

LA MEDIATION INTERCULTURELLE DANS LES PRODUCTIONS EN LIGNE: LE CAS D'UN DISPOSITIF HISPANO-AMERICAIN D'ENSEIGNE- MENT-APPRENTISSAGE DES LANGUES ANGLAISE ET ESPAGNOLE

par
Richard Clouet

Dans ce travail de recherche, on se propose d'aborder l'importance du choix des tâches et du rôle des tuteurs dans un environnement collaboratif en ligne pour encourager un dialogue interculturel efficace entre les apprenants. L'analyse part d'une expérience de collaboration en ligne pour l'enseignement-apprentissage des langues anglaise et espagnole entre des étudiants de l'Université de Las Palmas de Gran Canaria, en Espagne, et l'Université SUNY de New York entre septembre et décembre 2012. Les questions auxquelles nous tentons de répondre sont les suivantes: quels types de tâches permettent de susciter le dialogue interculturel? Jusqu'où doit aller le rôle du tuteur pour assurer la participation de tous les étudiants de manière conviviale et spontanée? La présentation de quelques extraits des forums dans lesquels ont participé les étudiants apportera un certain nombre d'éléments de réponse à ces questions.

Mots-clés

communication interculturelle, enseignement-apprentissage des langues étrangères, collaboration en ligne, dimension socio-affective, médiation, tuteur

Abstract

This article is aimed at researching the importance of task selection and the role of tutors in an online collaborative environment in order to foster effective intercultural dialogue between learners. The analysis is based on an experiment of online collaboration between students of the University of Las Palmas de Gran Canaria,

Spain, and New York State University (SUNY) for the teaching-learning of Spanish and English as foreign languages between September and December 2012. We have tried to answer the following questions: what type of tasks help to encourage intercultural dialogue? To what extent is the role of the tutor important to ensure the participation of all students in a friendly and spontaneous way? Some examples of students' participation in online forums will help answering these questions.

Key words

intercultural communication, teaching-learning of foreign languages, online collaboration, socio-affective dimension, mediation, tutor

L'enseignement-apprentissage des langues n'est pas la simple transmission de savoirs et savoir-faire entre enseignant et apprenant, mais il s'agit aussi de la médiation entre deux pôles: la langue-culture émettrice et la langue-culture réceptrice. Cette médiation fait à son tour l'objet d'altérations, de changements, partant de ce qui est d'abord écart et distance entre les cultures pour ensuite engendrer rapprochement, compréhension et construction de sens. Focaliser l'enseignement-apprentissage des langues sur la médiation en vue d'une acquisition progressive de la compétence interculturelle, c'est se centrer sur les points de vue des acteurs et de leurs expériences afin d'intégrer l'aspect interculturel dans leurs pratiques communicatives. On rejoint donc Geneviève Zarate lorsqu'elle écrit:

Le concept de médiation alimente une réflexion sur l'entre-deux culturel défini comme un espace spécifique, où s'opèrent des transactions de sens, d'autant plus complexes qu'elles s'inscrivent dans un contexte plurilingue. L'identification de ce contexte et la validation des activités interculturelles qui lui sont propres passent par la reconnaissance de la médiation comme compétence à part entière. (Zarate 2003: 242)

Lorsqu'elle se fait en ligne et qu'elle est organisée dans un cadre

institutionnel, cette médiation est d'autant plus enrichissante qu'elle implique une dimension interactive et dynamique bien plus régulière et intense que dans un contexte d'enseignement traditionnel qui privilégie souvent un apprentissage passif et où l'apprentissage de l'étudiant dépend grandement de l'activité de l'enseignant (Lojacono 2010: 277-278). Bien que différents auteurs anglo-saxons aient montré les «ratages communicationnels» («missed» ou «failed communications») associés à l'usage d'Internet pour des échanges en ligne (Belz 2002 ; Kramsch & Thorne 2002 ; Ware 2005 ; O'Dowd 2005 ; O'Dowd & Ritter 2006), la capacité de la CMC (communication médiatisée par ordinateur) à améliorer l'adaptation des individus ne fait aucun doute même si, comme l'explique Florence Lojacono, les pratiques collaboratives en milieu scolaire n'ont rien de nouveau : «The idea is an old one, but the packaging is new» (Lojacono 2013: 47). Si l'apprentissage collaboratif connaît un fort engouement avec l'apparition des technologies de l'information et de la communication (TIC), il convient de préciser que les pratiques collaboratives dans l'enseignement sont largement antérieures au monde numérique. Les travaux de Freinet portaient déjà les germes de ce style d'apprentissage. Certes, la CMC n'apporte fondamentalement rien de nouveau dans la conception intellectuelle du travail collaboratif, mais les technologies utilisées viennent conforter sa mise en place. Bien évidemment, la CMC ne fait pas la collaboration ; l'apprentissage collaboratif doit être pensé en amont afin que le choix des outils techniques puisse permettre de mieux organiser les processus et d'encourager les apprenants à s'engager dans un cadre bien défini.

Pour revenir au sujet de la communication interculturelle, grâce à la CMC, les apprenants vont, en tant que producteurs de cultures et non pas simples produits de leur culture, emprunter ailleurs des réponses que leur propre culture ne peut apporter. L'échec ou la réussite de tels échanges dépendra bien évidemment des tâches élaborées pour susciter et soutenir le dialogue interculturel à distance (Müller-Hartmann 2000), tâches sans lesquelles la communication

peut vite tourner court (Mangenot & Zourou 2007: 44), d'où le rôle fondamental des tuteurs ou coordonnateurs des échanges dont l'objectif est de veiller à ce que les tâches proposées permettent de susciter «une meilleure connaissance d'autrui à travers la communication engagée» (Abdallah-Preteceille 1996: 31) et de rendre compréhensible de manière bilatérale les représentations culturelles, les valeurs et les normes qui y sont associées.

Dans cet article, on s'est appuyé sur une expérience pilote de quinze semaines lors de laquelle 11 étudiants américains et 14 étudiants espagnols ont été mis en relation à travers un cours d'approfondissement des langues et cultures respectives (langue anglaise aux îles Canaries, en Espagne et langue espagnole dans l'état de New York) à un niveau avancé (B2 du Cadre européen commun de référence pour les langues) à travers un certain nombre de tâches visant à les guider vers une communication interculturelle effective et efficace.

Ce projet international s'inscrit dans le cadre d'un travail collaboratif en ligne entre deux universités partenaires, SUNY Empire State College et l'Université de Las Palmas de Gran Canaria. Il s'intègre dans un vaste projet du *Collaborative Online International Learning (COIL) Institute* rattaché à la State University of New York (SUNY), grâce auquel environ 40 universités ont été sélectionnées à travers le monde pour établir des partenariats en ligne dans le domaine des sciences humaines.

Après un rapide cadrage théorique et une présentation du contexte de l'échange, du corpus étudié et de la méthodologie adoptée, nous nous interrogerons sur les problèmes d'ordre culturel rencontrés par les étudiants et tuteurs espagnols en situation de communication en ligne et suggérerons un nouveau protocole méthodologique afin que nos prochaines expériences d'interaction prennent davantage et mieux en compte non seulement l'acquisition, mais aussi l'évaluation de la dimension interculturelle.

1. *Cadre de l'analyse: de la théorie à la pratique*

L'objet de cette première section est d'apporter un bref éclairage sur les concepts d'interculturalité et de communication interculturelle pour ensuite s'intéresser au corpus des interactions, objet de cette étude, et à la méthodologie de recherche adoptée.

1.1. Interculturalité et communication interculturelle

Apprendre une langue étrangère ne signifie pas seulement maîtriser la grammaire ou le lexique, mais aussi en connaître les cultures, et savoir agir correctement en présence de personnes de cultures différentes ; ou, pour reprendre les termes de Meinert Meyer: «to behave adequately in a flexible manner when confronted with actions, attitudes and expectations of representatives of foreign cultures» (Meyer 1991: 138). Cette interaction, selon Michael Byram, n'implique pas seulement un échange efficace d'informations, mais surtout «the ability to decentre and take up the other's perspective on their own culture, anticipating and where possible, resolving dysfunctions in communication and behavior» (Byram 1997: 42). Byram (1997) propose un modèle de compétence interculturelle articulé autour de cinq axes principaux: les savoir-être, où s'apprécie la posture (*attitude*) d'ouverture et de réflexion sur les deux cultures; les savoir, sociaux (*knowledge*), qui englobent les connaissances théoriques sur la société cible et qui aident l'apprenant à adopter un comportement approprié lors des interactions sociales; les savoir-comprendre et savoir-apprendre-et-faire, qui mobilisent les habiletés (*skills*) à comprendre les documents ou évènements de l'autre culture, à acquérir de nouvelles connaissances et à agir de façon appropriée en situation de communication exolingue; et finalement, les savoir-s'engager, qui font appel à des aptitudes d'évaluation critique (*critical cultural awareness*) des deux cultures et d'engagement à négocier des com-

promis pour soi-même et avec les autres.

Cette approche a été développée dans le travail de Meyer (2000), qui soutient que la compétence interculturelle est une combinaison de compétences sociales et de communication, y compris l'empathie, la capacité à gérer les conflits, la capacité à travailler en collaboration, la souplesse, la sensibilisation aux langues étrangères, la sensibilisation aux autres cultures, la réflexion sur sa propre origine culturelle et la tolérance face à l'ambiguïté. De manière générale, la communication interculturelle implique la capacité à faire face à son propre contexte culturel en interaction avec les autres. Meyer reprend en quelque sorte les travaux de Bennett (1993) sur la sensibilité interculturelle. Ce dernier présente un modèle de développement de la sensibilité interculturelle basé sur l'expérience individuelle et sur l'action, afin de passer du stade de l'ethnocentrisme à celui d'une grande ouverture d'esprit à l'égard des cultures étrangères (ethnorelativisme). C'est cette même action que prône Abdallah-Preteille lorsqu'elle encourage le passage d'une «culture objet» à une «culture en acte» (1996: 32). Bennett et Abdallah-Preteille présentent une vision évolutive et envisagent la sensibilisation interculturelle comme l'acquisition des comportements, des représentations et des attitudes qui permettent au sujet d'interagir en contexte interculturel.

Notre approche dans cet article sera une combinaison des modèles de Byram, Bennett et Abdallah-Preteille, car nous sommes de l'avis que toute acquisition de la compétence interculturelle passe par une discrimination et appréhension de la différence culturelle (sensibilité) pour arriver à l'adoption de comportements, représentations et attitudes appropriés qui permettront aux sujets d'interagir en contexte interculturel d'une manière efficace. L'ultime palier est la création d'un espace de rencontre entre la culture propre et la culture cible où les obstacles causés par l'exotisme, la catégorisation, les stéréotypes et les préjugés auront été dépassés. Cet espace de rencontre, que plusieurs théoriciens de l'interculturalité appellent le «troisième espace», se crée entre les cultures et laisse la place aux mouvements et aux

changements. On pourrait aussi le qualifier d'espace d'accommodation, où la communication a lieu dans un processus d'ajustement permanent, le but ultime étant la construction d'un sens.

Ainsi est-il possible de concevoir la rencontre interculturelle comme un échange entre personnes ou groupes de personnes de différentes cultures permettant l'émergence d'un espace de négociation. La construction de cet espace nécessite une décentration par rapport aux cadres de référence en présence (représentations, codes culturels, valeurs, normes, visions du monde, habitudes de vie...) de la part de chacun des acteurs de l'interaction. Cependant, lorsque l'on parle des acteurs de l'interaction, on doit inclure aussi bien les étudiants que les tuteurs. C'est pourquoi on ira au-delà du simple passage d'une «culture objet» à une «culture en acte» de la part des étudiants (Abdallah-Preteille 1996: 32) et on insistera sur le choix des tâches et le rôle indispensable des tuteurs en tant qu'acteurs à part entière de l'interaction.

L'objectif, in fine, est de permettre la création d'une culture commune où chacun, qu'il soit étudiant ou tuteur, puisse prendre de la distance par rapport à son cadre de référence, réfléchir sur soi-même et finalement entrer dans le système de l'autre. Cette prise de recul par rapport à soi et à ses présupposés, la remise en question de ses impressions, ses modèles et ses valeurs permettront d'accéder à ce qu'Abdallah-Preteille appelle une certaine «neutralité culturelle», aussi bien en ce qui concerne les étudiants que les tuteurs. En revanche, on doit être conscient que la stratégie du repli sur soi plane en permanence sur cet espace intermédiaire car, comme l'explique la psychologue Margalit Cohen-Emerique, l'écueil du relativisme culturel est toujours présent et, dans cet espace de négociation, le sujet se trouve toujours en situation de conflit interne à mi-chemin entre l'ethnocentrisme et l'ethnorelativité. Margalit Cohen-Emerique nous apporte une explication intéressante de la notion d'ethnocentrisme en précisant qu'il s'agit de:

[...] l'incapacité à se représenter ce qui ne nous ressemble pas, en partie parce que, dans de nombreux domaines, notre imprégnation culturelle n'est pas consciente. Si on perçoit la différence, la tendance naturelle est de la décoder avec ses propres référents culturels, avec ses valeurs et ses normes, considérées comme universelles, ce qui conduit inévitablement à un jugement à l'égard de l'autre. L'ethnocentrisme existe chez tous les peuples; il reflète la fermeture de tout groupe humain qui, confronté à la différence culturelle, la rejette, la refuse et rend difficile le contact interculturel (Cohen-Emerique 2011: 103).

C'est pourquoi tout au long du présent article nous insisterons sur le travail de médiation du tuteur, sur l'accompagnement et la mise en place de stratégies de négociation. Dans une approche interculturelle, le tuteur-médiateur a un rôle clé: non seulement celui de concevoir et d'organiser les tâches, mais aussi d'accompagner et d'aider l'apprenant à confronter ses points de vue, à valoriser sa culture et la culture cible, à rechercher des solutions, à construire ainsi son identité et, palier après palier, à développer sa compétence interculturelle. À travers les interventions des étudiants, le tuteur-médiateur continuera lui aussi à construire sa propre identité au sein du groupe et à renforcer sa compétence communicative interculturelle dans un contexte mouvant et instable auquel il devra s'adapter en permanence.

1.2. Collaboration en ligne

A l'instar de Carré, nous sommes de l'avis que: «Dans un monde de réseaux, les démarches d'apprentissage se doivent d'intégrer les capacités de relation à l'autre, de travail en groupe, de communication et de collaboration qui deviennent des enjeux majeurs de la réussite professionnelle et personnelle» (Carré 2005). Pourtant, pour amener un groupe d'apprenants de langue à interagir en ligne avec

un groupe alloglotte d'une manière efficace, il faut s'assurer que le travail collaboratif soit structuré par un dispositif qui favorise un maximum d'échanges des participants et crée un environnement propice à l'émergence de controverses: conflits d'idées, d'opinions et d'informations entre les membres du groupe, sans quoi la dimension interculturelle des échanges, visée principale de ce travail de recherche, risque de tourner court.

D'autre part, dans un contexte de collaboration en ligne où entrent en jeu un certain nombre de variables, telles la disposition personnelle de chaque apprenant ou encore leur degré de participation dans le travail de groupe, il faut qu'un certain nombre d'exigences soient prises en compte, notamment l'engagement envers le groupe sans lesquelles la collaboration ne peut être envisagée. Selon Henri et Lundgren-Cayrol (2001), cet engagement repose sur trois aspects fondamentaux: l'appartenance au groupe (implication des apprenants dans le travail de groupe); la cohésion du groupe (présence et absence de certains comportements dans le groupe); la productivité (perception qu'ont les apprenants de la collaboration comme moyen d'atteindre les objectifs fixés). A ces trois variables on doit ajouter l'importance de la dimension socio-affective des interactions (Bourgeois & Nizet 1997) et les capacités à être attentif à l'autre, à savoir écouter mutuellement, à être empathique à l'égard de l'autre, à exprimer son désaccord sans agressivité, à s'encourager mutuellement et s'entraider, à savoir gérer les conflits. Ceci nous renvoie donc à l'importance des tâches proposées, ces tâches dont l'objectif doit être de stimuler les interactions, de favoriser l'émergence et la régulation de conflits et de guider les apprenants dans les activités de communication interculturelle.

Rovai (2002) suggère que la quantité et la qualité des échanges entre apprenants dépendra intimement de ces facteurs et que plus les relations en ligne se dérouleront dans un cadre amical, plus les apprenants établiront entre eux la confiance nécessaire à la concrétion des objectifs visés. C'est, d'autre part, un facteur essentiel pour

augmenter la persistance et l'engagement des apprenants et réduire le nombre d'abandons.

Depuis les années 90, un grand nombre d'études ont été menées sur la collaboration en ligne, ses intérêts (Henri & Lundgren-Cayrol 2001; Stacey 1999; Ainley & Armatas 2006) et ses limites (O'Dowd & Ritter 2006; Mangenot & Tanaka 2008). En ce qui concerne la dimension interculturelle de ces échanges, nous retiendrons un des tout premiers projets entre les États-Unis et l'Europe, *Cultura*, lancé en 1997 et qui se poursuit chaque année depuis cette date (Furstenberg et al. 2001). Le projet *Cultura*, établi à l'origine pour des apprenants américains et français, s'est ouvert à d'autres nationalités et a pour objectif de faire ressurgir ce que l'anthropologue américain Edward Hall (1966, 1969) appelle la «dimension cachée», le «langage silencieux», afin d'arriver à une meilleure compréhension des différentes façons de voir, de penser et d'interagir des apprenants.

À la différence du projet *Cultura* qui laisse le facteur enseignement-apprentissage des langues de côté pour se centrer principalement sur le développement de la communication interculturelle, il a été demandé aux étudiants de s'exprimer en langue étrangère, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. On a décidé de mener les deux aspects de front, convaincu qu'il est à la fois possible de produire en langue étrangère et d'interagir sur le point culturel, mais aussi conscient des écueils qu'impliquent les expériences de collaboration en ligne, tels que les résumant Mangenot et Tanaka (2008: 35-37). L'objectif n'est pas seulement de forger la compétence interculturelle en ligne, mais aussi de s'interroger sur le caractère des tâches proposées et sur le rôle du tuteur-enseignant au cours de ces échanges.

1.3. Environnement de travail, corpus et méthodologie

Dans le cadre d'un cours d'approfondissement des langues et cultures en ligne entre SUNY Empire State College et l'Université de

Las Palmas de Gran Canaria durant le premier semestre de l'année universitaire 2012-2013, des étudiants américains et espagnols ont été amenés à se rencontrer en ligne sur la plateforme d'apprentissage à distance Angel et à travailler ensemble autour de situations d'apprentissage collaboratif et dans un contexte multiculturel. Angel est une plateforme e-learning sous licence libre permettant de créer des communautés autour de contenus et d'activités pédagogiques. L'application permet de créer des interactions entre tuteurs, apprenants et ressources pédagogiques et de créer un environnement pédagogique où les apprenants peuvent construire leurs connaissances à partir de leurs expériences et compétences. Elle permet aussi l'utilisation d'un grand nombre d'outils qui favorisent le travail collaboratif en ligne (wikis, forums, blogs, etc.) et présente une interface très conviviale.

Parmi les étudiants inscrits à ce cours d'approfondissement des langues et cultures sur la plateforme Angel, 14 sont espagnols et 11 sont américains. Du côté espagnol, il y a 12 femmes et deux hommes, alors que du côté américain neuf sont des femmes et trois sont des hommes. Il est aussi très intéressant de noter que les étudiants américains sont à 36% d'origine latino-américaine et que, à deux exceptions près, ce sont tous de jeunes adultes en formation continue qui ont suivi cet enseignement à distance après leur journée de travail. Les apprenants espagnols, quant à eux, ont généralement entre 19 et 20 ans et sont étudiants à temps complet. Nous pouvons, certes, nous interroger sur la question de l'asymétrie des 'corpus', en ce sens que les Espagnols, de par leur âge, n'auront pas les mêmes expériences de vie que les Américains. Il est toutefois nécessaire de préciser que ce travail de recherche porte principalement sur les types de tâches qui permettent de susciter le dialogue interculturel et sur le rôle que doit jouer le tuteur lors des échanges, et non sur le contenu des échanges. Cette petite différence d'âge n'est donc pas une variable qui influe sur la qualité des échanges interculturels.

En ce qui concerne le cadre institutionnel de la collaboration en ligne, il est utile de préciser que les étudiants américains n'ont

eu aucun face à face pédagogique avec leur tuteur, alors que les étudiants espagnols ont parallèlement suivi des cours traditionnels avec leur tuteur à raison de quatre heures par semaine à la Faculté de Traduction et d'Interprétation de l'Université de Las Palmas de Gran Canaria. Du côté espagnol, la collaboration en ligne s'est faite sur la base du volontariat en dehors des heures de cours conventionnelles, très souvent tardivement dans la nuit afin de pouvoir interagir avec leurs partenaires américains de façon synchrone pour certaines tâches concrètes.

Figure 1. Capture de la page d'accueil de la plateforme Angel

Dans cet espace virtuel d'apprentissage constitué par la plateforme Angel, l'identité des tuteurs s'appréhende au premier abord à travers un message de bienvenue aux étudiants. Celle des apprenants se fait dans la première unité du cours puisqu'il leur est demandé de rédiger une courte présentation (lieu de résidence, activité professionnelle, situation familiale, etc.) à laquelle ils peuvent ajouter, facultativement, une photo afin de mettre un visage sur le nom des partenaires de travail. Les tuteurs peuvent agencer et structurer les groupes d'étudiants selon leurs choix pédagogiques et en fonction des unités abordées en intégrant les outils nécessaires au bon déroulement des activités

proposées: forums, chat, wikis, etc. Les espaces de consultation des documents de travail individuel et collaboratif sont ouverts à tous les participants et sauvegardés sur la plateforme Angel. De la même manière, les propos échangés dans les espaces d'échanges collaboratifs sont enregistrés. L'espace enseignant est légèrement différent de l'espace étudiant en ce sens qu'outre la constitution du cours, la formation des groupes et les droits d'accès des étudiants à celui-ci, il comporte des outils statistiques qui permettent de suivre en temps réel le travail des étudiants.

Ce sont les activités d'apprentissage collaboratif qui ont fait l'objet de la présente étude, celles qui nécessitaient un réel échange de ressources entre les étudiants. Nous nous sommes principalement arrêtés sur les forums auxquels ont participé tous les membres du groupe autour des thèmes de la présentation personnelle, la nourriture et la publicité, l'immigration et le rôle des femmes en politique. Les extraits présentés le sont tels qu'ils apparaissent dans les forums, en anglais ou en espagnol, sans aucune correction orthographique ou grammaticale. On souhaite ainsi démontrer que l'utilisation de la langue cible à un niveau B2 du Cadre européen commun de référence pour les langues n'est en aucun cas un obstacle à une communication fluide et très souvent naturelle.

De mi-septembre à mi-décembre 2012, les étudiants espagnols et américains ont suivi six unités à raison d'une moyenne de deux semaines par unité. Tous les quinze jours, des tâches leur ont été proposées sous la supervision à la fois d'un tuteur de l'ULPGC et d'une tutrice de l'Empire State College. Ces tâches ont ensuite été mises à disposition sur la plateforme Angel de l'Empire State College. Elles ont été réalisées sans la présence physique des tuteurs, les étudiants étant totalement responsable de la gestion de leur temps. On a recueilli l'ensemble des échanges en ligne et chaque unité a fait l'objet d'un forum auquel les étudiants des deux pays ont participé activement. Un forum étudiants-tuteurs a aussi été mis à leur disposition pour négocier tout type d'écueil. Les échanges de courriers électroniques

entre les étudiants et les tuteurs ont, d'autre part, été sauvegardés. À ces échanges il faut ajouter la rédaction d'un journal de bord personnel que les étudiants devaient mettre en ligne une fois par mois et dans lequel ils devaient exprimer librement leurs impressions sur les échanges en cours et sur leur expérience en ligne. Ces journaux ont été tenus en anglais par les étudiants espagnols et en espagnol par les étudiants américains. En fin de parcours, ils ont répondu à un questionnaire ayant trait à leur apprentissage interculturel et à la validité des échanges auxquels ils avaient participé.

Lors de ces échanges, ce sont les modalités de communication écrite et asynchrones (principalement mail et forum) qui ont prévalu. En revanche, pour la réalisation des deux tâches collaboratives, la communication orale et synchrone a été prépondérante. Le principal outil de communication synchrone utilisé a été Blackboard Collaborate (ex-Elluminate), bien que nous sachions, par le biais des étudiants espagnols, qu'ils utilisaient fréquemment Skype hors plateforme. D'autre part, les étudiants ont eu accès à un outil de production et de partage: Voicethread.

Dans le cadre de notre étude, on s'est centré principalement sur les outils du système de gestion d'apprentissage collaboratif Angel, Blackboard Collaborate et Voicethread. Pourtant, dans l'enquête finale à laquelle ont répondu les participants, Skype, en tant qu'outil synchrone interindividuel, a été un des plus appréciés, même si la variable institutionnelle ne rendait officiels que les outils Blackboard Collaborate, Voicethread et la plateforme Angel.

En ce qui concerne la démarche méthodologique, il est à préciser que la présente étude a une double vocation: au plan de la recherche, le but est d'analyser l'efficacité de la communication interculturelle dans un environnement en ligne entre étudiants américains et étudiants espagnols, dans l'espoir que les résultats de l'analyse permettront d'améliorer les collaborations à venir; au plan de la formation des étudiants, il s'agit de les mettre en situation de contact réel avec des étudiants natifs, de les enrichir d'un point de vue culturel et de

leur donner l'occasion de pratiquer la langue étrangère de manière authentique.

Cet article représente une première étape dans une action-recherche que nous pensons étendre à d'autres aspects de la communication interculturelle médiatisée par ordinateur à travers l'exploitation de tout le matériel enregistré sur la plateforme Angel. Les résultats des échanges obtenus à travers les outils de gestion Blackboard Collaborate, Voicethread et Skype feront l'objet d'une publication ultérieure.

2. Analyse de quatre tâches: une vision évolutive des échanges

Lors de la première tâche, les étudiants furent invités à se présenter par écrit (minimum de 100 mots) sous divers angles: leur origine, personnalité, caractéristiques physiques, famille, travail, aspirations et façons d'envisager la vie. On leur demanda aussi de s'exprimer sur leurs attentes concrètes vis-à-vis de ce nouveau cours en ligne. Dès le début, à notre agréable surprise, les échanges sur le forum se révélèrent plus interactifs que prévus puisque les étudiants n'hésitaient pas à se répondre les uns les autres et à intervenir tout à fait librement sans l'aide des tuteurs. Précisons cependant que le nombre d'échanges donnant lieu à un véritable dialogue interculturel tel que nous l'avons expliqué dans la première partie de ce travail de recherche fut très faible. Pourtant, il est clair que les étudiants furent tous avides de connaissances à l'égard de la culture étrangère. C'est ce que reflètent les extraits suivants¹:

(1) Auteur: Zoey-US (10/09/2012)

Creo que la vida sea para explorar y aprender de otras culturas, pero yo qué sé, solamente tengo dieciséis años.

(2) Auteur: Melissa-US (14/09/2012)

Mis objetivos para este curso son tener una mejor idea de

la cultura hispana y entender cómo viven. También quiero saber como comunicarme mejor en español en una manera más profesional.

(3) Auteur: Ana-SP (20/09/2012)

I think that this is a good experience for us, I would like to know other people as much as possible and together we can learn more about other language and culture.

(4) Auteur: Daniel-SP (21/09/2012)

I would like to improve my English skills in this course and meet new people and their cultures too.

(5) Auteur: Lorena-SP (21/09/2012)

With this course I expect to improve my English, especially my pronunciation, and learn a lot about American culture.

(6) Auteur: Cirenía-SP (25/09/2012)

I hope to improve my English with this course and I would also like to meet new people, so it will be an interesting project!!!

(7) Auteur: Elizabeth-US (29/09/2012)

Mis objetivos para este curso son de mejorar mi capacidad de hablar, (puedo comprender y leer casi' todos) y de comprender mejor la cultura de los países españoles.

(8) Auteur: Indira-SP (29/09/2012)

I consider that it's a great opportunity to know people and learn more about English and its culture.

(9) Auteur: Isabel-SP (29/09/2012)

I dream of travelling all around the world, meeting new people and cultures. I know someday I will go to New York, so this

is my first step! I am excited about this new experience, which I hope to be productive and fun!



Figure 2. Capture des instructions dans le forum de présentation

Ces premières interventions sur le forum ne donnent pas lieu à une confrontation culturelle mais établissent d'emblée une motivation commune de tous les participants: non seulement améliorer leurs compétences linguistiques, mais aussi connaître d'autres cultures.

Lorsque l'on reste dans le domaine de la présentation personnelle, il semble que l'interaction soit plutôt réduite. En revanche, une véritable interaction commence avec des tâches plus traditionnelles, plus scolaires en quelque sens. C'est le cas des deux tâches que nous présentons maintenant: la première concerne l'impact des annonces publicitaires dans la culture source et la culture cible; la seconde a rapport avec les habitudes alimentaires des étudiants, un des objectifs du cours étant, précisons-le, la réalisation en groupes mixtes d'une annonce publicitaire sur un produit alimentaire dans les deux langues et recevable dans les deux cultures.

Quand nous avons demandé aux étudiants de rechercher dans leur pays une annonce publicitaire qu'ils jugeaient convaincante, et une autre moins efficace, les échanges ne se sont pas fait attendre. Pourtant, la culture étrangère est rarement questionnée dans sa pro-

pre réalité et est souvent confinée aux stéréotypes qui accompagnent souvent les cultures américaine et espagnole. C'est le cas dans les trois extraits suivants:

(10) Auteur: Theresa-US (23/09/2012)

Me gusta este anuncio pero no es verdad (David Beckham-Burger King 2012 Commercial). No pienso que Beckham come en Burger King. Es fácil mirar porque él es muy guapo! Me gusta este anuncio porque es realista de vida. Me gusta que él ordena una bebida saludable. Es fácil de entender y coloridos. Es agradable ver a un famoso deportista pedir alimentos saludables.

(11) Auteur: Carmen-SP (03/10/2012)

I have to say Theresa, that the Burger King's advertisement is quite funny! I don't normally watch TV so I think this is the new advertisement of the year of Burger King. It's typical American. Big burgers and unhealthy food. At least, this is what we think in Spain.

(12) Auteur: Kerri-US (04/10/2012)

Creo que el anuncio de Burger King es muy eficaz. Su audiencia comprende de las personas que le gusta comer mucho la carne. Las fotos de las hamburguesas son muy grandes, como la cantidad de carne en el bocadillo. Burger King no necesita tener los vegetarianos como clientes. En España hay muchos vegetarianos?

À la lecture de ces extraits, il est évident qu'un incident s'est passé. Les participants en question font preuve d'une vision stéréotypée des cultures américaine et espagnole, avec une claire tendance à simplifier la réalité culturelle étrangère à travers une surgénéralisation des traits caractéristiques aux traditions alimentaires dans les deux

pays. Le dialogue aurait même tendance à s'envenimer et le rôle du tuteur est ici plus important que jamais. Il a la responsabilité d'inciter les étudiants à se pencher sur la réalité culturelle étrangère plus en profondeur et avec respect, de les sensibiliser, en l'occurrence, aux traditions culinaires des deux pays, sans pour autant avoir recours à un guidage trop strict qui ne ferait que nuire à la spontanéité des échanges.

En revanche, une autre activité autour du thème de l'immigration a permis de rapprocher les étudiants et de prendre conscience de la médiation comme le règlement des conflits par le compromis, ou au moins par la négociation dans le respect des identités des individus ou des groupes. Lorsqu'ils parlent de l'immigration, les étudiants ancrent leurs échanges dans le «politiquement correct» et semblent tout faire pour promouvoir la culture du compromis.

(13) Auteur: Cirenía-SP (17/11/2012)

Lately, the number of immigrants living in Spain and USA has suffered a significant rise and so does xenophobia. And the reason, I think, is the economic crisis. There are less work places, so Spaniards think immigrants want to steal ours. I don't really understand people who think this way. Maybe because my great-great-grandfather made a fortune in Argentina and thanks that, my family could survive in here, Canary Islands. Besides, people who came from other country are here because they couldn't survive there. And I think immigrants enrich our culture and country.

(14) Auteur: Elizabeth-US (23/11/2012)

Hi Cirenía - Si, la población de inmigrantes ha cambiado para incluir diversas culturas. Pero son los extranjeros ilegales que sufren más. A menudo, los jefes se aprovechan de ellos y les hacen trabajar demasiado. A veces, trabajan pero no reciben sus sueldos. Y no hay nada que puedan hacer. Estos pobres

vienen aqui para mandar el dinero a sus familias que viven en paises pobres. Estoy de acuerdo contigo: la inmigración enriquece la cultura mucho.

(15) Auteur: Monica-SP (17/11/2012)

Both US and Spain are countries where immigration is increasing. The problems that immigrants have in these two countries are pretty similar, as in any other country. They have the worst jobs, they are bad-paid and they have to deal with racism and social discrimination.

(16) Auteur: Iris-US (17/11/2012)

Hola Mónica:

Estoy de acuerdo con lo que dices acerca de los inmigrantes en Estados Unidos y en España. Estos inmigrantes están trabajando en los empleos que la mayor parte de la sociedad desprecia. Saludos, Iris.

(17) Auteur: Theresa-US (12/11/2012)

Inmigración en los estados unidos y España son similares porque la gente quiere encontrar trabajo. Una gran diferencia es que los estados unidos es más estricta en las fronteras de España. El costo de los alimentos es muy alto en comparación con lo que los trabajadores de los campos están haciendo. Inmigración es un tema “caliente” porque el se considera a robar los puestos de las personas nativas.

(18) Auteur: Sira-SP (14/11/2012)

Hello, Theresa! I totally agree with you. There are stronger policies related to frontiers in the United States than in Spain. In my opinion, this fact must change in Spain, because here we are experiencing a difficult economic situation and the unemployment rate has picked up sharply, so most immi-

grants who come here are not very likely to get a job. For this reason, I think that they would not take advantage of coming to Spain if they cannot earn money and get a better life. Best regards, Sira.

Ces différents axes de réflexion autour du thème de l'immigration permettent, comme nous l'avons dit ci-avant, d'arriver à une culture de compromis, bien qu'on soit aussi pleinement conscient qu'il y a eu un risque que les échanges oraux et écrits se soient limités au «politiquement correct», aspect qui, à notre avis, ne constitue en aucun cas un «effet faux» (*spurious effect*) puisqu'un dialogue interculturel efficace a bel et bien eu lieu. Le thème, en outre, contribue à faire passer les interlocuteurs du monde des représentations (sources de préjugés et de stéréotypes) à la réalité de chaque pays et, par extension, à rapprocher les deux cultures dans un contexte global, géographique et historique. Le rôle des tuteurs reste confiné à celui d'observateurs des échanges et, dans aucun cas, nous n'avons eu à intervenir pour éviter tout dérapage. Il est aussi intéressant de noter que les étudiants d'origine latino-américaine ne personnifient à aucun moment les débats, bien que les discours de certains soient empreints d'affectivité et de références indirectes aux situations vécues par leurs familles.

La dernière tâche sélectionnée l'a été en fin de semestre, lors de la quatorzième semaine, une fois que les étudiants aient suivi toutes les séquences préétablies par les tuteurs, comme l'illustre la capture d'écran ci-après (voir Fig. 3).

La tâche de la treizième semaine nous permet d'observer qu'une relation s'est établie entre les étudiants et qu'un certain climat de confiance semble régner. L'intitulé de la tâche, 'Femmes et pouvoir', n'invite pas explicitement à l'échange culturel, mais pourtant l'induit, grâce à une consigne qui tente de mêler une simple entrée thématique, une entrée fonctionnelle (la comparaison) et qui invite à une réflexion sur la justice sociale. Il est aussi intéressant de noter que l'activité a été exécutée par l'ensemble des 25 étudiants, cinq hommes

et 20 femmes, encadrés par les deux tuteurs, la tutrice américaine et le tuteur espagnol. Voici quelques extraits de ce qu’ont répondu les étudiants à la question ‘Quel est le rôle des femmes dans la vie politique de votre pays?’ pour illustrer les échanges, souvent très spontanés, autour d’un thème qui non seulement peut sembler provocateur mais qui a certainement provoqué l’interaction recherchée.



Figure 3. Capture du plan de travail du dernier module (semaines 12 et 13)

(20) Auteur: Theresa-US (26/11/2012)

En los Estados Unidos tenemos las mujeres senadores, gobernadores, las mujeres en el Congreso, las mujeres fiscales generales. Los estadounidenses están todavía por ver una mujer como presidenta. No dudo de que tendremos una mujer como presidente en un futuro próximo. Hillary Clinton fue muy cerca de ser nuestro primer presidente mujer estadounidense en 2008. Las mujeres han hecho un gran progreso en su papel en la política en los Estados Unidos. Con el tiempo se verá un Presidente de las mujeres.

(21) Auteur: Sira-SP (30/11/2012)

Hello, Theresa!

There is no doubt that the US will have a woman as president

in the near future. However, why do you think that people in the US have not elected a woman yet?

Very best wishes, Sira

(22) Auteur: Cirenia-SP (01/12/2012)

Wow, this is a very interesting topic for us to discuss!

I think the first woman who went into politics was Clara Campoamor, in the Republican Spain. Later, Spain suffered a really hard dictatorship, which make women disappear in politics. Fortunately, nowadays there are several women in politics around the world. However, just a few have reached the presidency of a country (German, Ireland, Latvia, Bangladesh, Pakistan...) and neither Spain nor the USA are in this list. Why? Because the political (and not political) sexism still plays a big role in the world.

And I'm not saying women are better than men, don't take me wrong. I'm just saying we (women) don't have the same opportunities, and that's a fact we can deny.

Spain and the USA developed countries? Let me laugh!

(23) Auteur: Zoey-US (08/12/2012)

Me parece muy interesante que teníais una mujer en poder hace tantos. En EEUU nunca habríamos tenido una mujer política en aquel entonces. Este hecho es muy triste y muy ilógico porque, como has dicho, todas las mujeres en poder hoy han hecho cosas increíbles. Uno de los países europeos más destacados tiene una mujer al mando (Alemania). No veo el razón detrás de los argumentos que digan que una mujer no puede liderar. Me enfado con estos dichos y espero que en el futuro estas ideas machístas se acaban.

(24) Auteur: Amanda-US (04/12/2012)

Me gustó su respuesta. Creo que eres el sexismo derecho está

muy vivo hoy en día. Yo nunca lo he visto de primera mano, que no sea al trabajar para las compañías aéreas, muchos hombres encuentran difícil que yo estaba a cargo. Algunos pilotos le pediría a un hombre una pregunta antes que yo. Creo que vamos a tener un presidente mujeres la próxima vez.

(25) Auteur: Adrian-SP (29/11/2012)

Even though there are laws, rules and much things that promote gender equality, we continue living in a sexist, patriarchal world, and we will take a lot of time to break the prediujes and understand that a woman is as good as a man for president, senator, minister or any other political work. It is true that there are women in political places nowadays in Spain. Here in Spain we had have a woman that was President of the Senate and of the The Madrid Regional Authoity: Esperanza Aguirre. But I think that we'll have to wait to see a woman for President in the USA or in Spain, and I don't know really why, maybe there isn't much women that stand as candidates, or maybe because the media doesn't pay attention to them so people doesn't do it either. Anyway, I wish I could see soon a woman in the power in my conuntry, It would be great, a signal of how we are growing and developing as a society. Best regards!

(26) Auteur: Iris-US (29/11/2012)

Hola Adrian:

Estoy de acuerdo contigo, creo que es tiempo que le den una oportunidad a las mujeres de ser presidenta. También creo que las mujeres pueden hacer un trabajo igual a los hombres. Pero también pienso que es un estereotipo que ha existido por mucho tiempo. Desafortunadamente, hay muchos que piensan que el lugar de las mujeres es solamente en el hogar. Que bueno que estamos en el siglo 21 y que las cosas van cambiando con

el tiempo. Quien sabe, que un día de esto haiga una mujer presidenta en España o en los Estados Unidos, el tiempo dirá. Saludos,

(27) Auteur: Elizabeth-US (10/12/2012)

Adrian - Cada vez que yo veo una foto de un líder femenino, me pregunta porque nosotros estamos predisuestos o cerrados a la idea. Es triste que, para un país tan avanzado como nosotros, no se puede elegir un presidente femenino. Cuando Hillary Clinton se postuló como candidata, yo esté segura que ella habría ganado. Obviamente, ¡todavía no estamos listos!

Un certain nombre d'éléments culturels émergent des productions des étudiants espagnols et américains sur le forum dédié à la tâche. Dans ce forum, rappelons que toutes les productions sont lisibles par tous les participants. C'est l'activité qui a engendré le plus de débats et de réponses spontanées aux commentaires publiés. Il semble étonnant qu'une consigne aussi simple ait provoqué cette production, à moins qu'il ne s'agisse d'une réaction des étudiants face à un problème global autour du rapport hommes-femmes. Il est à regretter que les tuteurs ne soient pas intervenus davantage pour demander des éclaircissements et inviter tous les étudiants à participer, car seuls deux étudiants masculins se sont investis dans ce forum, aspect qui semble démontrer que, même au XXI^e siècle, le thème de l'égalité entre hommes et femmes est toujours aussi brûlant. Ce manque de demande d'éclaircissement a été dû, une fois de plus, à la dynamique accélérée des échanges, les tuteurs s'étant vus débordés par la rapidité et le contenu des interventions.

Il est aussi à noter qu'une contribution peut paraître plus marquée culturellement qu'une autre, en ce qu'elle évoque une vision plus personnelle et intime du problème soulevé. De toutes les tâches proposées, c'est probablement celle qui a engendré le plus d'échanges empreints d'affectivité et celle où les langues se sont véritablement déliées. Peut-

être faut-il donc à nouveau s'interroger sur le rôle des tuteurs pendant les échanges, parfois modérateurs et médiateurs indispensables pour régler les conflits et apporter les éclaircissements nécessaires, certes, mais parfois aussi inhibiteurs des échanges spontanés.

3. Discussion

3.1. De la question comparatiste

La question comparatiste –ou mise en perspective de faits ou pratiques culturelles avec sa propre culture– emprunte généralement le cheminement de la culture cible vers la culture d'origine. De ce fait, la culture du pays de résidence est posée en référence d'étude, ce qui n'est pas sans créer quelques problèmes aux étudiants américains d'origine latino-américaine, et notamment des problèmes de compétences interculturelles. Tous nés aux États-Unis mais vivant souvent au sein de communautés hispanophones, ces étudiants se trouvent eux-mêmes en situation d'apprentissage culturel dans une société partiellement étrangère à leur culture familiale, d'où une certaine déstabilisation dans les représentations de la société-cible. Pour ces étudiants, les représentations de la société américaine sont en état d'inachèvement et d'instabilité permanente. On doit prendre en compte l'évolution culturelle de l'étudiant et se demander dans quelle mesure il est encore représentatif de sa culture d'origine. On peut même s'interroger sur la validité des représentations de la culture d'origine et de la culture d'accueil. Ce qui est indéniablement positif, en revanche, c'est la richesse des échanges interculturels provoquée par un tel contexte. Dans de nombreuses situations, ces étudiants sont très heureux de pouvoir décrire leurs expériences personnelles et d'analyser la contextualisation du problème ou du thème qui leur est proposé dans leur pays d'origine. Pourtant, ils ne l'ont jamais

fait à l'écrit, sinon à l'oral, lors des séances via Skype ou Blackboard Collaborate, comme ils nous l'ont confié dans les entretiens de fin de semestre et les questionnaires de satisfaction qu'ils ont remplis.

En effet, le problème de l'écrit est que l'étudiant se trouve seul à résoudre ses problèmes culturels, alors que l'interaction orale permet davantage de souplesse et permet de s'adapter au profil de chacun et de ses demandes spécifiques. A l'écrit, l'étudiant peut se trouver dans un positionnement relativement complexe vis-à-vis de la culture américaine, voire même être en situation de conflit. Dans ce cas précis, la question comparatiste aurait tendance à devenir une contrainte identitaire qui, à notre avis, ne peut être atténuée que par l'interaction orale. Le tuteur peut alors repérer les dissonances et expliquer à nouveau les objectifs de la tâche à accomplir. Mais cela implique aussi des interactions parfois complexes entre tuteurs et étudiants dans lesquelles la compréhension du ou des système(s) culturel(s) de l'autre, ainsi que des représentations de sa (ses) propre(s) culture(s) est primordiale.

Dans le cas des échanges présentés, le fait que la tutrice américaine soit d'origine russe et que le tuteur espagnol soit d'origine française a certainement aidé les étudiants à se sentir en confiance dans ce nouvel espace interculturel, à effacer graduellement les difficultés et les décalages entre les cultures, et a ainsi facilité les passages transculturels. Dans un tel contexte de gestion multiculturelle, il est important que les tuteurs acquièrent des compétences basées sur l'établissement et le maintien de relations de confiance avec les étudiants. Or, du fait que les tuteurs eux-mêmes vivent au quotidien les immédiatetés qu'imposent leurs situations personnelles spécifiques, la comparaison et la négociation les conduisent en permanence vers une décentration culturelle incontestable qui leur permet de faire preuve d'une grande sensibilité culturelle et d'un grand sens de l'observation. Cette comparaison oblige non seulement les étudiants et tuteurs à trouver leur place en tant que médiateurs entre la culture d'origine et la culture cible, mais demande aussi dans certains cas

de se positionner entre trois culture: la culture d'origine, la culture d'adoption et la culture cible.

Finalement, nous pouvons aussi poser le problème du statut des étudiants devant la différence. Il est évident que tous les étudiants américains n'ont pas le même statut devant la différence. Dans les domaines ayant rapport aux relations familiales, par exemple, il est probable que les étudiants d'origine latino-américaine soient les produits d'une culture plus proche de la culture cible des échanges, en l'occurrence, la culture espagnole, ce qui contribue à une universalisation de certaines pratiques culturelles, une certaine uniformisation. Il est donc fréquent d'observer, lors de certains échanges entre étudiants d'origine latino-américaine et étudiants espagnols, des remarques du type «c'est pareil chez nous».

En revanche, bien que l'on puisse penser qu'il existe une certaine proximité entre les cultures américaine (qu'elles soient d'Amérique du Nord ou d'Amérique du Sud) et espagnole, force est de constater que les systèmes de référence culturelle restent éloignés, très souvent en raison d'un manque d'équivalence référentielle. Il est généralement indispensable de passer par une interaction orale pour donner du sens à certaines difficultés culturelles et éviter ainsi les erreurs et malentendus, voire l'usage de stéréotypes et de généralisations.

3.2. Du choix des tâches: coopération, action, confiance

Dans une démarche interculturelle, la pédagogie doit s'intéresser aux apprenants, à leur savoir-faire en situation de communication au lieu de s'intéresser aux thèmes et aux sujets abordés. Elle doit leur offrir des espaces réservés à l'action et à l'analyse pour une prise de conscience du rôle de la culture dans l'échange. Pourtant, cette expérience avec les étudiants espagnols et américains nous a démontré que le choix des thèmes est d'une extrême importance si l'on souhaite que l'apprenant soit plus que jamais impliqué dans le

processus d'apprentissage. Les compétences à acquérir dans l'univers interculturel sont celles qui touchent au plus profond de l'individu, d'où l'aspect clé du choix des problèmes culturels à aborder. C'est dans ces problèmes culturels que l'apprenant se reflète, reflète ses valeurs et ses croyances, son sens du bien et du mal, sa conception de ce qui est juste ou non.

Pour une démarche interculturelle plus efficace et afin d'éviter tout type de position dominante des deux côtés de l'Atlantique, nous avons proposé des problèmes culturels qui ne sont propres ni à la société espagnole, ni à la société américaine, afin que les étudiants des deux pays puissent procéder à une mise en perspective personnelle de ces problèmes culturels dans leur société en relation avec leur expérience culturelle, unique ou double pour le cas des étudiants d'origine sud-américaine. Cette démarche donne à tous les étudiants une liberté dans leurs choix et permet à tous de prendre la parole pour mettre leur propre expérience culturelle et interculturelle en relation avec la culture cible. C'est à notre avis une façon de se forger une nouvelle identité culturelle entre la propre culture et la culture cible, de mieux se positionner entre les deux cultures, et ce dans un climat de confiance.

En effet, toute pédagogie de l'interculturel doit reposer sur un climat de confiance. C'est le pilier de toute activité qui fait appel aux expériences personnelles des apprenants. Les tuteurs doivent créer un climat de confiance et tout faire pour l'instaurer. Cette base est nécessaire avant de demander aux apprenants de partager leurs observations et de révéler leurs sentiments profonds, le rôle des tuteurs étant, ne l'oublions pas, de les aider à surmonter l'ethnocentrisme et la tendance à juger qui sont spontanés pour tous.

3.3. Du rôle des tuteurs

Cette brève analyse des échanges hispano-américains en ligne con-

state le rôle primordial joué par les tuteurs. Diverses études révèlent que leur rôle est indispensable pour la construction de rapports affectifs et de la motivation des participants (Dejean-Thircuir & Mangenot 2006; Grosjean 2005), la bonne réalisation des tâches (Bourdet 2007; Mangenot & Zourou 2007) et aussi la construction du contrat communicatif et pédagogique, particulièrement en cas d'échanges plurilingues (Bono & Melo-Pfeifer 2008; Degache 2006). En effet, outre l'aspect fonctionnel et pratique de l'organisation et planification du cours, leur rôle est d'élaborer les tâches les plus appropriées à l'interaction, de fournir les instructions adéquates et d'assurer la participation de tous les étudiants dans les échanges, tout en proportionnant le feedback nécessaire et en induisant des dynamiques réflexives.

On a pu constater, au cours de ces échanges, que moins les tuteurs intervenaient dans les forums internes aux groupes, plus les étudiants interagissaient spontanément et librement sans aucune ingérence externe, dans un environnement virtuel plus intime. D'autre part, la formation de groupes restreints pour l'élaboration d'une annonce publicitaire, par exemple, semble faciliter la naissance d'un esprit de groupe et la formation de liens d'amitié entre les participants. La discrétion du tuteur et la création de rapports d'amitié semblent être deux caractéristiques qui ne sont pas sans retombées sur le plan de l'apprentissage et stimulent fortement la collaboration, d'autant plus que c'est à ce moment-là que les étudiants commencent à communiquer de façon plus informelle et conviviale et que de véritables échanges interculturels peuvent prendre place.

En revanche, il est à préciser que les tuteurs, même s'ils n'interviennent pas explicitement, contrôlent la teneur des échanges dans les forums, lisent les messages et les évaluent. Ils sont aussi là pour expliciter, voire prévenir certains malentendus culturels et veiller au bon développement de la dimension socio-affective des interactions. Les problèmes qui émergent de l'analyse des interactions ont été l'objet de discussions et de réflexions entre les tuteurs, principalement

autour de comment intervenir de façon efficace. Il s'est avéré que, au fil des échanges, les tuteurs sont intervenus de moins en moins par écrit, au profit de discussions individuelles orales à travers Blackboard Collaborate, laissant ainsi libre cours aux échanges de plus en plus libres et spontanés des étudiants dans un climat de confiance dans lesquels il est possible de lire des considérations intéressantes.

En résumé, il s'avère donc important que l'étudiant sache qu'une personne-ressource est présente à l'autre bout pour réguler d'éventuelles difficultés (Mangenot & Tanaka 2008: 52), mais il est aussi primordial d'établir une relation de confiance mutuelle entre apprenant et tuteur, sans trop d'ingérence, pour que les échanges aient lieu dans une atmosphère détendue suscitant connivence et affectivité. Pour ce faire, la communication orale individuelle est, à notre avis, le meilleur moyen pour que chacun s'exprime en son nom personnel, sans barrière et tabous.

4. Conclusion

De cette analyse ressortent deux aspects clé des situations pédagogiques multiculturelle en ligne en vue d'une communication interculturelle efficace. D'une part, de la conception des tâches dépendront non seulement les objectifs fixés, mais aussi la richesse des interactions culturelles réelles et l'acquisition progressive d'une véritable compétence communicative interculturelle au sein du groupe. Comme le précisent Mangenot et Zourou (2007: 63), «il conviendrait sans doute d'explorer de manière plus systématique cette question de la nature des tâches en relation avec les objectifs que se fixent les projets via Internet», des tâches qui doivent inciter les apprenants à comparer la culture cible et la culture propre, sans quoi les échanges à potentialité culturelle ne se produisent pas et la remise en question des points de vue n'a pas lieu; des tâches qui, en plus, doivent donner lieu à une confrontation culturelle et établir

une motivation commune de tous les participants.

D'autre part, du rôle des tuteurs, de leur gestion des groupes d'apprenants et de la typologie des activités d'encadrement dépendra l'acquisition d'une compétence communicative interculturelle efficace. Dans un dispositif de formation interculturelle en ligne, le tuteur doit accepter un rôle limité et complémentaire dans un processus d'apprentissage basé sur des situations informelles, plutôt que formelles, et accepter de ne pas être le protagoniste, pour que l'apprenant puisse être, lui, au centre de l'acte pédagogique, dans un espace de liberté et de confiance. S'il est soucieux d'une pédagogie basée sur la médiation interculturelle, le tuteur devra accepter de s'adapter, d'intervenir si nécessaire et de parfois se retrancher et d'observer de loin pour laisser les étudiants agir. Tout ceci avec un unique but en tête: transformer la diversité culturelle en richesse.

*Calle Pérez del Toro, 1
35003 Las Palmas de Gran Canaria
rclouet@dfm.ulpgc.es*

Notes

¹Les interventions des étudiants ont été retranscrites telles quelles, fautes d'expression, d'orthographe et de grammaire incluses.

Références

- Abdallah-Pretceille, Martine. 1996. *Compétence culturelle, compétence interculturelle. Pour une anthropologie de la communication*. Paris: Hachette.
- Ainley, Mary & Christine Armatas. 2006. *Motivational Perspectives on Students' Responses to Learning in Virtual Learning Environments*. In Joel Weiss, Jason Nolan, Jeremy Hunsinger et al. (eds.), *The Inter-*

- national Handbook of Virtual Learning Environments. Amsterdam: Springer. 365-394
- Belz, Julie A. 2002. Social dimensions of telecollaborative foreign language study. *Language learning & Technology* 6(1). 60-81.
- Bennett, Janet M. 1993. Cultural marginality, Identity issues in intercultural training. In Michael Paige (ed.), *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press. 109-135
- Bono, Mariana & Silvia Melo-Pfeifer. 2008. Aspects contractuels dans la gestion des interactions plurilingues en contexte universitaire. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes* 65(2). 221-248.
- Bourdet, Jean-François. 2007. Tutorat en ligne et création d'un espace formatif. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)* 10. <http://alsic.u-strasbg.fr/Menus/frameder.htm> (2 May 2013).
- Bourgeois, Etienne & Jean Nizet. 1997. *Apprentissage et formation des adultes*. Paris: PUF.
- Byram, Michael. 1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Carré, Philippe. 2005. *L'apprenance, vers un nouveau rapport au savoir*. Paris: Dunod.
- Cohen-Emerique, Margalit. 2011. *Pour une approche interculturelle en travail social. Théories et pratiques*. Rennes: Presses de l'EHESP.
- Conseil de l'Europe. 1996. *Un cadre européen commun de référence pour les langues, apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Division des langues vivantes.
- Degache, Christian. 2006. *Didactique du plurilinguisme. Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues*. Grenoble: Université Stendhal-Grenoble III.
- Dejean-Thircuir, Charlotte & François Mangenot. 2006. Pairs et/ou tutrices? Pluralité des positionnements d'étudiantes de maîtrise FLE lors d'interactions en ligne avec des apprenants australiens. *Le Français dans le monde. Recherches et applications* 40. 75-87.
- Grosjean, Sylvie. 2005. Le rôle du tuteur en ligne dans l'établissement d'un lien social, le cas de l'apprentissage collaboratif à distance. In *Actes de colloque SIF, les institutions éducatives face au numérique*, 12-13 décembre 2005. Paris: Maison des sciences de l'homme. <http://edutice>.

- archives-ouvertes.fr/edutice-00001406/en/ (15 April 2013).
- Hall, Edward T. 1966. *The Dance of Life, The Other Dimension of Time*. New York: Doubleday.
- Hall, Edward T. 1969. *The Hidden Dimension*. New York: Doubleday.
- Henri, France & Karin Lundgren-Cayrol. 2001. *Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Sainte-Foy: Presses Universitaires du Québec.
- Kramsch, Claire & Steven Thorne. 2002. Foreign language learning as global communicative practice. In Deborah Cameron & David Block (eds.), *Globalization and language teaching*. New York: Routledge. 83-100.
- Lojacono, Florence. 2010. Créer des ressources audio pour le cours de FLE. *Çédille. Asociación de profesores de francés de la universidad española* 6. 276-288.
- Lojacono, Florence. 2013. Foreign Language Acquisition: Fostering Social Justice and Internalization within Web 2.0 Environments. *Journal of Arts and Humanities* 2(10). 45-55.
- Mangenot, François & Sachiko Tanaka. 2008. Les coordonnateurs comme médiateurs entre deux cultures dans les interactions en ligne, le cas d'un échange franco-japonais. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication* 11(1). 33-59.
- Meyer, Frauke. 2000. *Wir waren, sind ein multinationales Haus, Zur Bedeutung und Aspekten interkultureller Kompetenz am Beispiel eines Dienstleistungsbetriebes. Ressourcen, Kompetenzen, Qualifikationen, Potentiale von Zuwanderern in Weiterbildung und Arbeitsmarkt*. Hamburg: Gesellschaft für Arbeit, Technik, und Entwicklung. 136-158.
- Meyer, Meinert. 1991. Developing transcultural competence, Case studies in advanced language learners. In Dieter Buttjes & Michael Byram (eds.), *Mediating Languages and Cultures, Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters. 136-158.
- Müller-Hartmann, Andreas. 2000. The Role of Tasks in Promoting Intercultural Learning in Electronic Learning Networks. *Language Learning and Technology* 4(2). 129-147.
- O'Dowd, Robert. 2005. Negotiating sociocultural and institutional contexts, the case of Spanish-American telecollaboration. *Language and Intercultural Communication* 5(1). 40-56.
- O'Dowd, Robert & Markus Ritter. 2006. Understanding and Working with 'Failed Communication' in Telecollaborative exchanges. *CALICO*

- Journal 23(3). 623-642.
- Rovai, Alfred P. 2002. Building a Sense of Community at a Distance. *International Review of Research in Open and Distance Learning* 3(1). 1-16.
- Stacey, Elizabeth. 1999. Collaborative learning in an online environment. *Journal of Distance Education* 14(2). 14-33.
- Ware, Paige D. 2005. Missed communication in online communication, Tensions in a German-American telecollaboration. *Language Learning & Technology* 9(2). 64-89.
- Zarate, Geneviève. 2003. *Médiation culturelle et didactique des langues*. Graz: Centre Européen pour les Langues Vivantes.
- Zourou, Katerina & François Mangenot. 2007. Susciter le dialogue inter-culturel en ligne, le rôle des tâches. *LIDIL, échanges exolingues via Internet et appropriation des langues-cultures* 36. 43-68.