télécommunications, en réseaux et en multimédia pour les trois années de notre expérience. Les apprenants sont d'un niveau B1+/B2 en français selon le *Cadre Européen*

Commun de Référence (CECR). La durée du travail est d'un semestre (mi février jusqu'au fin mai) en distanciel et en présentiel et s'étale sur 9 séances (9 semaines) à raison de 1.30h par semaine pour les étudiants libanais. Du côté français, le groupe est composé d'une dizaine d'étudiants majoritairement européens en mobilité à l'UVHC pendant un ou deux semestres. Ils ont un niveau de maîtrise de la langue française similaire aux Libanais. Les participants sont des volontaires qui viennent en plus de leurs heures habituelles travailler au sein de l'atelier d'écriture en présentiel (toutes les deux semaines) et chez eux à distance. L'objectif était de montrer à ces étudiants, qui maîtrisent les outils informatiques, qu'il y a moyen d'apprendre le français autrement. En effet, les nouvelles technologies peuvent aider à éviter le frontal de la classe quelquefois intimidant. Les étudiants libanais qui se disent scientifiques, tendent à se projeter et à s'exprimer plus aisément en langue anglaise qu'en langue française malgré le fait qu'ils soient francophones au point de départ. Ainsi à travers la plateforme, la possibilité d'immigration se concrétise ; avec tout ce que le vocable « immigration » sous-entend à savoir, s'adapter au milieu et aux exigences qu'offre la plateforme, s'accoutumer à la langue cible « FLE » et aux partenaires « natifs digitaux » mais en processus d'immigration vers l'apprentissage et l'emploi de la langue.

Afin de briser la glace et d'amener les étudiants à apprendre au moyen des nouvelles technologies, un dispositif d'« *auto - apprentissage institutionnel* » a été monté entre les deux universités. L'institution, représentée dans le cas qui nous occupe par l'université, propose aux étudiants un dispositif qui s'appuie largement sur l'usage des TIC, la plateforme *Claroline*. Elle permet aux étudiants de travailler où qu'ils soient et de devenir acteurs d'un travail collaboratif à distance. Les étudiants libanais se retrouvent face à des étudiants européens d'une grande diversité culturelle mais qui ont les mêmes difficultés de langue qu'eux, et l'apprentissage par les pairs en ligne prend lieu afin de croiser les regards, de se questionner et d'aboutir à une nouvelle à quatre mains. Ainsi donc, l'immigration vers la langue s'avère plus aisée au sein d'un groupe.

Il convient de signaler l'importance du tuteur, facilitateur des échanges en tandem, lanceur des débats quand cela fait défaut et organisateur d'un agenda d'auto apprentissage; le tout se fait à distance d'une façon discrète et loin d'être frontale.

Du côté libanais ou français, dans le cadre de ce projet d'écriture collaborative, nous parlons d'un enseignement hybride ou de présentiel enrichi. Il est vrai que les étudiants se rencontrent sur la plateforme de formation ouverte à distance (FOAD) *Claroline* <http://passeport.univ-lille1.fr/claroline/index.php> dans un cours intitulé *Passeport FLE* mais le tuteur fait régulièrement (une fois par semaine pendant une heure et demi côté libanais par exemple) une mise au point où les difficultés sont évoquées d'une façon réflexive afin d'en tirer profit et où des solutions sont trouvées par le groupe afin de faciliter l'apprentissage. La démarche adoptée est la suivante : chacun des tuteurs prépare ses étudiants à découvrir la plateforme en présentiel, à prendre en main les outils disponibles et à entrer en contact avec ses pairs en proposant un projet et un mode de fonctionnement.

Il convient de signaler qu'avant de débiter le travail d'écriture à distance en tandem, les étudiants passent par une série d'exercices intermédiaires visant à développer la réflexivité et la distanciation. Par exemple, on leur demande de collecter des « matériaux » susceptibles d'entrer dans la composition de leur récit : il s'agit de remarquer dans la vie réelle des situations cocasses ou surprenantes et de les retranscrire, de repérer des mots ou des expressions linguistiques intéressantes, de s'observer par l'établissement d'un « journal ». On a aussi recours à des photographies qui serviront d'ancrage au futur récit. Le thème choisi lui-même invite symboliquement les « natifs digitaux » à s'interroger sur le caractère indépassable ou non de leur langue et culture d'origine. L'ensemble vise à constituer une caisse de résonance propre à aider l'étudiant à s'approprier le projet.

Le fait même de collaborer avec un partenaire d'une autre nationalité en langue française contribue alors à renforcer ce mouvement de décentrement et de distanciation. Sur la plateforme,

des exemples de nouvelles ont été déposés ainsi que des photos qui peuvent servir de points de départ à l'écriture digitale.

1.3. Démarche adoptée

Au cours de ces trois dernières années, nous avons invité les étudiants à écrire à partir de problématiques différentes. De 2006 à 2008, nous avons pris les mêmes thématiques choisies par le *Centre National des Œuvres Universitaires et Scolaires* (CROUS) qui propose chaque année un concours de nouvelles (auquel nous ne participons pas mais dont nous nous inspirons).

En 2006, le thème « Prisons » a été notre point de départ. Le volet interculturel était omniprésent car les étudiants libanais voyaient en l'incarcération une partie de leur quotidien surtout après le retrait israélo-syrien du Liban. Qui des Libanais n'avaient pas eu un membre de la famille en prison pendant les trente années d'occupation ? De l'autre côté de la Méditerranée, la prison avait un sens plutôt figuré (on pouvait être « prisonnier » du chocolat ou de la paresse) mais pas à l'intérieur d'une institution carcérale. Le jeu des regards croisés était très intéressant à observer : voir comment il se développe entre les étudiants des deux rives pour aboutir enfin à un récit mêlant les vécus et les passés du tandem en écriture.

Les étudiants ont manifesté beaucoup de curiosité pour les ressemblances et les différences qui existent entre leur culture et la culture cible. Ils ont montré une grande volonté pour comprendre les différences rencontrées.

En 2007, nous sommes partis d'une photographie. La dimension interculturelle reste présente : la majorité des étudiants libanais ont vu dans les photos (un geste furtif saisi par l'objectif, « une vie d'un chien », « je te tiens », photo montage montrant un gant abandonné sur une plage se tenant lui-même) proposées par les étudiants valenciennes des photos « *non expressives* ». Voici quelques citations de « natifs digitaux » libanais lors des entretiens réalisés par la suite : « *je n'aime pas travailler sur ces photos, elles n'ont pas de sens pour moi, je préfère travailler sur quelque chose qui reflète mon quotidien, quoi, par exemple sur la guerre ou la situation actuelle du Liban* » ; « *je trouve que les Européens sont bien loin de notre réalité, pour nous, d'autres thématiques sont plus réalistes, par exemple la guerre, celle de juillet 2006 a fait plein de dégâts, pour moi, cette guerre est une vie de chien mais mon partenaire d'écriture ne veut pas travailler sur la thématique de la guerre* ». Ces deux exemples illustrent bien que le thème de la guerre (souhaité par les étudiants de l'UPA) est écarté de prime abord par les Européens, car éloigné de leur contexte. Nous voyons bien que le projet d'écriture collaborative de cette année-là n'a pas eu le succès escompté probablement à cause d'un intérêt non partagé de part et d'autre, même si les étudiants étaient tolérants à l'égard des différences culturelles. Ils n'étaient probablement pas assez ouverts les uns envers les autres pour pouvoir accepter d'autres idées.

En 2008, le thème, proposé par la CROUS⁴, « Rouge » a été retenu. La couleur est porteuse de connotations très diverses selon les cultures. Les étudiants étaient assez mûrs pour reconnaître la profondeur et la complexité des différences culturelles et pour montrer un vif intérêt pour la recherche de la compréhension de la culture cible. Faut-il mettre l'accent sur les points communs ou, au contraire, souligner les différences entre la culture native et la culture cible ? Ainsi, reconnaître sa propre perspective culturelle et voir comment elle influence ses perceptions des phénomènes, pouvoir agir et réagir d'une manière qui convient à la culture tout en reconnaissant sa « différence » serait en partie le garant de la réussite de notre projet⁵. Chemin faisant nombre de questions ont été soulevées qui nous ont incités à mener une enquête exploratoire auprès des étudiants.

⁴ Le Centre Régional des Oeuvres Universitaires et Scolaires

⁵ Commission Nationale de l'AATF sur la Compétence Culturelle (1996) <http://www.siu.edu/~aatf/understf.html>

Bilan de l'expérience menée: l'appréciation du projet par les étudiants libanais

Cette partie fait état d'une enquête réalisée auprès des participants libanais au projet afin d'en dresser un bilan non exhaustif d'un point de vue scientifique. Il l'est davantage d'un point de vue pédagogique. Cette précision justifie la démarche inductive adoptée ici. Il s'agit d'une enquête exploratoire ayant pour objectif de dresser des constats quant à la mise en œuvre du projet. Les objectifs initiaux du projet sont-ils atteints ? Les étudiants ont-ils davantage confiance dans leur apprentissage de la langue française ? Leur intérêt et leur engagement ont-ils augmenté ? Le projet permettait-il de nouer un authentique dialogue interculturel débouchant sur la prise de conscience de sa propre culture par la découverte d'une autre. Les TIC ont-elles facilité de nouvelles manières d'apprendre aux « natifs digitaux » ?

Pour des raisons logistiques, les partenaires du côté français n'ont pas pris part à un tel bilan, du moins sous la forme présente : le groupe étant composé d'étudiants en mobilité Erasmus de quelques mois en France, il était difficile de les toucher une fois de retour dans leur pays d'origine et d'obtenir une profondeur temporelle possible avec leurs homologues libanais. Afin d'évaluer notre projet sur trois ans, nous avons combiné une approche quantitative et une autre plus qualitative pour recueillir des données et les analyser. L'enquête a pris la forme d'un questionnaire complété par un entretien. Les témoignages illustrent comment les apprenants sont amenés à reconsidérer leur manière de faire et leur manière d'être au travers de ce dispositif et des TICE en général.

1.4. Par UN questionnaire

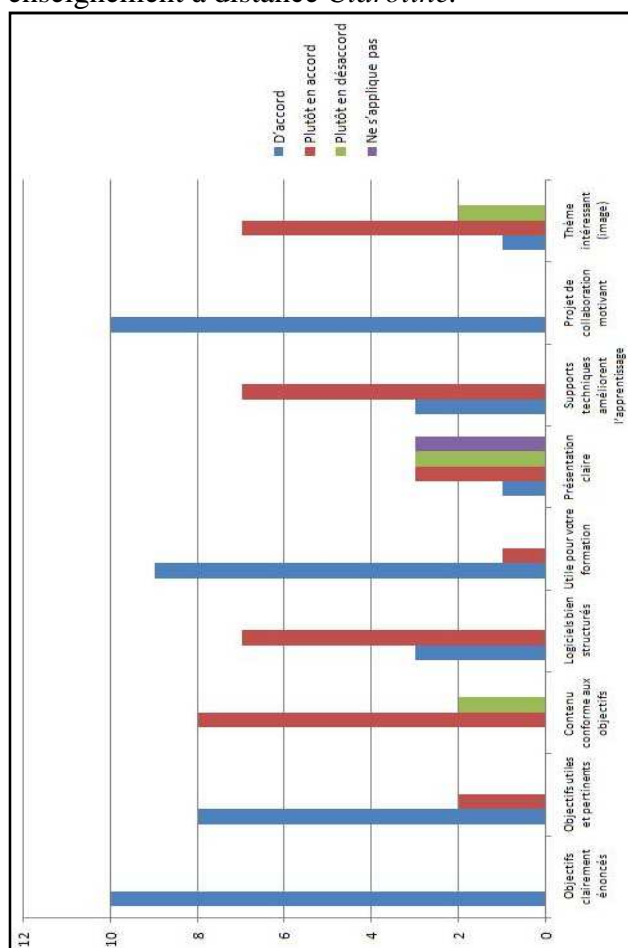
La première partie cherche à connaître la perception qu'ont les étudiants du projet et de sa médiatisation à travers la plate-forme d'enseignement à distance Claroline. Neuf questions sont posées. Les étudiants choisissent s'ils sont « d'accords », « plutôt en accord », « en désaccord » ou « plutôt en désaccord ».

Questions concernant le projet de la Plateforme	Hypothèses/questions d'analyse⁶
Les objectifs de la plateforme sont clairement énoncés	Le projet passe par l'utilisation d'une plate forme d'enseignement à distance. Par la nature du projet, son usage s'impose et les activités liées au projet (écriture et collaboration) conduisent à son appropriation progressive par les acteurs du projet (enseignants et étudiants).
Les objectifs sont utiles et pertinents	Dans quelle mesure la plate-forme est-elle utilisable ?
Le contenu de la plateforme est conforme aux objectifs	Les intentions de la plate-forme sont-elles lisibles ?
Les logiciels de la plateforme sont bien structurés	Y a-t-il des éléments superflus dans la plate-forme ?
C'est utile pour votre formation	Y a-t-il un déficit de cohérence de l'ensemble dans la plate-forme ?
La présentation de la plateforme est claire	Dans quelle mesure la plate-forme est-elle utile par rapport au projet ?
Les supports techniques utilisés dans le cours améliorent l'apprentissage	Dans quelle mesure la plate-forme est-elle utilisable si l'on se réfère aux aides disponibles ?
Le projet de collaboration avec	Dans quelle mesure la plate-forme est-elle utile par rapport aux apprentissages visés ?
	Travailler à distance avec des étudiants pose-t-il

⁶ Les questions d'analyse interrogent les données recueillies.

Valenciennes est motivant	difficulté ?
Le thème de la collaboration est intéressant (écriture de nouvelle à partir d'une image)	Travailler de manière collaborative avec d'autres étudiants pose-t-il difficulté ?

Comme la charte numéro 1 traitant l'évaluation du projet et de la Plateforme (infra) le montre, sur dix étudiants, la totalité donne son approbation au fait que les objectifs ont été clairement énoncés. Huit font mention que les objectifs sont utiles et pertinents contre deux qui ne partagent pas le même avis. Huit étudiants voient le contenu conforme aux objectifs contre deux qui sont « plutôt en désaccord », sept remarquent que les logiciels sont bien structurés contre trois qui ne partagent pas le même point de vue, neuf sont « d'accords » que le projet est utile pour leur formation, une personne est « plutôt en accord ». En revanche, leur opinion est mitigée s'agissant de la question de la clarté de la plateforme : une personne est « d'accord » qu'elle est claire, trois sont « plutôt en accord », trois sont « en désaccord » et trois sont « plutôt en désaccord ». À la question numéro sept, trois sont « en accord » que les supports techniques utilisés dans le cours améliorent l'apprentissage et sept sont « plutôt en accord ». Se demandant si la collaboration avec les étudiants de Valenciennes est motivante, la totalité des étudiants affiche leur accord. Quant à la question neuf, à savoir si les thèmes de collaboration sont intéressants ou pas ; une personne les trouve intéressantes, sept sont « plutôt en accord » et deux sont « en désaccord » total. Globalement, les étudiants ont une perception positive du projet et de sa médiatisation à travers la plate-forme d'enseignement à distance *Claroline*.



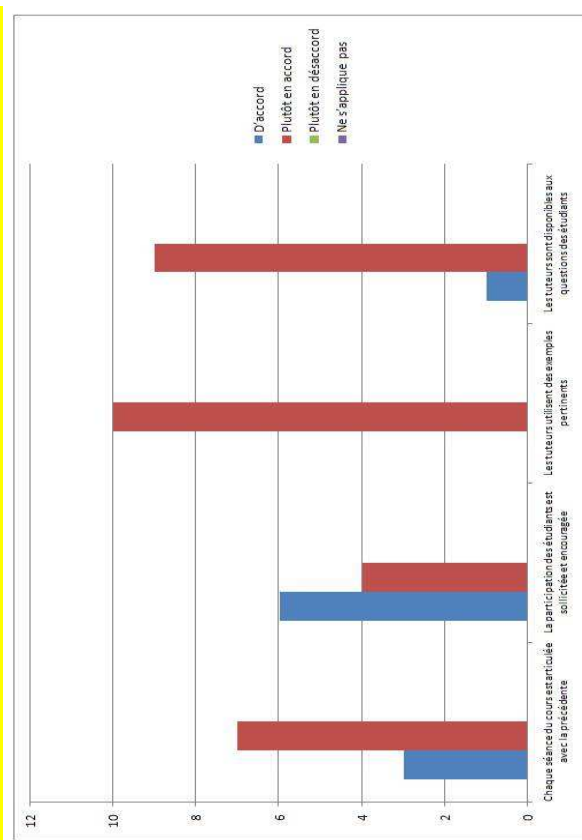
Charte n°1, Grille d'évaluation du projet et de la Plateforme.

La deuxième partie du questionnaire s'intéresse aux méthodes pédagogiques retenues privilégiant l'activité autonome de l'apprenant à l'intérieur d'un cadre rassurant, grâce à l'aide fournie par le tuteur. Quatre questions sont posées.

Questions concernant les méthodes d'enseignement	Hypothèses/questions d'analyse
Chaque séance du cours est articulée avec la précédente	La démarche d'enseignement est cohérente et encourage les interactions au sein du groupe. La démarche est-elle cohérente ?
La participation des étudiants est sollicitée et encouragée	Les étudiants sont-ils actifs ?
Les tuteurs utilisent des exemples pertinents	Le tutorat est-il efficace ?
Les tuteurs sont disponibles aux questions des étudiants	Les interactions étudiants/tuteurs sont-elles possibles ?

Sur dix étudiants, trois apprenants notent que chaque séance du cours est articulée avec la précédente. Sept autres sont « plutôt en accord » puisque chaque séance avait un thème différent de l'autre.

À savoir si la participation des étudiants est sollicitée et encouragée, six sont « en accord » alors que quatre sont « plutôt en accord ». À la question n°3 s'interrogeant si les tuteurs utilisent des exemples pertinents, la totalité des apprenants sont « d'accord ». Enfin à la dernière question, neuf étudiants sont « d'accords » que les tuteurs sont disponibles aux questions des étudiants alors qu'une seule personne est « plutôt en accord ». Là aussi, les étudiants ont réussi à participer à ce projet inédit sans avoir été déçus.



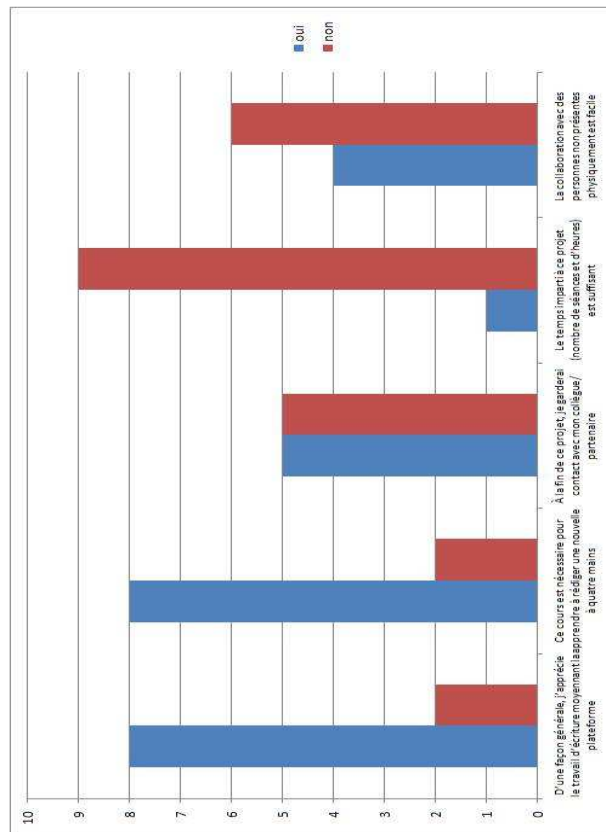
Charte n°2, Grille d'évaluation des méthodes pédagogiques.

Concernant la troisième partie de la grille, elle s'interroge sur les **objectifs généraux de l'enseignement, sa portée et les modalités du cours** (car ce dernier n'était pas exclusivement

centré sur l'atelier mais traitaient d'autres exercices qui débouchent sur l'écriture). Des questions fermées, semi fermées et ouvertes sont posées. Du côté des questions fermées, cinq sont posées.

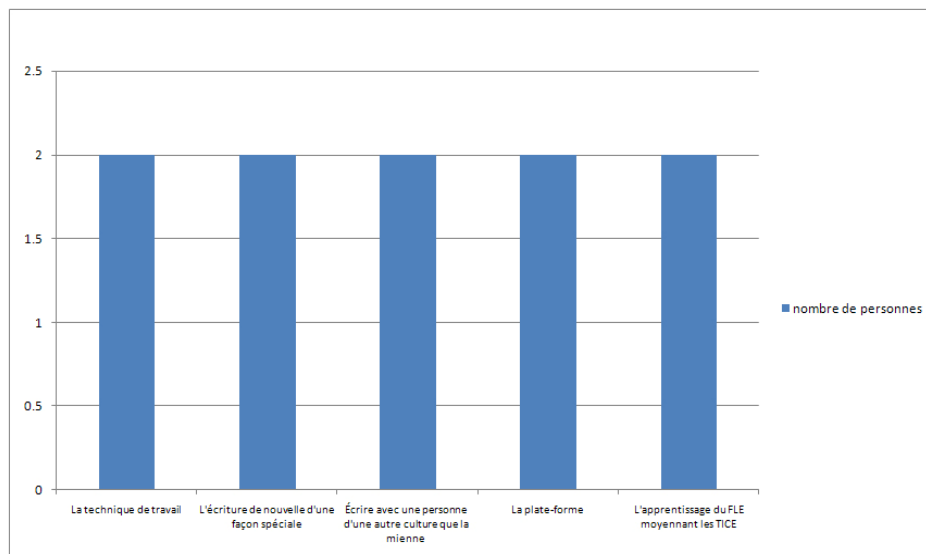
Questions autour des objectifs généraux de l'enseignement	Hypothèses/questions d'analyse
D'une façon générale, j'apprécie le travail d'écriture moyennant la plateforme	La démarche d'enseignement est cohérente, sa médiatisation n'entrave ni l'apprentissage, ni l'établissement d'une relation humaine authentique.
Ce cours est nécessaire pour apprendre à rédiger une nouvelle à quatre mains	La médiatisation de l'activité d'écriture est-elle une gêne ?
L'intervention pédagogique est-elle justifiée, et encourage-t-elle l'activité autonome de l'étudiant est encouragée ?	L'intervention pédagogique est-elle justifiée, et encourage-t-elle l'activité autonome de l'étudiant est encouragée ?
À la fin de ce projet, je garderai contact avec mon collègue/ partenaire	Le projet rend-il possible une relation humaine susceptible de durer ?
Le temps imparti à ce projet (nombre de séances et d'heures) est suffisant	Le projet prévoit-il un temps suffisant pour atteindre les objectifs fixés ?
La collaboration avec des personnes non présentes physiquement est facile	La médiatisation de l'activité d'écriture est-elle une gêne ?
Quel est le logiciel qui vous semble le plus utile ? Quel est le logiciel qui vous semble le moins utile ?	L'étudiant préfère-t-il certains outils à d'autres pour mener à bien le travail ? Lesquels ?

Huit étudiants sur dix apprécient le travail d'écriture via la plate-forme, deux ne l'apprécient pas. Huit étudiants trouvent que le cours sur la plateforme est nécessaire pour apprendre à rédiger une nouvelle à quatre mains contre deux qui déclarent que le cours ne leur est pas spécifiquement utile. La moitié assure qu'elle gardera contact avec ses partenaires contre cinq qui ne sont pas intéressés par le maintien de cette collaboration. Neuf apprenants déclarent que le temps réservé au projet collaboratif n'est pas suffisant contre une qui répond par l'affirmative. Six apprenants se rendent compte que le travail à distance avec un partenaire qu'ils ne connaissent pas n'est pas facile contre quatre qui n'ont pas trouvé de difficultés à travailler à distance avec le partenaire parce qu'une ambiance de confiance règne entre eux.. Si le cours est apprécié comme aide efficace pour atteindre l'objectif de rédiger un récit, les modalités sont discutables (le temps imparti) et la collaboration n'a rien d'évident.

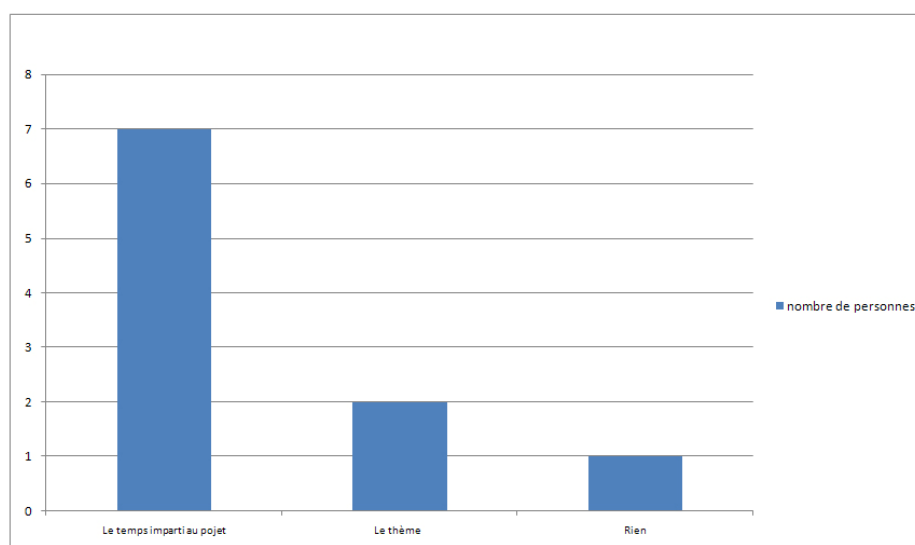


Charte n° 3, Grille d'évaluation de l'approche globale du cours.

De par les questions fermées, **deux questions ouvertes** ont été posées (confère questionnaire en annexe). La première traite du volet positif du projet et est formulée de la sorte « *Qu'est-ce que j'ai le plus apprécié dans ce projet* » ? Deux apprenants ont apprécié la méthode innovante, deux apprenants ont apprécié l'écriture informée d'un récit, deux autres ont apprécié l'écriture avec un partenaire d'une autre culture que la leur, deux apprenants ont apprécié le recours à la plate-forme et les deux derniers ont apprécié l'apprentissage original du FLE à travers les TICE.



À la question de savoir ce que les étudiants suggèrent pour améliorer la plate-forme, « *Qu'est-ce que je souhaiterais modifier ?* », sept étudiants ont manifesté le souhait de prolonger le temps imparti à la nouvelle et qui se résume à neuf semaines de collaboration, deux ont souhaité modifier le thème et une personne se montre satisfaite et ne veut rien changer.



Si le projet est apprécié positivement tant dans ses objectifs que dans sa mise en œuvre, on constate que des lacunes demeurent concernant les modalités de la collaboration. Pour donner une certaine « profondeur » au questionnaire, nous nous sommes aussi fondés sur des entretiens avec les étudiants, sur des échanges de courriers électroniques ainsi que sur des récits finalisés.

1.5. Par UN entretien

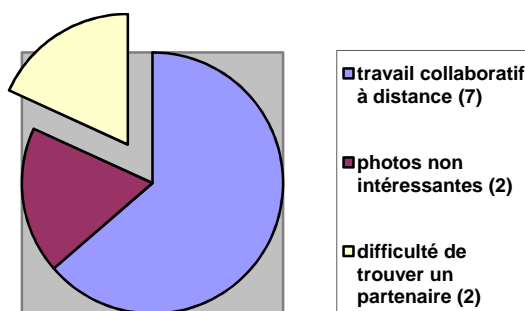
L'entretien fournit des données tant objectives que subjectives. En accordant une plus grande liberté aux enquêtés, ce mode d'investigation permet d'aller plus en profondeur. Nous avons prévu des entretiens exploratoires avec sept étudiants choisis aléatoirement, ceci afin de mieux comprendre ce qui avait motivé leurs réponses au questionnaire. L'entretien a été élaboré dans le but d'apprécier la pertinence du projet pour les enquêtés, ce qui demande de mettre en avant leur contexte, c'est-à-dire la manière dont ils construisent/reconstruisent leur situation d'apprentissage et leurs habitudes de travail (lesquelles se trouvaient changées par le projet). Les questions posées et les objectifs poursuivis sont présentés dans le tableau ci-dessous :

Questions	Objectifs
« Qu'est-ce qui vous a surpris (vous surprend) concernant le Projet PASFLE ? Donnez des exemples »	Faire ressortir le contexte de l'apprenant.
« Qu'est-ce qui vous a rassuré (vous rassure) dans le Projet PASFLE ? Donnez des exemples ».	Déterminer les points d'appui de l'apprenant pour réussir la tâche.
« Décrivez la manière idéale d'améliorer vos compétences en langue dans votre contexte personnel actuel ».	Accéder au contexte de la personne.
« Quelles étaient les difficultés rencontrées et quels conseils donneriez-vous à un nouvel étudiant participant au Projet PASFLE ? »	Accéder au contexte de la personne.

➤ **Qu'est-ce qui vous a surpris (vous surprend) concernant le Projet PASFLE ? Donnez des exemples.**

Par cette question, on cherche à comprendre les « *affordances* » - les données saillantes - que l'apprenant identifie, comme les freins ou les moteurs que la personne octroie au processus

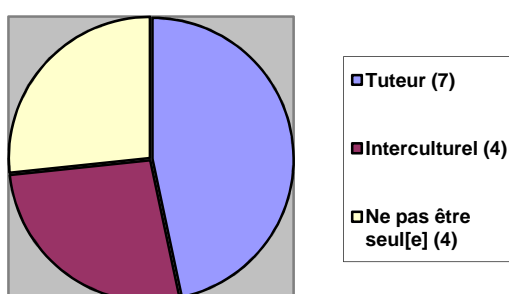
formatif. Cette question a surpris les apprenants qui ont alors pris le temps de réfléchir avant de répondre !



En majorité, les réponses données évoquent la nature du travail proposé (le « *travail collaboratif à distance* »). Cela était la première fois que les apprenants écrivaient à distance en utilisant une plate-forme d'enseignement à distance (c'est la réponse de la totalité des étudiants interviewés). Ainsi donc, c'est moins la dimension interculturelle du projet que les modalités du travail qui sont mises ici en avant.

➤ **Qu'est-ce qui vous rassure (a rassuré) dans le Projet PASFLE ? Donnez des exemples.**

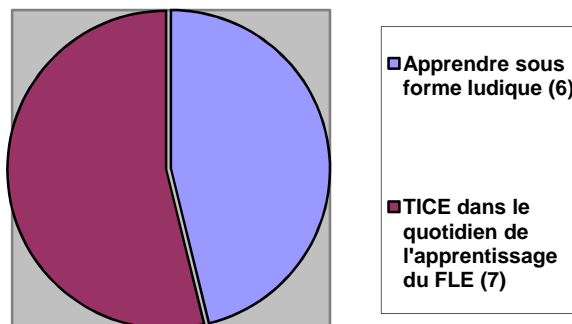
On cherche ici à savoir ce sur quoi la personne s'appuie pour s'engager dans le projet. Elle est symétrique à la question précédente. Notre hypothèse est (comme pour la question #1) : il se peut que ce qui surprend et ce qui rassure change au fil du temps. Il est donc important d'identifier l'effet du temps, essentiel au concept même de « processus » (de formation).



Toutes les réponses évoquent le rôle du tuteur (élément humain de médiation) comme ce qui rassure face aux machines (élément de médiatisation). Ainsi, les apprenants « *ne sont pas seuls* » ; ils ont un partenaire qu'ils ne connaissent sans doute pas beaucoup mais qui ne les ridiculiserait pas parce qu'il a plus ou moins le même niveau de langue et que tous deux sont en cours de FLE. La dimension hybride du dispositif retenu est importante aux yeux des étudiants. La médiation assurée par le tuteur vient en contrepoint de la médiatisation du projet (du travail collaboratif à distance). De plus, écrire « à quatre mains » est enrichissant et motivant. Partager le regard de l'autre et le découvrir sera aussi la source d'un dialogue intérieur quand l'autre renvoie à soi-même. Les apprenants s'arrêtent, se cherchent et se relancent. Là encore, la problématique de l'interculturalité qui habitait le projet est dominée par celle de la communication à l'intérieur du projet.

➤ **Décrivez la manière idéale d'améliorer vos compétences en langue dans votre contexte personnel actuel.**

La question invite à faire un « *brainstorming* » pour que l'apprenant envisage d'autres possibilités. Il est important d'insister sur le contexte personnel actuel qui donne forme à ce que la personne considère comme « idéal ».

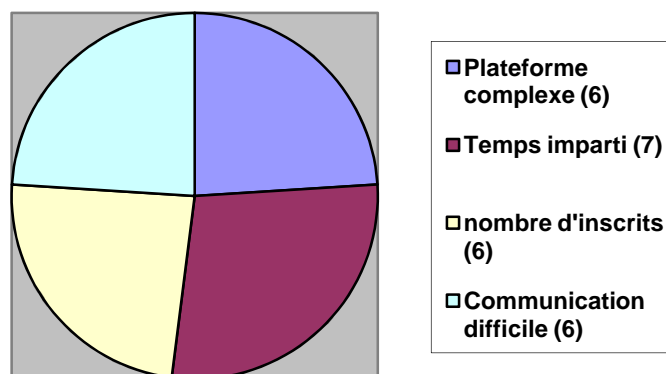


Pour la totalité des apprenants, l'introduction des TICE dans le quotidien de l'apprentissage des langues est « une superbe idée » puisque l'outil ne leur fait pas peur. Ce sont des étudiants en Génie informatique, des « natifs digitaux » et ils déclarent que s'appuyer sur notre point fort (technique) ne peut qu'enrichir notre « immigration vers l'apprentissage de la langue française » et nos apprentissages linguistiques. *« C'est la première fois que j'écris une nouvelle. Jamais de ma vie j'ai été tenté de le faire, et jamais j'ai pensé que je peux le faire. Cette méthodologie me permet de communiquer en langue française autrement, à partir du « chat », du « ludique », du « non sérieux » ; chose qui ne figure pas dans l'enseignement traditionnel que j'ai suivi jusque là... ».* *« Cette nouvelle méthodologie » me permet de me rechercher, de prendre mon temps, de ne pas être brusquée ni intimidée. Pour moi, communiquer est un réel plaisir mais surtout c'est plus facile.»* ; *« améliorer mes compétences en langue s'est fait par le biais d'une communication sous forme de jeu où l'apprentissage met en relief les idées et non plus les erreurs orthographiques ».*

Par les TICE, l'étudiant reprend goût à l'apprentissage du français et estime davantage maîtriser son apprentissage et aborder de nouvelles démarches susceptibles d'accentuer son intérêt.

➤ **Quelles étaient les difficultés rencontrées et quels conseils donneriez-vous à un nouvel étudiant au Projet PASFLE ?**

Cette question permet de faire une synthèse des aspects pratiques de l'apprentissage.



S'agissant des difficultés, force est de constater *« la complexité de la plate-forme et de ses logiciels »*, *« Ce n'est pas évident de s'y retrouver tout seul »*. En outre, même si la découverte d'une autre culture, d'un autre partenaire est passionnante, il n'en demeure pas moins qu'établir un rapport avec ce dernier et plus précisément *« le premier pas » est source d'hésitation et de confusion* ». Quant au problème relevé par la totalité des apprenants interviewés, c'est le temps imparti au projet. *« Neuf semaines effectives de travail ne sont pas suffisantes pour s'approprier la plateforme et ses logiciels et communiquer aisément avec le partenaire »*. De plus, il convient de signaler que le nombre d'inscrits de l'Université Antonine pour le projet de collaboration est supérieur aux inscrits de Valenciennes, ce qui entraîne quelques difficultés dans *« la recherche d'un partenaire »*. Enfin, concernant les conseils à donner, tous jettent un regard positif sur l'interculturalité et qualifie le projet PASFLE de *« très bonne expérience »* en souhaitant aux

apprenants qui suivront ce cours « à en profiter au maximum ». Les réponses confirment que la médiatisation du projet demande plus d'attention que prévue.

Cette enquête exploratoire ayant pour objectif de dresser des constats quant à la mise en œuvre du projet montre que les objectifs initiaux du projet étaient relativement atteints. Les étudiants ont témoigné du fait qu'ils prenaient confiance dans leur apprentissage de la langue française. Le projet a suscité leur intérêt et leur engagement. Cependant, au cours de ces trois années, le projet n'a pas toujours permis de nouer un dialogue interculturel débouchant sur la prise de conscience de sa propre culture par la découverte d'une autre. En définitive, on se heurte au fait que l'appropriation de la plate-forme utilisée est loin d'aller de soi et que chaque groupe, de part et d'autre de la Méditerranée, a sa propre conception du projet et développe sa propre stratégie pour le mettre en œuvre. La distance accentue aussi les divergences tandis que la médiatisation de la relation amplifie les quiproquos et les malentendus. C'est pourquoi la dimension communicationnelle de ce projet interculturel est tant soulignée par les étudiants. Pour observer les pratiques effectives des étudiants, leurs manières de faire et d'être au travers des TICE, il importe d'étudier particulièrement leur appropriation des médias, composantes du dispositif sociotechnique proposé. De la didactique des langues, la problématique glisse alors vers les Sciences de l'Information et de la Communication.

Communication interculturelle et médiatisation : une approche conjointe

1.6. La communication interculturelle : un espace d'intercompréhension à construire

L'une des intentions initiales du projet était d'amener les étudiants à rencontrer d'autres cultures en instaurant un dialogue avec des étudiants venant d'autres pays. En effet, il convient de mentionner que la communication interculturelle est à la mode en France⁷ depuis que la mondialisation occupe le devant de la scène. L'expression a été forgée par Edward T. HALL dans son article *The Silent Language* publié en 1961 dans la *Harvard Business Review*. La réflexion théorique sur ce phénomène y reste dominée par la psychologie sociale et les sciences de l'éducation. La didactique des langues, quant à elle, considère l'interculturalité comme une composante fondamentale de l'enseignement d'une langue-culture (si l'on se réfère à l'articulation établie par Louis PORCHER). Comme l'écrivent Henri BOYER, Michèle BUTZACH et Michèle PENDANX⁸ « *l'apprenant, en matière de perception culturelle, tout comme du point de vue phonétique, est, d'une certaine façon frappé au départ de surdité* », laquelle est due aux filtres que lui impose sa propre culture. Cela explique les difficultés de communication entre personnes de nationalité différente, qui dépassent la simple question de la maîtrise ou non de la langue. Si le code linguistique joue un rôle central, c'est en interférence avec les codes intonatifs et rythmiques, les codes gestuels (attitudes, mimiques, postures), les codes conversationnels et narratifs, les codes rituels (savoir-vivre, politesse). Ces phénomènes étaient au cœur du projet qui visait à accroître l'éventail des compétences des étudiants en dépassant la seule compétence linguistique (limitée à la maîtrise du lexique, de la syntaxe de la morphologie, etc.). Des difficultés de cet ordre ont bien été relevées quand les étudiants ont eu à travailler sur le thème « prison », proposé par le CROUS, qui a réveillé chez les « natifs digitaux » Libanais le douloureux souvenir de la guerre, aspect qui a échappé de prime abord aux Européens.

Le projet PASFLE invite des apprenants d'origine diverse à entrer en contact les uns avec les autres. Or, cela ne va pas de soi, comme on l'a vu précédemment. L'un des principaux obstacles

⁷ Joanna NOWICKI, Gérer l'interculturel. Alibi ? Mode ou illusion ? in *Interculturel et communication dans les organisations, Communication et Organisation*, N°22- 2^e semestre 2002, p. 52 – 64.

⁸ Henri BOYER, Michèle BUTZACH et Michèle PENDANX, *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, CLE International, 1990, p. 72.

à la communication interculturelle réside dans la propension à faire entrer l'Autre dans une catégorie déterminée. De quelle façon ?

On accentue volontiers les différences entre nationalités, en rattachant telle personne d'une autre origine à un stéréotype, en le percevant à travers des représentations sociales portées par la culture d'appartenance, ou encore en l'assimilant à un groupe qui met en avant les ressemblances entre les individus de même nationalité. Dans tous les cas, la communication interculturelle achoppe à l'ethnocentrisme, tendance qu'a chaque culture à saisir les autres et à les juger à travers ses propres modèles de références. « *L'ethnocentrisme est à la fois un trait anthropologique universel et un processus psychologique qui fait que la perception de l'étranger se fait à travers une sorte de prisme. Ce prisme résulte d'une grille d'interprétation élaborée inconsciemment à partir de notre propre cadre de référence*⁹ ». C'est une attitude spontanée et répandue. La dépasser est difficile, car cela exige une prise de conscience et un décentrement de la part de l'apprenant, un changement d'état d'esprit que cherchera à favoriser l'enseignant dans la mesure où il considère que cette prise de conscience accompagne nécessairement la migration vers l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans la dynamique d'un projet de travail collaboratif à distance, il importe donc d'étudier comment les utilisateurs agissent et reconnaissent la difficulté d'accepter les normes d'une autre culture tout en maintenant leurs propres valeurs et identités et tout en pouvant changer leur comportement et conversation selon le contexte et les attentes des participants sur une plateforme à distance.

Comment faire pour encourager ce changement d'état d'esprit ? Cela pose la question de la nature de l'intervention pédagogique. Différentes pistes sont possibles : Geneviève ZARATE évoque le recours au regard croisé, c'est-à-dire « *la mise en route d'un processus de décentrage ou de relativisation de soi et des autres*¹⁰ » pour aider à comprendre simultanément les deux termes de l'équation. Dans ce cas, la communication interculturelle passe par un dialogue effectif entre les partenaires, lequel demande la mise en place d'un format propre à ce type de communication où sont véhiculées et confrontées des représentations mentales (associées à des comportements). L'accès à ces représentations se fait alors par l'observation du contenu des échanges verbaux et de la forme qu'ils prennent. On sera attentif aux mots dont la signification varie selon les cultures : « *Je peux comprendre les mots, et même les phrases de l'autre ; il arrive que son discours ne soit pas « parlant » pour moi* »¹¹. C'est la voie choisie par les auteurs du projet *Cultural*¹². Différents termes font l'objet d'un travail spécifique sur les connotations positives ou négatives.

Les initiateurs de PASFLE ont aussi retenu cette entrée. L'utilisation effective de la langue est au cœur du projet et intervient à deux niveaux complémentaires. Comme la figure ci-dessous l'illustre, il est constitutif du projet comme objet - écrire des récits - et du projet comme méthode - négocier cette tâche d'écriture en échangeant en français pour arriver à un accord.

⁹ Jean LAGANE, *Vers une approche ethnographique des usages des Technologies de l'Information et de la Communication*, Université de Bordeaux 3.

¹⁰ Geneviève ZARATE, Danièle LEVY et Claire KRAMSCH, *Précis de Plurilinguisme et de Pluriculturalisme*, Éditions des Archives contemporaines, 2008.

¹¹ Jean-René LADMIRAL et Edmond LIPIANSKY, *La Communication interculturelle*, Paris, Armand Colin, 1989, 318 p.

¹² Le site web du projet le présente avec précision : « CULTURA, conçu au MIT par une équipe d'enseignants de français et financé par le National Endowment for the Humanities - propose une approche comparative interculturelle qui permet à des étudiants français et américains d'élaborer progressivement et collaborativement leur connaissance et leur compréhension des valeurs, attitudes et croyances inhérentes à l'autre culture, en un processus dynamique et interactif de construction réciproque », <http://web.mit.edu/french/culturaNEH/cultura/indexfrench.html>

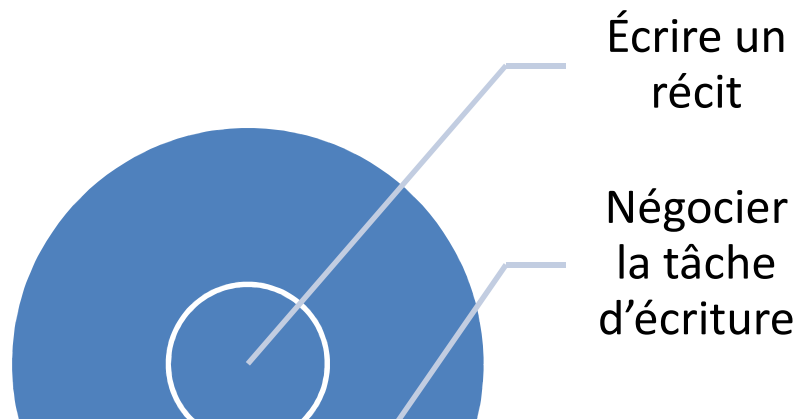


Figure 1 : Les dimensions du projet PASFLE

Le langage occupe une place centrale dans PASFLE, « *parce qu'il est à la fois véhicule (c'est par les mots que l'on peut rendre compte du monde qui nous entoure), produit (il s'adapte et évolue avec la pensée du moment) et producteur (c'est par l'entremise du langage, des échanges langagiers, que les représentations et les attitudes collectives se font, évoluent...)* de toutes les cultures »¹³. La conception retenue du langage dans le projet est largement pragmatique, car les échanges sont tournés vers un but à réaliser - l'écriture d'un texte - qui nécessite une intercompréhension. L'écriture créative est le signe tangible mais fragile que des matériaux livrés à l'affectivité se sont chargés d'émotion et de subjectivité. Cette dynamique interpersonnelle dépasse alors nécessairement les stéréotypes : elle implique d'abord l'identification des auto stéréotypes (l'image que l'apprenant a de sa propre culture) et des hétéro stéréotypes (l'image que l'apprenant a de la population et du pays de la culture-cible) pour mieux comprendre le fonctionnement du stéréotype et donc dépasser ses tendances généralisantes et réductrices¹⁴ qui bloqueraient le travail de l'imaginaire : « *Marche doucement, écrivait Yeats, car tu marches sur mes rêves*¹⁵ ».

L'ambition du projet est de faire en sorte que la collaboration fasse émerger ce que Reeder, Macfayden, Roche & Chase¹⁶ (2004) appellent une culture « négociée » et non pas « donnée », au sein des discussions en ligne que les étudiants d'origines différentes entretiennent avec leurs pairs.¹⁷

À cet acquis de la recherche en sciences du langage et en psychologie sociale, on ajoutera le fait que la question se pose aussi en termes de processus communicationnels se manifestant dans le cas présent par des interactions médiatisées (à travers une plate-forme d'enseignement à distance). Les conditions de réussite de la communication interculturelle qu'on essaie de promouvoir passent nécessairement par la mise en œuvre d'un dispositif qui pose un cadre à l'action et à l'expression des participants. Une organisation provisoire produit ses propres règles de fonctionnement, ses codes et ses valeurs. L'expérience conduit à aborder la communication interculturelle sans la dissocier de ces conditions de réalisation. C'est pourquoi l'approche qui

¹³ Robert GALISSON, *D'hier à demain, l'interculturel à l'école*, Études de linguistique appliquée, n°94, avril-juin 1994, P.15-26.

¹⁴ Ibid.

¹⁵ William BUTLER YEATS, *The Collected Poems*, cité par Bruno BETTELHEIM, *La Psychanalyse des contes de fée*, Laffont, 1976, p. 336.

¹⁶ Keneth REEDER, Leah Pauline MACFAYDEN, Jorg ROCHE & Mackie CHASE, *Participation Patterns and Problematics, Language Learning & Technology*, 8 (2), 88-105.

¹⁷ Edward HALL "Culture is communication and communication is culture", *Beyond Culture Paperback*, 1990.

privilégierait la langue-culture est nécessaire mais non suffisante pour rendre compte des faits de communications relevés. La communication interculturelle appelle de ce fait une pluridisciplinarité dépassant la psychologie sociale et les sciences de l'éducation¹⁸.

PASFLE est un projet de communication interculturelle dans la mesure où il tente de donner forme à un « *espace interstitiel entre le semblable et le différent*¹⁹ » où se croiseraient les cultures. Peu à peu, les partenaires de cultures différentes mettent en contraste, révisent et réévaluent leurs valeurs et normes culturelles, pour en développer ensemble de nouvelles, pour générer de nouveaux comportements culturels, créant une « troisième culture » en constante évolution.²⁰ Dès lors, l'interculturalité, comme émergence, procède d'un processus dynamique qu'entraîne la mise en relation. La question n'est donc pas de déterminer la part de l'influence de la culture des participants sur leur comportement, caractérisé par leurs interactions verbales. Notre attention a été plutôt attirée par les modalités de la mise en relation et les phénomènes liés à l'émergence de cet « entre deux », troisième espace de collaboration.

Comment le mettre en place d'un point de vue pédagogique ? En didactique des langues, on prescrit généralement d'élaborer un scénario pédagogique. Ainsi, *Cultura* prévoit que « *le projet se déroule en une série d'étapes destinées à amener les étudiants à se construire mutuellement leur compréhension de l'autre culture, en un processus de construction continue qui s'appuie sur une analyse interactive de matériaux divers*²¹ ». Il est probable que l'intervention ne puisse pas faire l'économie d'une chronologie des activités et des acquisitions ancrée dans la tradition tant des enseignants que des apprenants²². Mais cette perspective temporelle n'est que l'une des composantes d'un ensemble communicationnel plus vaste dans le cas d'une collaboration à distance : les partenaires interagissent pour mener à bien le projet. La dimension interculturelle de leur communication réside autant dans le contenu des messages échangés (afin d'explicitier la résonance imaginaire du thème choisi, « Rouge », par exemple) que dans la construction progressive d'un espace commun d'intercompréhension, médiatisé en l'occurrence, qui possède sa propre identité, où s'initient des processus de médiatisation rendant possible la constitution d'un espace interculturel. Ce troisième cercle recouvre l'espace commun d'intercompréhension qui s'observe à travers les choix médiatiques opérés par les étudiants et la régulation de leurs interactions qu'ils conditionnent en partie.

¹⁸ Joanna NOWICKI, Gérer l'interculturel. Alibi ? Mode ou illusion ? in *Interculturel et communication dans les organisations, Communication et Organisation*, N°22- 2^e semestre 2002, p. 59.

¹⁹ Geneviève Zarate, *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, 1993, p.11.

²⁰ Homi K BHABHA, Post-colonial authority and post-modern guilt, In L. Grossberg, P. Nelson & P.Treichler (Eds.), *Cultural studies* (pp. 56-66), London : Routledge,1992 ; Anne HEWLING, Foregrounding the goblet, In C. Ess & F. Sudweeks (Eds.), *Proceedings, cultural attitudes towards technology and communication*, Sweden 2004; Claire Kramsch, *The cultural component of language teaching*,1996, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 1(2), 13 pp. http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_2/beitrag/kramsch2.htm

²¹ <http://web.mit.edu/french/culturaNEH/cultura/indexfrench.html> (date de consultation 23 février 2009)

²² Pour une étude de cette pratique, on pourra se reporter à l'ouvrage de H. BESSE, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Didier-Credif, 1985.

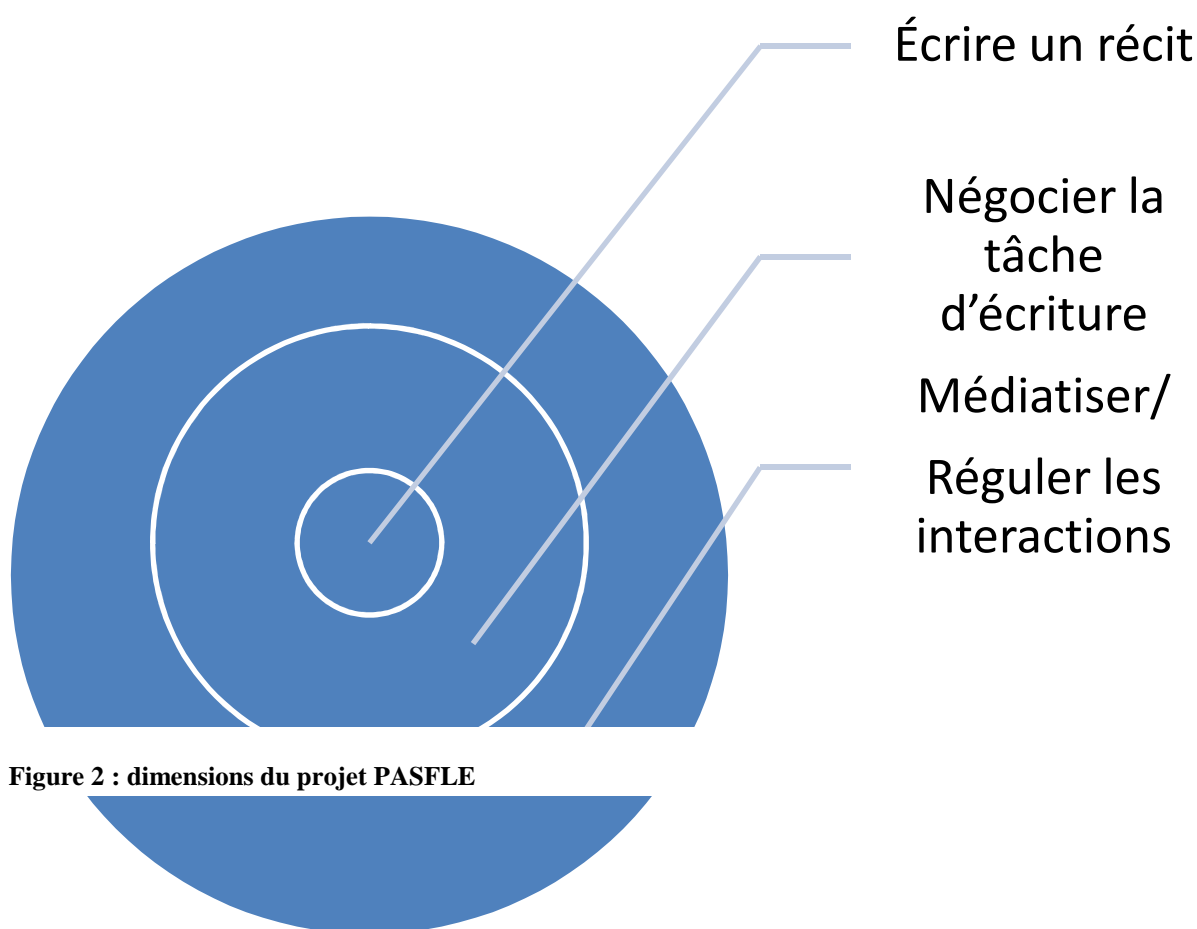


Figure 2 : dimensions du projet PASFLE

1.7. Communication et usages des TIC, une perspective interculturelle

Le projet vise à mettre en place une organisation coopérative promouvant un « agir ensemble collectif » d'inspiration humaniste. La structuration du projet, le dispositif de médiation, pose un cadre à l'action, privilégie la négociation, et cherche à conduire les étudiants à inventer en commun des usages inédits sur un mode démocratique non directif. On a donc affaire à des micro-régulations entre les participants pour déterminer le rôle de chacun dans la tâche. L'interculturel imprègne le croisement des représentations, des significations, des codes et des normes. Et le travail collaboratif prend corps, après une phase d'échanges et de négociation ; la mise en commun s'avère possible. L'apparition de ce lieu « entre deux », en tant qu'espace commun d'intercompréhension, est l'objet de la recherche en cours. La constitution de cet espace peut s'appréhender depuis plusieurs points de vue. On laissera de côté les échanges portant strictement sur les différences culturelles qui s'expriment au sujet des thèmes d'écriture retenus (point de vue didactique) pour se focaliser sur l'émergence des représentations partagées quant aux modalités même des échanges liés aux usages des TIC rendant possible le travail collaboratif à distance (point de vue communicationnel). Le problème général abordé touche bien les conditions de possibilité de la communication interculturelle au sein d'un groupe. Cependant, la question est plus précisément d'observer et de comprendre comment se construit, à travers l'usage des TIC, un espace commun d'intercompréhension. Il s'agit d'étudier comment les TIC participent à l'action conjointe des individus à travers un collectif donné. On sera alors particulièrement attentif à la manière dont se formalisent les actions individuelles d'appropriation des TIC pour concourir à l'émergence d'une coordination globale au niveau du groupe. On s'intéressera par exemple à différents temps forts de la collaboration : la prise de contact, le choix du partenaire, le partage des ressources, la conception du récit, le partage des

tâches, la dissolution du groupe et du partenariat, autant d'événements mettant en jeu des représentations, des significations, des codes, des normes, le tout observable à travers des pratiques médiatiques.

La théorie systémique des communications contribue à rendre compte des enjeux communicationnels du projet PASFLE. Cette approche est l'héritière des travaux de l'École Palo Alto menés au cours des années 70. En France, elle a été popularisée par Y. WINKIN²³ et poursuivie dans ce même pays par A. MUCCHIELLI²⁴. Cette théorie se place non pas au niveau des interactions individuelles mais plutôt à celui de l'ensemble du système de communication. Les communications des acteurs sont inscrites dans une problématique collective, ici, collaborer à distance pour produire des écrits. Dans ce cas, « *une communication ne prend son sens que dans le contexte du système de communication dans lequel il existe* »²⁵. Selon la formule constructiviste de VARELA (1989), par leurs communications, les acteurs modèlent mutuellement un monde commun en spécifiant les modalités de leurs mises en relations. Celles-ci font intervenir le langage mais aussi d'autres moyens d'expression (conduites, interactions, médias) constitutifs de la « réalité » intersubjective de l'espace commun évoqué supra.

Une approche systémique des communications est appropriée pour comprendre les processus de médiatisation propre à la plate-forme utilisée. Rappelons que le terme de *médiatisation* désigne, selon Daniel PERAYA, le processus de mise au point de « *dispositifs de formation et communication médiatisés* »²⁶ relevant alors de l'ingénierie de la formation et de la conception pédagogique. Comment définir le *dispositif* ? Jean-Pierre MEUNIER²⁷ écrit que, dans son acception technique, il s'agit d'un « *ensemble de pièces constituant un mécanisme, un appareil quelconque ; ce mécanisme, cet appareil* » selon le *Petit Larousse*. De manière plus abstraite, c'est un agencement, un tissage d'éléments matériels ou non, par exemple humains dans le cas du *dispositif* policier, en fonction d'un but. Le *dispositif* articule des moyens en fonction d'une fin selon un canevas contextuel donné. Cette définition inscrit le *dispositif* au sein des activités humaines. Selon Jean-Pierre MEUNIER, le *dispositif* comporte trois aspects : son instrumentalité, sa spécification fonctionnelle, auxquelles s'ajoute une clôture spatiale et temporelle. En effet, on rentre dans un *dispositif* et on en sort à un moment donné. De plus, Jean-Pierre MEUNIER décrit le *dispositif* comme quelque chose dans lequel les *sujets* communicants entrent, ce qui modifie leur rapport au *réel*²⁸. À cela, se superpose une dimension temporelle dans la mesure où l'entrée et la sortie sont le début et la fin de quelque chose qui se passe au sein du *dispositif*.

À cet égard, on a pu écrire que le *dispositif* était enveloppant et générateur de processus. Le *dispositif* est aussi relationnel : par leurs échanges, les *sujets* communicants contribuent à mettre en place des *dispositifs* de communication structurant leurs relations telles qu'elles s'arrangent dans l'espace suivant des régimes communicationnels différents : une classe d'écolier montre une certaine répartition dans l'espace des protagonistes, certaines modalités de prise et de *tours de paroles* par exemple. Tout *dispositif* est aussi cognitif : comme représentation et comme communication, il participe à la *construction* de ma réalité. Ainsi le *dispositif* est la fois objectif dans sa matérialité et subjectif parce que symbolique, devenant ainsi un *contexte* au sens où

²³ Yves WINKIN, *La Nouvelle communication*, Le Seuil, Paris, 1981.

²⁴ Alex MUCCHIELLI, *La nouvelle communication*, Armand Collin, 2000.

²⁵ Idem, p. 47.

²⁶ Daniel PERAYA, « La formation à distance : un dispositif de formation et de communication médiatisées. Une approche des processus de médiatisation et de médiation ». *TICE et développement*, Numéro 01, 9 novembre 2005, <http://www.revue-tice.info/document.php?id=520>, p. 32.

²⁷ Jean-Pierre MEUNIER, Dispositif et théorie de la communication, *Le dispositif. Entre usage et concept*, Hermes, n°25, CNRS éditions, 1999, p. 83-91 : il examine les rapports de co-détermination entre le dispositif et la communication.

²⁸ *Ibidem*, p. 86.

l'entend Gregory BATESON à savoir tout ce qui indique au sujet dans quel ensemble de possibilités il doit faire son choix²⁹.

Le concept de *dispositif* permet d'aborder plus précisément la dialectique de la subjectivation et l'objectivation au cœur des processus de *médiation formative* communicationnelle.

Construire un espace commun : quels usages négociés des TIC ?

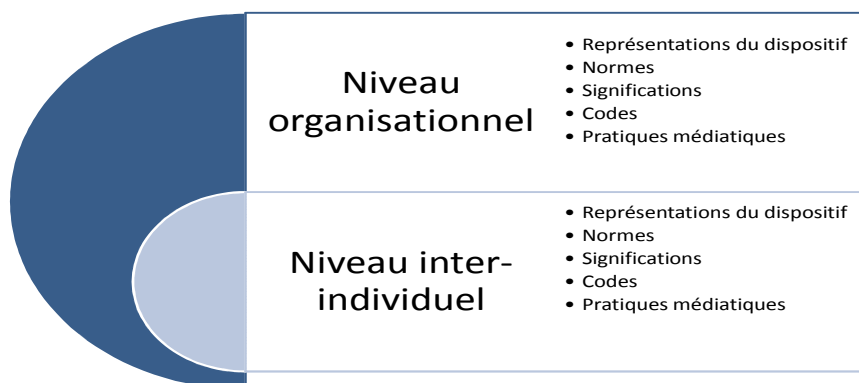


Figure 3 : Niveau d'appréhension des usages des TIC dans une perspective interculturelle

Le dispositif produit ainsi un double mouvement : sa matérialité suscite l'adhésion ou l'ajustement et, en même temps, la distanciation par son altérité. Le *dispositif* est donc un objet frontière : un espace qui mobilise l'imaginaire et articule des perspectives différentes (moi-même, mon image dans le miroir, vue par moi-même, vue par d'autres, l'image des autres pour reprendre l'exemple du miroir...) tout en fixant un cadre d'action suffisamment discernable pour être structurant³⁰. Le programme de recherche inclut dès lors non seulement la négociation du sens des mots et du texte à écrire mais aussi les manières d'être (quelle image l'apprenant renvoie-t-il de lui à travers le miroir du dispositif) et de faire (de quels médias s'emparent-ils pour aborder l'autre et construire une relation médiatisée ?). Deux niveaux d'appréhension interdépendants sont observables : le premier, interindividuel, permet d'accéder aux micros régulations au sein des binômes ; le second, plus global, recouvre les usages émergents qui contribuent à l'identité fonctionnelle du groupe définissant ses modes de collaboration. La figure 3 représente leur imbrication et montrent la place centrale accordée aux usages des TIC dans la construction d'un espace commun d'intercompréhension où prennent place les échanges interculturels.

CONCLUSION

En partant de la problématique comment les « natifs digitaux » de l'UPA et de l'UVHC collaborent à distance pour produire des écrits ensemble, il convient de noter que la compréhension entre individus de cultures différentes ne va pas de soi et qu'un long processus d'intercompréhension est indispensable.

Du côté des enseignants, le processus n'est pas différent. Oh combien la communication peut trébucher face à un système différent.

D'où l'importance de veiller à la communication interculturelle sur trois niveaux : apprenants - apprenants, enseignants - enseignants et finalement apprenants enseignants.

²⁹ Philippe USEILLE, *Une approche informationnelle du Document: vers l'émergence du sens formatif*, Thèse de l'Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis, décembre 2008.

³⁰ *Ibidem*, p. 104.

La compétence linguistique ne suffit pas : la bonne maîtrise des formes linguistiques ne suffit pas à la communication. En effet, les structures formelles d'une langue ne sont qu'un vecteur et ne représentent que la surface visible et émergente de la communication. Pour l'appréhender, une approche plus globale s'impose. Elle permettra de saisir les conditions de possibilité de la communication interculturelle à travers un dispositif de médiatisation qui intègre les TIC. Notre investigation se focalise maintenant sur les modalités de collaboration à distance, c'est-à-dire la construction d'un espace d'intercompréhension inédit qui implique l'usage négocié des TIC de la part des partenaires pour réaliser le projet de co-écriture.

Annexe 1- Grille d'évaluation de la plateforme PASFLE : Projet d'écriture de l'année universitaire 2006/2008

Intitulé de la matière : Atelier d'écriture

Nombre de crédits : 1

Semestre : 2

Noms des enseignantes :.....

A.- Partie concernant le projet et la plateforme

	D'accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Ne s'applique pas
Les objectifs de la plateforme sont clairement énoncés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les objectifs sont utiles et pertinents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le contenu de la plateforme est conforme aux objectifs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les logiciels de la plateforme sont bien structurés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C'est utile pour votre formation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La présentation de la plateforme est claire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les supports techniques utilisés dans le cours améliorent l'apprentissage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le projet de collaboration avec Valenciennes est motivant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le thème de la collaboration est intéressant (écriture de nouvelle à partir d'une image)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B.- Méthodes pédagogiques

	D'accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Ne s'applique pas
Chaque séance du cours est articulée avec la précédente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

La participation des étudiants est sollicitée et encouragée	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les tuteurs utilisent des exemples pertinents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les tuteurs sont disponibles aux questions des étudiants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C.- Approche globale du cours

D'une façon générale, j'apprécie le travail d'écriture moyennant la plateforme	Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>	Qu'est ce que j'ai le plus apprécié dans ce projet?
Ce cours est nécessaire pour apprendre à rédiger une nouvelle à quatre mains	Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>	
À la fin de ce projet, je garderai contact avec mon collègue/ partenaire	Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>	
Le temps imparti à ce projet (nombre de séances et d'heures) est suffisant	Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>	
La collaboration avec des personnes non présentes physiquement est facile	Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>	
Quel est le logiciel qui vous semble le plus utile ?			
Quel est le logiciel qui vous semble le moins utile ?			
.....			
.....			
.....			

Qu'est ce que je souhaiterais modifier ?

.....

.....

.....

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Preteille, M. (1998). Apprendre une langue, apprendre une culture, apprendre l'altérité. Les Cahiers pédagogiques, n° 360, janvier 1998, pp.49-51.
- Besse, H. (1984). Eduquer la perception interculturelle. Le Français dans le Monde. pp.46-50.
- Byram, M. (2000). Assessing Intercultural Competence in Language Teaching
- Boyer, H., ButzacH, M. et Pendanx M. (1990). Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère, CLE International, p. 72.
- Byram, M. (1992). Culture et éducation en langue étrangère. Hatier/Didier.
- Caré, J.M. (1992). Qu'est-ce qu'une simulation globale? Le Français dans le Monde, n°252. pp.48-56.

- Caré, J.M. (1993). *Le Village : une simulation globale pour débutants. Le Français dans le Monde*, n° 261. pp.48-57.
- Debyser, F. (1996). *L'immeuble*, coll. Simulations globales. Paris, Hachette.
- Furstenberg, G., Levet, S., English, K. & Maillet, K. (2001). "Giving a Virtual Voice to the Silent Language of Culture: The Cultura Project." *Language Learning & Technology*, Vol.5, No 1, pp.55-102. <http://llt.msu.edu/vol5num1/furstenberg/default.pdf>
- Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Collection Didactique des langues étrangères. Paris. CLE International.
- Hewling, A. (2004). *Foregrounding the Goblet*. In C. Ess & F. Sudweeks (Eds.), *Proceedings, Cultural Attitudes Towards Technology and Communication*, 2004. Sweden. <http://elgg.net/anneh/files/-1/2410/CATaC/04Hewling.doc>
- Hofstede, G. H., & Hofstede, G. J. (2005). *Cultures and organizations: software of the mind*. 2nd edition. New York: McGraw-Hill.
- Hofstede, G.H. *Les dimensions culturelles*
http://www.geerthofstede.com/geert_hofstede_resources.shtml
- Kramsch, C., & Thorne, S. (2001). *Foreign Language Learning as Global Communicative Practice*. In D. Block and D. Cameron (eds.) *Language Learning and Teaching in the Age of Globalization*. London: Routledge
<http://language.la.psu.edu/~thorne/KramschThorne.html>
- Kramsch, C. (1996). *The Cultural Component of Language Teaching*. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 1(2), 13 pp.
http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_2/beitrag/kramsch2.htm
- Kramsch, C. (1995) *La composante culturelle de la didactique des langues FDM*, No spécial, Janvier 1995 : *Méthodes et Methodologies*.
- Lipiansky, E.M. (1998). *Les dessous de la communication interculturelle*, dans *La Communication*, P. Cabin (dir.), Editions Sciences humaines.
- Mucchielli A. (2000). *La nouvelle communication*, Armand Collin.
- Meunier J.P. (1999). *Dispositif et théorie de la communication, Le dispositif. Entre usage et concept*, *Hermes*, n°25, CNRS éditions, p. 83.
- Nowicki, J. (2002). *Gérer l'interculturel. Alibi ? Mode ou illusion ?* in *Interculturel et communication dans les organisations*, *Communication et Organisation*, N°22- 2e semestre, p. 59.
- Porcher, L. (1998). *De l'interculturel*. *Les Cahiers pédagogiques*, no 360, janvier 1998, pp.48-49.
- Sapir, E. (1949). *Selected writings of Edward Sapir in language, culture and personality*.Ed. David Mandelbaum. Berkeley: University of California Press.
- Sprogforum, N°18, pp.8-13 <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr18/byram.html>
- Street, B. (1993). 'Culture is a Verb: anthropological aspects of language and cultural process' in Graddol, D., Thompson, L. and Byram, M. (eds.) *Language and Culture.BAAL and Multilingual Matters*, Clevedon, 23-43
- Trompenaas, F., & Hampden-Turner, C. (1998). *Riding the waves of culture: Understanding cultural diversity in global business*. New York: McGraw-Hill.
- Useille, P. (2008). *Une approche informationnelle du Document: vers l'émergence du sens formatif*, Thèse de l'Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis.
- Vinsonneau, G. (1997). *Culture et Comportement*. Armand Colin.
- Vulpe, T., Kealey, D., Protheroe, D. & MacDonald, D. (2001). *A Profile of the Interculturally Effective Person*. Centre for Intercultural Learning, Canadian Foreign Service Institute, 2nd edition. Canada.
- Wierzbicka, A. (1997). *Understanding Cultures Through Their Key Words*. New York, Oxford University Press, Inc.
- Yaiche, F. (1996). *Les simulations globales : mode d'emploi*, Paris, Hachette
- Butler Yeats William, *The Collected Poems*, cité par Bruno BETTELHEIM, *La Psychanalyse*

- des contes de fée, Laffont, 1976, p. 336.
- Zarate, C. (1993). Représentations de l'étranger et didactique des langues. Collection CREDIF
Essais. Didier.