HAL
open science

Observation de la construction d'une compétence interculturelle dans des groupes exolingues en ligne

Isabelle Audras, Thierry Chanier

To cite this version:

Isabelle Audras, Thierry Chanier. Observation de la construction d'une compétence interculturelle dans des groupes exolingues en ligne. ALSIC - Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 2008, 11, pp.x-x. edutice-00250378

HAL Id: edutice-00250378

https://edutice.hal.science/edutice-00250378v1

Submitted on 11 Feb 2008

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Observation de la construction d'une compétence interculturelle dans des groupes exolingues en ligne.

Audras, I. & Chanier, T. (à paraître, 2008). " Observation de la construction d'une compétence interculturelle dans des groupes exolingues en ligne.". *Apprentissage des Langues et Système d'Information et de Communication (ALSIC)*, vol. 11. http://alsic.org

Audras Isabelle, Chanier Thierry

Laseldi, Université de Franche-Comté

Notre article interroge les domaines de recherche de la formation à distance et des échanges exolingues en groupes multiculturels en ligne dont l'objectif d'apprentissage est l'acquisition d'une compétence interculturelle. Des publications récentes en ALAO ont, tout à la fois, noté l'intérêt du milieu à développer de telles situations d'apprentissage et attiré l'attention sur les difficultés rencontrées. En reprenant les dix paramètres exposés chez O'Dowd et Ritter, comme étant facteurs de complexité, nous allons montrer que seuls deux d'entre eux sont spécifiques à notre problématique. Des deux paramètres restant, l'un concerne la scénarisation pédagogique spécifique à la compétence interculturelle, point qui se présente comme un espace de recherche et développement sur lequel nous avons fait porter notre effort dans la version 2006 du projet Tridem exposée ici. Dans cette formation à distance, l'équipe pédagogique multi-institutionnelle a pensé et construit un scénario pédagogique tourné vers l'acquisition d'une compétence interculturelle selon le modèle exposé, notamment par Byram. L'analyse des interactions multimodales, recueillies au sein des environnements synchrones et asynchrones utilisés, nous permet de mettre en correspondance certains moments de cette formation, où l'on observe une prise de risque, une ouverture à l'autre etc., avec l'un des cinq savoirs décrits dans le modèle. Nous établissons ainsi une première série de correspondances entre des observables et l'acquisition d'une compétence interculturelle, au sens défini précédemment. L'étude d'un cas particulier d'échec de développement interroge sur les limites d'applicabilité de notre démarche ou sur la responsabilité du tuteur dans l'animation de groupes multiculturels.

formation à distance, échanges exolingues, compétence interculturelle, articulation environnements de travail synchrone et asynchrone, équipe pédagogique multi-institutionnelle

1. Dispositifs de formation à distance et échanges interculturels en ligne

Notre objectif est de caractériser la situation d'échanges interculturels exolingues en groupe en ligne, en particulier les éléments qui en constituent sa spécificité en termes de visée pédagogique et de recherche sur l'apprentissage. Rappelons ce qui, pour nous, caractérise ce type de situation de formation (Audras & Chanier, 2007) :

> *« Une situation d'Échanges Interculturels Exolingues en Groupe en Ligne (*EIEGL*) est une situation dans laquelle des groupes d'apprenants résidant dans des pays différents sont impliqués dans des tâches de travail à visée interculturelle en groupe à distance, tâches intégrant des échanges exolingues. Nous privilégions ici les tâches de nature collaborative. »*

Cette définition indique que les phénomènes de nature culturelle ne sont pas considérés comme des paramètres à prendre en compte, parmi d'autres, dans une formation orientée vers l'apprentissage des langues, mais que, au contraire, la compétence interculturelle est l'enjeu même de l'échange. De plus, cet échange se construit à l'intérieur de groupes rassemblant des individus de langues maternelles différentes, membres d'institutions différentes, institutions qui encadrent ce type de formation. En termes de contenu, notre définition est un quasi-synonyme de celle donnée par O'Dowd et Ritter (2006 : 623), rappelée par Darhower (2007 : 561), au terme "*telecollaboration*". Mais il s'agit dans ce cas d'un abus de langage car, même si le type de formation évoquée ici est bien de nature télécollaborative (ainsi que nous le discuterons plus loin), le terme "télécollaboration" est depuis longtemps utilisé en formation à distance, sans référence à l'apprentissage des langues ou des cultures.

Le lecteur peut être déjà familier avec les expériences d'échanges exolingues en ligne, inaugurées dans les années 90 et souvent dénommées "tandem" (en ligne ou "e-tandem") (Lewis & Walker, 2003, pour une présentation générale). Dans ce cas, les échanges sont construits autour de dyades, dans laquelle chaque individu est tout à la fois natif d'une langue et apprend celle de l'autre. Le cadre institutionnel peut être ignoré dans la mesure où la recherche d'un partenaire se fait de façon autonome, sans que ce partenaire appartienne à une institution fixe. Enfin, même si la dimension interculturelle est de fait présente dans ce type d'échange (Stickler & Lewis, 2003), elle n'en constitue pas l'objectif principal.

L'acronyme EIEGL se décline donc en un groupe de mots caractérisant précisément la situation didactique étudiée. Pour clore cette digression terminologique, signalons que les chercheurs des universités partenaires impliquées dans le projet de recherche rapporté ici ont décidé de créer le néologisme "tridem", par souci de référence à l'historique des projets de

tandem en langues, en vue de désigner tout à la fois le projet commun élaboré par les 3 institutions et les mini-groupes composés d'apprenants appartenant à chacun des 3 établissements.

L'objectif didactique essentiel étant tourné vers l'interculturel, nous définirons d'abord, dans cette section, la notion de compétence associée. Nous cernerons ensuite les spécificités des thématiques de recherche propres aux situations EIEGL. Nous exposerons, dans les sections suivantes, l'expérience de formation Tridem06.

1.1. Notion actuelle de compétence interculturelle

La situation d'échanges exolingues en ligne impose d'emblée l'autre et, à travers la mise en rapport de deux groupes et institutions, chacune avec sa légitimité, la présence de (au moins) deux langues et cultures. L'objectif de développement de la compétence interculturelle se trouve ainsi posé avec force. Beaucoup de chercheurs anglophones citent Byram (Byram, 1997 ; Byram & Zaratte, 1995) pour préciser les constituants de cette compétence, ou plutôt "savoirs" (ce mot étant, pour l'auteur anglophone, le correspondant de *competence* en anglais). Ces savoirs se déclinent suivant 5 axes : **savoir-être**, où s'apprécie la posture (*attitude*) d'ouverture et de réflexion sur les deux cultures ; **savoir-connaissance**[1] (*knowledge*) dans un sens qui englobent les contenus transmissifs cités précédemment avec une ouverture sur la connaissance des processus de communication dans l'autre culture ; **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 à ce propos et à agir de façon appropriée en situation de communication exolingue ; **savoir-s'engager** qui fait appel à des aptitudes d'évaluation critique (*critical cultural awareness*) des deux cultures et d'engagement à négocier des compromis pour soi-même et avec les autres.

Cette approche tranche sur de nombreux points avec les visions traditionnelles d'apprentissage de la culture dans l'enseignement des langues étrangères.

- La culture "cible" n'est plus posée en idéal à atteindre mais l'objectif vise au développement d'un ensemble de savoirs, savoir être et savoir faire avec des caractéristiques propres à chaque individu, caractéristiques qui s'appuient sur chacune des cultures, tout en les dépassant à la recherche d'un équilibre entre deux normes, autrement

[1] Byram n'utilise pour cet axe que le mot "savoir". Pour éviter le risque de confusion avec le terme générique, nous préférons l'étiqueter "savoir-connaissance", dans l'esprit d'une correspondance avec le mot anglais associé *knowledge*.

dit "interculturel", permettant à l'individu de comprendre et agir dans les deux espaces de communication.

- Pour atteindre cela, il faut d'abord amener le locuteur natif à réfléchir sur sa propre culture, à présenter son interprétation à l'interlocuteur de l'autre culture, à négocier alors une interprétation acceptable par les différents partis à travers une interaction dans laquelle chacun apporte ses connaissances et ses interrogations. On rapprochera cette posture de la notion **d'éthique de la différence**, développée par Tardy et citée par (Abdallah-Pretceille, 1996 : 154) où il faut comprendre l'autre "*dans son altérité essentielle*", ce qui n'implique pas la recherche d'un mimétisme culturel, ni même une sorte de "compréhension universelle". L'objectif "*ce n'est pas chercher à comprendre totalement toutes les altérités, c'est admettre qu'elles existent et être capable d'en supporter l'existence, même incomprise, parce qu'incomprise*" (Tardy, 1983).
- Aucune des cultures n'est présentée comme un bloc monolithique. Est mise en avant la variété des interprétations qu'ont les locuteurs natifs de leur(s) culture(s) au vu de leurs parcours personnels pluriculturel ou plurilingue ou de leurs propres attitudes critiques. Cet aspect désavantage la situation de tandem en dyades, où chaque locuteur natif a tendance à servir de point de repère unique sur sa culture, voire de modèle, au risque du renforcement des stéréotypes, au profit de l'interaction entre groupes dans laquelle un dispositif approprié peut laisser apparaître une diversité de points de vue.
- On ne cherche pas l'évitement des conflits au prix de l'aplanissement des différences. Au contraire, la simple exhortation à la tolérance et au respect de l'autre développé dans un esprit de relativisme culturel nuit à la profondeur des échanges et à la possibilité de voir s'effectuer des déplacements de position entre les interlocuteurs. Ainsi l'occurrence de conflits, souvent appelés "incidents critiques" (Jackson, 2003), ne doit pas être perçue comme une preuve d'échec dans les situations d'échanges, mais doit faire l'objet d'un travail pédagogique spécifique (voir (Anquetil , 2004), ou la notion de "*éducation au conflit*", ainsi dénommée par (Abdallah-Pretceille, 1996 : 186) dans le cadre de son étude sur les milieux mettant en contact des individus de cultures différentes).

Dans cette façon de définir la compétence interculturelle, le personnage central devient le **locuteur interculturel** ("*intercultural speaker*", comme l'appelle, notamment, Byram ; voir aussi la notion d'"étranger compétent" (André & Castillo, 2005)) qui doit se construire pour agir comme un médiateur afin de, notamment, "*function as mediators between their home*

culture and the target culture and use the target language as contact language with people who use this language as a first language" (Risager cité par Liaw (Liaw, 2006)).

Si dans l'interculture, il est bien question de développement d'un système entre deux autres (les cultures) avec un chemin d'apprentissage, l'extrémité de ce chemin ne saurait être la culture "cible", ce qui correspondrait à un processus d'assimilation. La fonction de médiateur implique un positionnement entre, avec un mouvement de développement des connaissances sur les deux cultures (y compris donc celle qualifiée de "source"), l'élaboration d'un système entre ces deux cultures et surtout d'un ensemble d'habiletés permettant de développer ces connaissances et d'agir comme médiateur.

La compétence interculturelle étant posé comme un objectif en soi, il devient possible de ne pas systématiquement associer formation en langue et formation interculturelle, de construire des contrats didactiques dans lesquels les partis n'ont pas nécessairement tous des objectifs de développement de compétences en L2, celle-ci étant alors présentée comme une langue de communication.

1.2. La situation EIEGL : une opportunité d'échanges interculturels et un espace de recherche

Le cadre général en termes de compétences ayant été fixé, examinons les composantes d'une situation EIEGL. L'**implication du groupe et d'institutions différentes** nous éloigne de la situation de tandem en dyades en ligne et amène, avec l'élargissement du cadre de la formation, une complexité reconnue par les chercheurs comme étant responsable d'échecs assez fréquents dans les communications. Pour O'Dowd et Ritter (2006), qui dressent un tableau des expériences depuis le début des années 2000, ces échecs se traduisent soit par un manque de participation des acteurs, soit par l'indifférence envers les membres de l'autre culture, ou par l'existence de tensions entre interlocuteurs, ou encore par une évaluation négative provenant d'un groupe sur l'autre ou sur sa culture. Nous examinerons les différents paramètres que ces auteurs ont considérés comme sources potentielles de difficultés, en distinguant ceux qui relèvent à proprement parler de la situation EIEGL de ceux qui se retrouvent dans des formations en ligne de domaines différents, et ont été étudiés par d'autres disciplines. Nous espérons ainsi réduire la complexité de l'espace de recherche propre à l'ALAO (Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur) et tirer l'attention, en particulier, sur la scénarisation pédagogique des dispositifs à visée interculturelle.

1.2.1. Environnements institutionnels et culturels multiples.

Nous entendons par là le fait que la formation mélange au sein d'un même groupe de travail des apprenants (et des enseignants / tuteurs) qui appartiennent à des environnements institutionnels de cultures différentes. Parmi les 10 facteurs listés comme causes potentielles d'échec dans les échanges interculturels par O'Dowd et Ritter (2006 : 629), cinq sont en rapport avec la dimension institutionnelle mais n'ont rien de spécifique à son caractère exolingue : a) niveau d'intégration de la formation dans le cursus général de chaque institution ; b) dynamique du groupe local (celui préexistant à l'échange au sein d'une même institution) ; c) façons de coupler les apprenants de chaque institution ; d) relations inter-enseignants ; e) présentation de la formation dans chaque institution avant la phase d'échanges.

Cette situation de mixité culturelle (institutionnelle) fait depuis plus de 10 ans l'objet d'études spécifiques, en particulier dans le domaine de la formation en ligne de formateurs appliquée aux Tice (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation), lorsque les participants, en formation initiale ou continue, appartiennent à des établissements, des pays ou des niveaux éducatifs différents (Charlier & Amary, 2006 ; Chanier & Cartier, 2006). Il conviendra donc, dans le cas des EIEGL, d'identifier les spécificités apportées par le caractère exolingue et de tirer toutes les leçons de ces expériences.

En particulier, leurs concepteurs ont souvent développé un processus commun de formation des tuteurs (ceux qui auront pour tâche d'encadrer les groupes de formateurs ou élèves-formateurs). Ainsi se développe une culture d'apprentissage commune qui devient le cadre de référence de tous les participants et qui peut servir de soutien au développement des apprentissages au sein de chacun des groupes.

1.2.2. Interaction exolingue

La situation EIEGL implique des échanges exolingues au sens de (Py, 1995) c'est-à-dire entre interlocuteurs possédant des compétences inégales, et reconnues par eux comme telles, dans la langue ou les langues de ces échanges. Affirmer, comme nous l'avons fait, que le développement de la compétence interculturelle prime celui de la compétence linguistique n'interdit pas pour autant de poser comme variable de recherche l'influence du choix des langues dans les échanges. En effet, les rapports étroits entre langues et cultures peuvent conditionner *a priori* l'équilibre ou la profondeur des échanges en ligne entre deux groupes d'interlocuteurs. Ainsi, certains chercheurs jugent nécessaire l'expression en langue maternelle pour approfondir et nuancer ses propos (Furstenberg et al, 2001). D'autres s'interrogent sur

l'influence des déséquilibres entre deux publics ayant chacun une langue de référence perçue différemment par l'autre partie (en termes de prestige, d'attrait, ou d'utilisabilité) (Belz, 2001). Que penser encore des biais introduits lorsque l'un des publics reste en situation endolingue (Vogt, 2006 ; Liaw, 2006), entraînant de fait un niveau inférieur de prise de risque dans la communication, ce qui peut se traduire par une baisse correspondante de son niveau d'engagement ?

Le travail sur la langue n'est bien sûr pas complètement absent des objectifs pédagogiques. Par exemple, les attitudes d'étayage linguistiques sont encouragées chez les locuteurs natifs ou/et les enseignants de langue, mais ne sont pas le premier objectif du travail collaboratif. Afin d'éviter frustration ou incompréhension au niveau des individus participant à la formation (Darhower, 2007 : 581), la priorité des objectifs pédagogiques devra être clairement établie dans le contrat d'apprentissage de départ. La condition minimum nécessaire à assurer est l'intercompréhension. Si la situation permet à chaque groupe institutionnel de s'exprimer en partie dans sa langue maternelle, alors un travail interculturel à des niveaux de compétences avancées est envisageable.

1.2.3. La dimension apprentissage collaboratif

Le mot "télécollaboration" renvoie originellement aux situations de collaboration se déroulant à distance (tous domaines de formation confondus). Henri & Lundgren-Cayrol (2001) développent un modèle de la dynamique de la collaboration qui met en relation trois composantes de base : engagement, communication et coordination. S'engager dans la voie de la collaboration dans les situations EIEGL implique donc de fixer un objectif de produit de travail collectif et d'accorder une attention particulière à l'engagement des acteurs qui se décline en appartenance, cohésion, productivité. L'enjeu est donc de voir un groupe se développer en communauté d'apprentissage à distance en rassemblant des membres de différentes cultures. Un tel processus n'est nullement automatique (Darhower, 2007), car il dépend des multiples facteurs listés précédemment.

Les recherches sur les situations de formations télécollaboratives générales montrent que la cohésion du groupe d'apprentissage ne se construit pas en cherchant à tout prix à éviter les différends. L'occurrence de tels événements est d'ailleurs un signe normal d'engagement des participants. Il appartient aux tuteurs en ligne de savoir y faire face, de façon à transformer ces moments en sentiment d'échanges intenses qui relient alors fortement les participants. À l'inverse, si le tuteur ne sait pas gérer, avec anticipation, ce type de situation, un fort risque d'évaluations négatives finales est à craindre (voir, par exemple, les faits présentés par Thorne

(2003 : 44), mais que l'auteur étudie sous un autre angle). Cette compétence de gestion est celle qui fait partie de celles attendues des tuteurs en ligne et que Salmon (2000 : 161) intitule justement "*valuying online diversity*", en dehors de tout contexte d'échanges interculturels.

1.2.4. L'environnement technologique et la littératie correspondante des acteurs

Cette composante, correspondant au paramètre qu'O'Dowd et Ritter nomment "technologie (outils et accès)" est bien sûr importante, mais nullement spécifique à la situation EIEGL. C'est l'objet de toute la recherche en Tice de mesurer l'adéquation de tels palette d'outils, collecticiels, ou plates-formes de téléformation avec le scénario pédagogique, voire d'envisager le développement d'outils spécifiques, comme d'étudier les conditions sous lesquelles les participants accèdent à ces environnements technologiques, en dehors du temps de l'expérience de formation et pendant son déroulement. En particulier, le couplage d'environnements synchrones et asynchrones, les premiers tournés vers l'oral et les seconds vers l'écrit, semble ouvrir un nouvel espace de construction du fil du discours exolingue articulant les deux modes, comme nous l'avons esquissé dans (Audras & Chanier, 2006).

Un point fréquemment soulevé est celui de la littératie des utilisateurs (apprenants et tuteurs) se rapportant aux environnements technologiques utilisés dans les échanges. Pour un point de vue sur l'influence du niveau de compétence communicative dans des environnements multimodaux dans l'expérience Tridem05, le lecteur pourra se reporter à (Hauck, 2007). Un débat très actif parcourt le milieu de la recherche sur les relations entre littératie technologique, niveau de compétence en L2, genres communicatifs, cadres culturels, cultures des usages technologiques propres à chaque société. À ce propos, le lecteur pourra suivre l'un des rares cas de réinterprétations d'un même corpus d'interactions par des chercheurs différents, cas qui illustre un incident critique survenu dans un échange franco-étasunien (successivement (Kern, 2000: chap. 8), (Kramsch & Thorne, 2001), (Thorne, 2003)).

1.2.5. Le scénario et la compétence interculturels

C'est d'évidence la composante au cœur de la situation EIEGL, mais nous n'en sommes encore qu'aux premiers balbutiements. Le scénario pédagogique entièrement axé sur l'interculturel, tel que nous le développerons ici, permet de dérouler des phases de travail dans lesquels une fraction notable des types de savoirs précédemment évoqués est abordée. Il invite les participants à mobiliser leurs connaissances sur leur culture, à réfléchir sur celle de l'autre et, bien au-delà, il vise à susciter des changements de posture adossés à une réflexion critique. Un temps de formation assez long autorise une "respiration" des échanges suffisamment ample

pour que les individus comprennent le sens de leur engagement, aient l'occasion de changer de posture, de percevoir ces changements chez eux et chez autrui.

En particulier, on peut s'interroger sur la nécessité d'introduire systématiquement dans le scénario un rapport réflexif, appuyé sur un journal de bord, tous deux individuels, de façon à mémoriser l'historique des événements et des appréciations personnels, qui servira de point de référence lors du travail d'analyse final et qui aidera l'apprenant à prendre le recul nécessaire. C'est ce que Vogt (2006) a commencé à faire avec ce qu'elle appelle l'"*interaction journal*", mais qui n'a été rédigé que par un seul des trois groupes de l'échange, tout comme nous dans la session 2005 de notre projet Tridem.

Le scénario pédagogique n'est, bien sûr, pas un élément qui s'élabore de façon isolée en phase de conception du dispositif EIEGL. La conception de tels dispositifs va de pair avec le développement de méthodes d'**évaluation des compétences interculturelles** en rapport direct avec le contenu de la formation. Sans pouvoir discuter plus avant ce point, signalons que, dans l'esprit des chercheurs s'exprimant dans (Zarate & Gohard-Radenkovic, 2004) contre une vision par grille ou niveaux telle qu'on peut la rencontrer dans le référentiel européen de compétences en langues (CECR), nous préférons un système d'évaluation sous forme de réseau ou de carte qui pourrait inclure des rapports d'expérience de vie sous forme de portfolios. Dans notre projet Tridem, cela prend la forme de rapports réflexifs et de collages, comme nous le verrons plus loin.

Présenter une formation de type EIEGL comme une expérience de vie d'un nouveau type qui s'inscrira dans le portfolio de l'apprenant et sera l'un des éléments pour l'évaluation de sa compétence interculturelle (Anquetil, *ibid* : 80), invite à effectuer des recherches sur la question de la transférabilité. Autrement dit, un gain de compétence interculturelle, acquis dans une formation mettant en rapport deux cultures, peut-il être mobilisé et complété dans des formations ultérieures associant d'autres situations interculturelles ? Le changement de cultures "cibles" n'est en soi pas un problème, puisque l'approche défendue ici place au second plan les savoirs / connaissances acquises sur les cultures, en faveur du développement des postures générales du locuteur interculturel. S'il est trop tôt pour observer ce transfert en suivant longitudinalement des apprenants ayant vécu plusieurs situations EIEGL, nous verrons plus loin l'influence des expériences interculturelles antérieures au sein de la formation Tridem.

2. Présentation de la formation Tridem06

Le corpus recueilli provient d'une formation à distance qui s'est étendue d'octobre à décembre 2006, sur 10 semaines, avec une période de préparation avant le début de la formation de 3 semaines. Le dispositif de formation Tridem06 est semblable, en certains points, à celui de Tridem05 (Audras & Chanier, 2006), (Audras & Chanier, 2007).

2.1. Institutions et participants

Une équipe pédagogique pluri-institutionnelle unique s'est mise d'accord sur le montage des scénarii de formation et de recherche et sur des modalités d'évaluation des apprenants communes. Cette équipe est constituée de trois institutions partenaires : Carnegie Mellon University (CMU) aux États-Unis, The Open University (OU) au Royaume-Uni et l'Université de Franche-Comté (UFC) en France. À noter que quelques apprenants provenaient de l'Université de Genève (Suisse) et étaient administrativement affiliés à l'UFC, pour ce module de formation. Nous parlerons donc de trois institutions partenaires. Les apprenants sont initialement regroupés par trois, en tridems, et viennent chacun d'une des institutions citées plus haut (14 OU, 17 CMU et 16 UFC). Au début de la formation, 12 tridems ont été constitués. Au cours de la formation, des fusions de tridems ont eu lieu (cf. figure 2) afin de pallier le manque d'activité de certains membres, chaque nouveau regroupement préservant l'équilibre entre les trois institutions. On notera, au départ, une disparité importante dans les effectifs entre les institutions, le groupe des apprenants de l'OU étant très réduit (N=4) du fait de l'occurrence d'examens dans leur université trop rapprochés du planning de notre formation. De plus, il est à noter que celle-ci ne pouvait être intégrée administrativement à leur cursus. Le recrutement ne pouvait donc se faire que sur la base du volontariat, et se dérouler en plus de leurs cours habituels. Quant aux compétences en L2 entre les groupes, les niveaux étaient davantage homogènes que lors de Tridem05, avec des niveaux intermédiaire à avancé au Royaume Uni et en France, et intermédiaire pour les apprenants étatsuniens.

2.2. Environnements technologiques

Les apprenants disposaient de deux environnements technologiques de travail distincts : le blogue pour les interactions à l'écrit en asynchrone et la plateforme audio-graphique *Lyceum* (Lyceum, 2006) (Chanier & Vetter, 2006) pour les interactions à l'oral en synchrone.

Chaque tridem a un blogue dédié (Blogger, 2007) à un thème. 3 thèmes étant offerts en options au départ, 4 tridems sont dédiés à chacun des thèmes. Seuls les membres du tridem et

un tuteur ont les droits d'auteur dans le blogue (les autres participants à la formation peuvent lire et poster des commentaires). Un blogue commun sert de liaison entre tous les participants.

Quant à *Lyceum*, deux types de sessions sont possibles :

- des sessions "programmées" autour des activités du scénario, réunissant les membres de deux blogues travaillant sur un thème identique, et le tuteur correspondant ;
- des sessions "libres", non tutorées, à l'initiative des membres d'un même tridem.

2.3. Scénario pédagogique

Le tuteur est un enseignant de langue, mais pas forcément spécialiste dans les deux langues. 7 tuteurs animent chacun deux tridems (2 ou 3 blogues par tuteur et 3 sessions tutorées dans *Lyceum*) : 1 tuteur et 2 tutrices proviennent de l'OU, 1 tuteur et 1 tutrice de CMU et 2 tutrices de l'UFC.

La formation a deux langues-cibles : l'anglais pour les francophones et le français pour les anglophones. L'objectif pédagogique est centré sur l'acquisition d'une compétence interculturelle. Avant le début de la formation, un choix exclusif entre 3 thèmes est offert à chacun : "*identity*/identité" ; "*freedom*/liberté" ; "*diversity*/diversité. En fonction de ses choix[2], chaque apprenant est ensuite intégré à un tridem dédié à son thème. Le cheminement est identique pour les 3 thèmes. Il comprend un parcours en 6 étapes.

Détaillons-le pour le thème 2, "*freedom*/liberté". La figure 1 aide à suivre la description de ce cheminement.

[2]Un certain équilibre entre les institutions devant être respecté, certains apprenants ont été affectés à un tridem suivant leur deuxième choix de thème. Un certain sentiment de frustration peut en résulter.

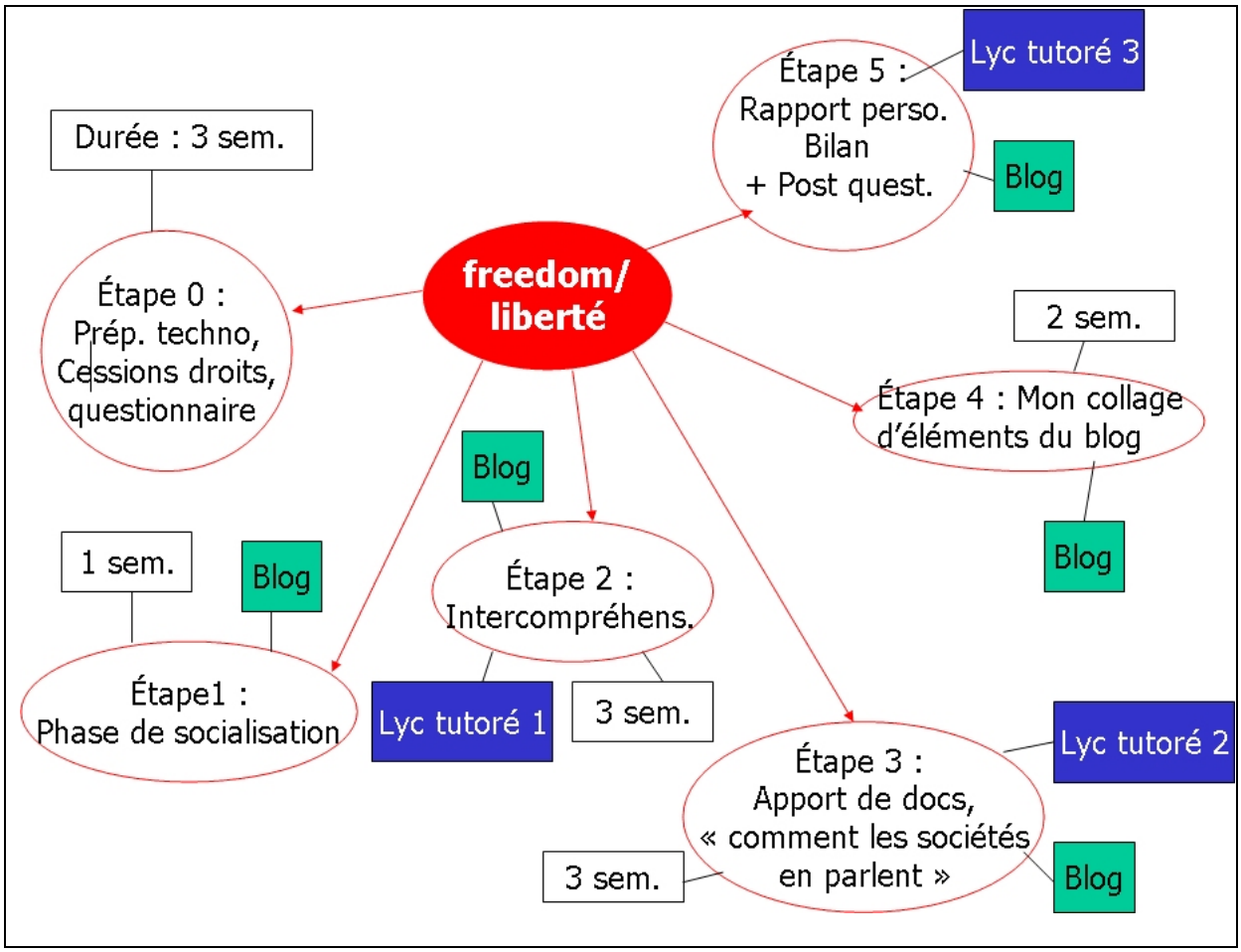

Figure 1 : Exemple de cheminement pour le thème "freedom/liberté"

L'étape 0 précède le début de la formation. C'est une période de 3 semaines, durant laquelle les participants vont s'approprier les différents outils de communication dédiés à la formation (première connexion et séance test sur *Lyceum* ; répondre à l'invitation de *Blogger* pour une première connexion au blogue général, remplir la partie "profil" du blogue), signer leur contrat de cession de droits, et compléter un pré-questionnaire. Arrêtons-nous sur ce pré-questionnaire : il comprend tout d'abord différents items de présentation de son identité et de sa biographie linguistique ("quelle(s) langue(s) utilisez-vous tous les jours ? A la maison, au travail, entre amis etc."; "depuis quand pratiquez vous [la langue-cible] ? Pratiquez vous régulièrement cette langue ?"). Puis vient une partie "compétence interculturelle", dans laquelle il est d'abord demandé, à travers différentes questions, si l'on a déjà participé à des activités "mélangeant des publics de différents pays ou différentes langues de travail". Chacun se positionne ensuite sur certaines phrases, selon une échelle de convention suivante : 0 signifiant "je ne suis pas du tout capable" et 3, "je suis tout à fait capable". Ces phrases sont partagées sous différents grands titres : "Interculturel", "Ouverture à l'autre et confiance en soi", "Représentation de la distance entre soi et l'autre", "Représentation de la formation avant son démarrage". Voici quelques exemples

concernant la partie "Interculturel" : "Si je suis dans une situation de communication avec une ou plusieurs personnes d'un autre pays que le mien, je suis conscient(e) de ma propre identité, de mes valeurs et mes représentations culturelles", "Si [ibid], je peux me mettre à la place de cette personne et envisager son point de vue" ou "Si [ibid], je sais gérer les malentendus qui résultent d'une mauvaise compréhension entre cultures".

Cette étape 0 est importante. Elle évite de perturber la formation par d'éventuels problèmes techniques individuels. Elle renvoie un bon indicateur de participation future. C'est à ce niveau qu'a ainsi été constaté la présence de seulement 4 apprenants de l'OU.

L'étape 1, relativement courte – une semaine - est celle de socialisation. L'environnement technologique est maintenant installé sur chacun des ordinateurs personnels et/ou institutionnels. Chaque apprenant appartient à un tridem dans lequel il est invité à écrire un message de présentation et à lire celui de ses nouveaux partenaires.

Avec l'étape suivante, nous entrons dans le cœur de la formation. C'est pourquoi nous avons choisi de la détailler particulièrement, ainsi que la suivante, en l'argumentant avec des extraits du scénario pédagogique correspondant au parcours "*freedom*/liberté", tel qu'il a été distribué aux apprenants.

L'étape 2 dure 3 semaines, comprend deux parties reliées à deux des savoirs, au sens de Byram (cf. section 1.1), **savoir-être** et **savoir-connaissance**. Une première session tutorée dans *Lyceum* y est prévue afin de travailler la compétence **savoir-être**. Cette étape s'intitule "Intercompréhension". Chacun se positionne sur ses propres racines culturelles ("Poster un court message décrivant à quelle communauté vous appartenez "), ainsi que sur le concept de liberté dans son pays ("Quelle est la valeur accordée à la liberté a) dans votre pays de naissance, b) dans la société dans laquelle vous vivez ? "). C'est à ce moment-là qu'a eu lieu la session *Lyceum*.

Dans la seconde partie de l'étape 1, le scénario invite chacun à trouver des exemples d'une pratique de la liberté dans son pays de naissance et/ou de vie ("Existe-t-il dans votre pays des organisations dédiées à la revendication ou à la protection de la liberté ? Lesquelles ? Qu'en pensez-vous ?").

Dans ces 2 parties, chacun a donc exprimé ce qui constitue sa représentation "interne" (son identité, sa vision sur des éléments de sa propre culture). Il a pu lire celles exprimées par les autres (qui sont pour ceux-ci aussi des représentations internes, mais qui constituent pour le premier des représentations "externes"). On demande alors à chacun de poster dans le blog une synthèse de ces représentations internes et externes et de réagir à celles des autres : "Comparez toutes les productions. Y a-t-il des similitudes ou des différences saillantes ? "

L'étape 3, intitulée "Comment les sociétés en parlent ?", est également composée de deux parties (qui correspondent respectivement aux compétences **savoir-comprendre** et **savoir-apprendre-et-faire**) et comprend une seconde session tutorée sur *Lyceum* à une date que chaque tridem doit négocier. Il s'agit d'approfondir le thème, mais en inversant les perspectives : les francophones rechercheront des textes fondateurs sur les autres pays à propos des *Declaration of Independance*, *US Constitution, Magna Carta, Rule Britannia* ; les anglophones eux sur des sujets comme *Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen*. Les auteurs des recherches sur ces textes en extrairont la notion de liberté mise en avant et la compléteront de citations, empruntées à des ouvrages historiques ou littéraires (toujours exprimées dans la L2). Chacun pourra donc réagir à la façon dont l'autre a exprimé sa vision concernant un point de la culture de l'autre (ce qui représente une représentation interne pour le premier et externe pour le second). À partir de là, dans la seconde partie de cette étape, les partenaires du tridem se mettent d'accord sur leurs définitions de liberté et de *freedom* (**savoir-apprendre-et-faire**).

L'étape 4, intitulée "Mon collage d'éléments du blogue" est une étape courte – une semaine -, pendant laquelle chaque participant va extraire de son blogue tridem et mettre côte à côte (coller) les productions, de lui et de ses partenaires, qui lui semblent suivre un fil, celui de la découverte/compréhension/discussion à plusieurs du thème choisi. De ces collages individuels, il sera fait une sélection par l'équipe pédagogique. Cette sélection, une fois en ligne, sera la base de l'étape suivante, étape de bilan. Cette quatrième étape correspond à la compétence **savoir-s'engager** de Byram.

L'étape 5 comprend donc une phase de bilan (dans le blogue et *Lyceum*). C'est aussi le moment proposé aux apprenants pour rendre un rapport personnel (obligatoire pour les apprenants de l'UFC, facultatif pour les autres), et aussi pour remplir un post-questionnaire. Le rapport individuel est semi-guidé : il a été demandé à l'apprenant de s'auto-évaluer sur sa participation (dans le blogue, *Lyceum*, et à propos du collage de l'étape 4) et de donner une évaluation personnelle sur la globalité de la formation (sont notamment ciblés les paramètres suivants : les objectifs de la formation, l'environnement technologique, la présence du tuteur, le fonctionnement du tridem). Le post-questionnaire comporte les mêmes grands titres que le pré-questionnaire afin d'obtenir un retour sur la formation.

3. Résultats quantitatifs

Le graphique de la figure 2 rend compte de la participation par institution des apprenants dans chaque blogue et signale les fusions de blogues.

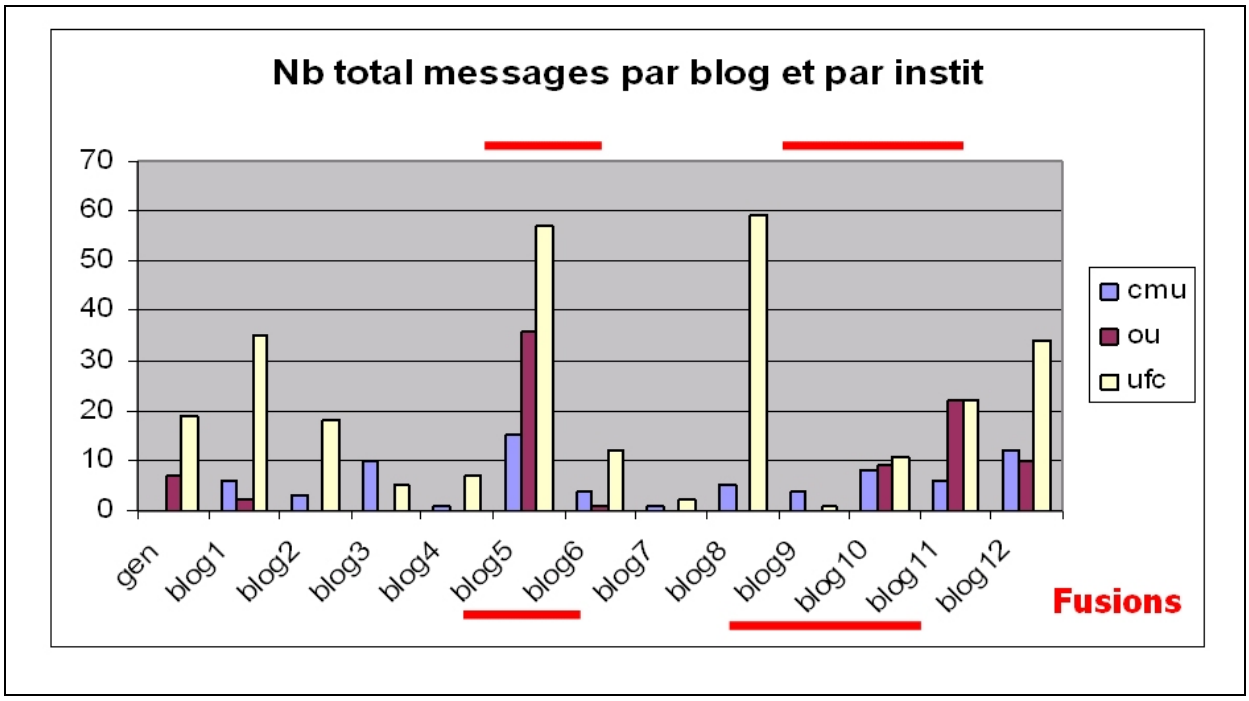

Figure 2 : Participation des apprenants par institution dans chaque blogue.

On remarquera une grande diversité de participation : certains blogues sont très actifs (blogues 5, 8 et 12) car ils ont un nombre total de messages nettement supérieur aux autres. Au contraire, d'autres blogues présentent un faible, voire très faible, nombre de messages (blogues 3, 4, 6, 7, 9). Pour pallier ce manque de participation et ne pas laisser isolés des membres actifs, le blogue 6 a rejoint le 5 (thème et tuteur sont identiques); idem pour le blogue 7 qui a rejoint le 8 ; enfin les 3 blogues 9, 10 et 11 ont fusionné dans les mêmes conditions. Toutes ces fusions ont eu lieu au même moment, au début de l'étape 2. Les blogues 3 et 4, peu participatifs, sont restés en l'état, du fait de l'absence d'éléments actifs appartenant à des institutions différentes.

La figure 2 fait ressortir le fait que ces disparités de participation s'expliquent d'abord en prenant en compte la variable institutionnelle. Les participants de l'OU, bien que très peu nombreux au départ, ont été très présents. Le groupe d'apprenants de l'UFC, public captif, a majoritairement participé. La participation des étudiants de CMU, captifs également, est nettement moins importante (disparité importante entre les individus). Cela peut s'expliquer par le statut optionnel des langues dans leur cursus universitaire d'ingénieurs scientifiques et techniques. Il n'y a pas eu de désengagement d'individus en cours de route, mais au contraire un manque d'engagement dès le départ. Ce déséquilibre inter-institutionnel a été en partie compensé par les fusions de blogues dans lesquels des manifestations notables de compétences interculturelles ont pu être observées par la suite, comme nous allons le voir maintenant.

4. Compétences observées, profils d'apprenants et discussion autour des résultats

Les messages, collages, rapports, questionnaires et sessions synchrones de 6 blogues (5, 6, 9, 10, 11, 12) ont été étudiés. Nous avons relevé au sein de ces productions des éléments verbaux permettant de les mettre en correspondance avec les différents types de compétences évoqués précédemment. Dans cette section, nous commençons par illustrer notre étiquetage à partir d'énoncés se rapportant aux compétences savoir-être et savoir-connaissance. Le lecteur trouvera en annexe des exemples pour les autres compétences. Tous se rapportent au thème "*freedom*/liberté" abordé dans les blogues 10, 11 et 12. Dans une deuxième partie de cette section, nous examinons les niveaux de participation et les manifestations de compétences par individu en les mettant en rapport avec les niveaux d'expérience interculturelle antérieure. Des ébauches de profils individuels sont discutées. La section se termine par l'examen d'un positionnement individuel qui a reçu peu d'écho des autres participants, peut-être par manque de réflexe tutoral.

4.1. Exemples de compétences observées sur le parcours "freedom/liberty"

Nous attirons l'attention du lecteur sur le fait que, le corpus ayant été anonymisé, tous les noms des apprenants sont codés, selon une convention négociée au sein de l'équipe pédagogique.

4.1.1. Savoir-être

Nous sommes au début de la formation. Lors de la première session *Lyceum* tutorée, `afo11_3` (une apprenante de l'OU faisant partie du tridem 11) et `amo12_3` (un apprenant de l'OU faisant partie du tridem 12) se retrouvent dans le lobby (partie de *Lyceum* faisant office de hall d'entrée). C'est leur première rencontre. `afo11_3` brise la glace et lance :

```
(1)
Bonjour, je m'appelle [nom de l'apprenante]. Et toi, tu t'appelles
comment ? Pardon, vous vous appelez comment ?
[Lyceum1, Lyceum, afo11_3, 10/10]
```

Ces deux apprenants ne savent pas qu'ils viennent de la même institution, et qu'ils sont tous les deux anglophones. Ce qui est intéressant ici, c'est de remarquer, d'une part, qu'`afo11_3` s'exprime d'abord en français, qui est sa langue-cible, ce qui montre un sens certain d'ouverture, et d'autre part, que cette apprenante se reprend, en changeant le "tu" par le "vous" pour se calquer aux normes de politesse françaises. Cette prise de parole est un bel exemple de la compétence de **savoir-être**, puisqu'elle montre une posture d'ouverture à l'autre et de réflexion par rapport à la culture-cible.

4.1.2. Savoir-connaissance

Toujours lors d'une première session tutorée sur *Lyceum*, mais regroupant deux autres blogues, une discussion propre à la première partie de l'étape 2 du scénario ("Que représente le mot « liberté » pour vous ?") s'engage entre les différents participants de cette session. Un apprenant de l'UFC appartenant au Tridem11, amb11_2, s'adresse à l'ensemble des participants :

```
(3)
What the difference between freedom and liberty ?
[Lyceum1, Lyceum, amb11_2, 09/10]
```

Puis, plus loin, s'adressant à une apprenante anglophone de CMU :

```
(4)
Pourquoi dit-on freedom of speech et statue of liberty ? Pourquoi
statue of liberty et pas statue of freedom ?
[Lyceum1, Lyceum, amb11_2, 09/10]
```

Cette intervention semble se rapprocher de la compétence de **savoirs**, puisqu'elle montre, comme dans la compétence précédente, une ouverture à l'autre et à sa culture, et l'appropriation des processus de communication dans la culture-cible, en l'occurrence ici la distinction sémantique entre deux mots synonymes.

4.2. Participation et manifestations de compétences mises en rapport avec l'expérience antérieure et ébauche de profils

Ici nous examinons la participation des individus des 6 blogues et les manifestations de leurs compétences en les séparant en 2 groupes : 1) les apprenants pour qui Tridem06 était la première expérience en groupes multiculturels (novices) ; 2) les apprenants qui avaient déjà l'expérience d'échanges multiculturels (experts), en tandem ou en travail d'équipe à visée pédagogique ou professionnelle.

Le tableau 1 fait ressortir la corrélation entre le niveau de participation (estimée à partir du nombre de messages postés dans le blogue, des présences aux séances Lyceum tutorées et de la remise du collage) et la variété des types de savoirs observés. Il semble y avoir un seuil de participation en dessous duquel nous n'observons pas chez l'apprenant, qu'il soit novice ou expert, certaines compétences. La participation des personnes au dessus de ce seuil est représentée par des lignes à fond bleu dans le tableau. On trouvera chez les apprenants novices qui ont peu participé (fond blanc) des manifestations des deux premiers savoirs, savoir-être et savoir-connaissance. De même, chez les apprenants experts ayant peu participé, la variété des types de savoirs reste limitée à 3, avec une prédominance des deux premiers types. En revanche, chez les apprenants plus participatifs, apparaissent des occurrences en

rapport avec la gamme quasi complète des savoirs, particulièrement les savoir-apprendre-et-faire et savoir-s'engager, ce dernier type s'observant surtout chez les experts.

	Nbre de msg blogue	Nbre de sess. Lyc.	Collage	Savoirs observ.
Apprenants novices				
afc05_2	22	2	oui	se,s,sc,sfa,sse
afb12_5	39	4	oui	se,s,sc, sfa
afc06_3	9	1	oui	se,s,sc,sfa
afg11_4	7	2	oui	se,s,sc
afc11_1	3	1	non	se,s
amc10_2	4	0	non	s
afc11_5	3	0	non	se,s
Apprenants experts				
afo11_3	22	3	oui	se,s,sc,sfa,sse
afb05_4	40	3	oui	se,s,sc,sfa,sse
amb06_2	28	2	oui	se,s,sc,sfa,sse
afo05_3	36	3	oui	se,s,sc,sfa,sse
amb10_3	6	1	oui	se,s,sc,sfa
amb11_2	11	3	oui	se,s,sc,sfa
amo12_3	10	2	non	se,sc,sfa
afc12_4	10	0	non	se,s,sc
amc09_6	8	0	non	se,s,sc
afo10_4	9	0	non	se
amc12_2	1	1	non	se
Participation des tuteurs				
Tutrice_Trid5,6	84	4		
Tuteur_Trid9à12	41	4		

Tableau 1 : Tableau récapitulatif des participations dans 6 tridems et des compétences observées. Légende des codes : se : savoir-être ; s : savoir-connaissance ; sc : savoir-comprendre ; sfa : savoir-faire-et-apprendre ; sse : savoir-s'engager.

Le tableau 2 indique le nombre d'occurrences de chaque savoir observé, par apprenant. Une case sur fond blanc correspond à l'intervalle de 0 à 2 occurrences pour une compétence. Le grisé fait ressortir celles les plus observées par apprenant. Nous avons grisé légèrement quand une compétence est apparue entre 3 et 5 fois ; plus intensément quand celle-ci a été observée plus de 5 fois. Les zones grises ne représentent pas les mêmes savoirs chez les experts et chez les novices. Ainsi chez les novices apparaissent majoritairement une concentration d'occurrences de savoir-être et savoir-connaissance. Chez ceux ayant déjà des expériences multiculturelles, les zones gris clair sont plus étendues avec une concentration sur savoir-connaissance, savoir-comprendre, savoir-apprendre-et-faire.

Les coloris de la première colonne du tableau font ressortir le type de savoir dominant observé chez chacun. On retrouve des profils d'apprenants novices liés aux savoir-être et savoir-connaissance, ainsi qu'une plus grande variété de profils chez les experts.

	se	s	sc	saf	sse
Apprenants novices					
afc05_2	4	3	1	1	1
afb12_5	11	6	2	1	0
afc06_3	1	3	1	1	0
afg11_4	6	1	1	0	0
afc11_1	2	1	0	0	0
amc10_2	0	2	0	0	0
afc11_5	1	1	0	0	0
Apprenants experts					
afo11_3	3	3	4	1	4
afb05_4	5	3	8	6	4
amb06_2	2	9	2	2	1
afo05_3	4	7	3	4	2
amb10_3	1	1	1	1	0
amb11_2	2	5	4	3	0
amo12_3	3	0	1	1	0
afc12_4	4	3	2	0	0
amc09_6	2	2	1	1	1
afo10_4	1	0	0	0	0
amc12_2	1	0	0	0	0
Total	53	50	31	22	13

Tableau 2 : Tableau récapitulatif du nombre d'occurrences observées, classées par compétences, pour chaque apprenant des 6 tridems analysés, et profils d'apprenants.

De ces deux tableaux, on peut induire une forme d'ordonnancement des compétences : les savoir-être et savoir-connaissance présents quasiment partout avec un nombre élevé d'occurrences. Cela semble être le point d'entrée dans les échanges interculturels. La manifestation des autres types de savoirs est en rapport avec une participation, un engagement plus important des individus. Quant à celui de savoir-s'engager, ce sont d'abord les apprenants ayant déjà des expériences interculturelles antérieures qui s'y aventurent. Peut-on parler de transferts de compétence entre des situations mobilisant des cultures, des langues et des enjeux différents ?

4.3. Un cas particulier : de la disparité du positionnement culturel et du rôle du tuteur

Alors que nous venons de brosser l'esquisse d'un développement quelque peu linéaire de la compétence interculturelle, attardons-nous ici sur un cas particulier qui, en apportant un

élément de disparité supplémentaire, interroge par le peu d'écho reçu de la part des participants. Il s'agit de l'apprenante francophone anonymisée sous le code afg11_4.

Dans son pré-questionnaire, celle-ci se présente comme "très consciente de ses racines culturelles". Dans sa biographie langagière, elle dit utiliser le français seul comme langue au quotidien. Un peu plus tard, dans l'étape 1, pour se présenter aux autres membres de son tridem, elle rédige et poste dans son blogue un message dont (5) est un extrait.

```
(5)
Je suis née à Port-au-Prince, la capitale politique, administrative et
culturelle de la République d'Haïti […]. Malgré la misère et la
pauvreté, les habitants de cette ville manifestent une certaine joie
de vivre et de gaieté. je suis restée dans cette ville jusqu'au debut
de mes études universitaires. Ensuite, j'ai poursuivi mes études
universitaires à Genève, Cité de la Paix et des grandes négociations
internationales et j'habite dans cette ville.
[Tridem11, blogue, afg11_4, 02/10]
```

Dans ce message, on apprend que cette apprenante est haïtienne, donc de culture et de langue maternelle créole. Au début de la séance *Lyceum* 1, à la question "Qu'est-ce que la liberté représente pour vous ? ", elle témoigne :

```
(6)
Au moment où j'ai laissé Haïti, y avait un problème d'insécurité, y
avait un coup d'état. […] Y avait des coups de feu. […], alors là je
euh, ça peut atteindre la liberté, notre propre liberté à nous. […]
Dans ce pays là, on pouvait pas parler de liberté d'expression comme
vous avez parlé tout à l'heure, […]. Mais quand je suis arrivée à
Genève, cette liberté-là, je voyais une grande différence parce que
déjà y avait pas ce problème d'insécurité. Et là, j'ai vu tout de
suite la grande différence, entre la liberté que j'ai, j'avais vécu en
Haïti, et celle que j'ai à Genève, en Suisse […].
[Lyceum1, Lyceum, afg11_4, 09/10]
```

Après ce tour de parole, le tuteur demande à chacun de choisir "un moment où vous vous êtes senti tout à fait libre". Quand arrive à nouveau le tour de l'apprenante en question, après une longue hésitation, elle prononce quelques mots en anglais :

```
(7)
Difficult to speak.
[Lyceum1, Lyceum, afg11_4, 09/10]
```

Quelle interprétation donner à cet énoncé ? S'agit-il d'une difficulté à s'exprimer en anglais – cependant le tuteur un peu plus loin lui propose de parler à sa convenance en anglais ou en français – ou d'un évitement de réponse ? Toujours est-il que cette disparité de positionnement sur le thème même du tridem, n'a pas été développée. L'apprenante en est restée essentiellement au premier stade de manifestations de compétence, celui de savoir-être (cf. tableau2).

Le constat peut sembler quelque peu paradoxal. L'expression de disparités de positionnement culturelles au sein d'un groupe endolingue est recherchée dès la première étape de notre scénario, et a bien été mentionnée en section 1.1. Toutefois cette expression est restée sans écho direct, non par indifférence des participants (comme en témoignent certains commentaires ultérieurs, cf. exemple 9 en annexe), mais parce que le groupe n'a pas réussi à intégrer cet aspect et d'enrichir ainsi le travail thématique sur la liberté.

En étudiant d'autres situations un peu similaires, il nous apparait qu'un mode approprié d'intervention du tuteur aurait pu permettre au groupe de réagir et de réfléchir à la façon de tenir compte de cette dimension supplémentaire de la diversité culturelle. Un des rôles du tuteur dans ce genre de formation devrait être celui d'accompagnant, intervenant ponctuellement et de façons ciblées, afin de verbaliser l'implicite et de solliciter le positionnement des participants. Ceci requiert sans doute une préparation spécifique de ces formateurs en vue de développer leur sensibilité à l'occurrence de tels phénomènes et de les aider à les gérer. Le contenu d'une telle préparation reste à imaginer.

5. Conclusion

Ces premières observations d'acquisition d'une compétence interculturelle, déclinée suivant le modèle inspiré, notamment, de Byram, demandent à être étendues. Le foisonnement des résultats pose la question de l'organisation des observables, voire de leur étiquetage en vue d'une plus grande lisibilité et traçabilité. L'analyse que nous avons présentée a été conduite par un seul chercheur. Il conviendrait de faire accomplir, par une deuxième personne, cet étiquetage afin d'apprécier la consistance de notre approche. Cet objectif est inscrit dans le planning à court terme de notre équipe.

D'un côté, le cas singulier posé en fin d'article nous pousse à approfondir notre modèle de référence, et à le croiser éventuellement à d'autres approches (Anderson 1999) : dans l'exemple exposé ici, la question de l'identité de l'apprenant croise les problématiques du statut de la langue seconde et de l'appropriation ou réappropriation d'une langue.

D'un autre côté, la fonctionnalité de ce modèle et sa pertinence au sein d'un scénario et d'un montage pédagogiques tournés sur l'interculturel, largement décrits ici, nous poussent à le confronter à d'autres situations EIEGL. A l'heure où nous écrivons débute la formation ECOFRALIN dans un nouveau contexte plurilingue (espagnol-français) et pluriculturel (Colombie-France). Dans tous les cas, l'intérêt de concevoir une préparation spécifique aux situations EIEGL, destinée aux tuteurs, s'affirme.

Le groupe exo-culturel dont les membres appartiennent à des institutions différentes constitue une des caractéristiques principales d'une situation d'EIEGL. Elle est susceptible d'offrir une expérience de vie dont pourront bénéficier un grand nombre d'étudiants et de futurs enseignants de langue en vue d'en faire des locuteurs interculturels. Avant même, ou à côté, des projets de mobilité qui ne concernent aujourd'hui qu'une petite minorité d'européens, ce type de formation peut être un cadre expérimental où se développe une partie de la compétence interculturelle au sens du CECR. C'est pourquoi organiser et étiqueter les observables discutés ici pourrait donner des éléments d'évaluation de cette compétence. Dans un but plus limité, le type de scénario développé ici permet à chaque apprenant de produire des matériaux pertinents qui auraient une place de choix dans son portfolio et témoigneraient de son vécu. Le postulat de transférabilité des compétences interculturelles d'une situation de contact avec une culture à une autre situation doit également être posé, afin de permettre à ce type de formations de se généraliser et à la recherche d'en apprécier la consistance.

Remerciements

Le projet Tridem n'aurait pu avoir lieu en 2006 sans le soutien de la British Academy (http://www.britac.ac.uk/) et la participation active de Bonnie Youngs et Chris Jones de Carnegie Mellon University, Elodie Vialleton et Tim Lewis de The Open University, et de Maud Ciekanski de l'Université de Franche-Comté. Qu'ils en soient vivement remerciés.

Références

Les liens Internet figurant dans cette section étaient valides en décembre 2007.

Bibliographie

Abdallah-Pretceille, M. (1996).*Vers une pédagogie de l'interculturelle*. Anthropos : Paris

Anderson, P. (1999). *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*. Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté.

André V. & Castillo, D. (2005). "The 'Competent Foreigner': A new model for foreign language didactics?". In: Preisler, B. et al. (dirs) *The Consequences of Mobility. Linguistic and Sociocultural Contact Zones*. Roskilde : Roskilde University. pp. 154-162 [http://www.ruc.dk/isok/skriftserier/mobility/mobility2/Andre_Castillo/]

Anquetil, M. (2004). "Les compétences interculturelles sont-elles des savoir-être ?". In (Zarate & Gohard-Radenkovic, 2004). pp 77-93.

Audras, I., Chanier, T. (2007). "Tridem, interactions à plusieurs à l'écrit – à l'oral et acquisition d'une compétence interculturelle dans une formation en langues en ligne". Dans Degache, C & Mangenot F. (Dir.), "Echanges exolingues via Internet et appropriation des langues-cultures", *Linguistique et Didactique des Langues, (LIDIL)* (36). [http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00157770]

Audras, I., Chanier, T. (2006). "Tridem et interaction à l'oral et à l'écrit dans une formation à distance en langue". *Actes conférence TICE 2006 (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement supérieur et l'Entreprise).* Toulouse. [http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00087737]

Belz, J.A. (2001). "Institutional and individual dimensions of transatlantic group work in network-based language teaching". *ReCALL*, 13 (2). Pp 213-231.

Byram M., Zarate G., 1995, *The Social and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching. A Compendium of work from the programme* "Language Learning for European Citizenship". Strasbourg : Conseil de l'Europe, 75p [voir aussi *Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, n° spécial, juillet 1998, pp. 70-96.]

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon : Multilingual Matters.

Chanier, T., Cartier, J (2006)."Communauté d'apprentissage et communauté de pratique en ligne : le processus réflexif dans la formation des formateurs", *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire (RITPU)*, vol.3, 3. pp. 64-82. [http://www.profetic.org/revue/IMG/pdf/RITPU-Vol_3_3.pdf]

Chanier, T., Vetter, A. (2006). "Multimodalité et expression en langue étrangère dans une plate-forme audio-synchrone". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, 9 (1), pp. 61-101. [http://alsic.u-strasbg.fr/v09/chanier/alsic_v09_08-rec3.htm]

Darhower, M. (2007). "A tale of two communities: group dynamics and community building in a Spanish-English Telecollaboration". *CALICO*, 24 (3). Pp 561-590.

Charlier, B. & Amaury, D.(2006). *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants*. L'Harmattan : Paris

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., 1. pp 55-102. [http://llt.msu.edu/vol5num1/furstenberg/]

Hauck, M. (2007). "Critical success factors in a TRIDEM exchange". *ReCALL*, 19 (2). Pp 202-221.

Henri, F. & Lundgren-Cayrol (2001). *Apprentissage collaborative à distance*. Presses de l'université du Québec : Sainte-Foy.

Jackson, J. (2003). "Critical incidents across cultures". *Archives du Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies.* CILT : University of Southampton. [http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/paper.aspx?resourceid=1426]

Kramsch, C., & Thorne, S. L. (2001). "Foreign language learning as global communicative practice". In D. Block & D. Cameron (Eds.), *Globalization and language teaching* (pp. 83-100). London: Routledge.

Kern, R. (2000). *Literacy and Language Teaching*. Oxford University Press : Oxford.

Lewis, T. & Walker, L. (dirs.) (2003). *Autonomous language learning in tandem.* Sheffield, Academy Electronic Publications

Liaw, M.-L. (2006). "E-learning and the development of intercultural competence". *Language Learning & Technology (LLT)*, vol. 10, 3. pp. 49-64. [http://llt.msu.edu/vol10num3/liaw/]

O'Dowd R. & Ritter M. (2006). "Understanding and working with "failed communication" in tellecollaborative exchange". *Computer Assisted Language Instruction Consortium Journal (CALICO Journal)*, 23 (3), pp. 623-642.

Py, B. (1995). "Interaction exolingue et processus d'acquisition". *Cahiers de l'Institut de Linguistique et des Sciences du Langage (ILSL)*, 7.

Salmon, G. (2000). *E-moderating. The key to teaching and learning on line*. Londres : Kogan Page.

Stickler, U. & Lewis, T. (2003). "Tandem Learning and Intercultural Competence. In (Lewis & Walker, 2003). Pp 93-104

Tardy, M. (1983). "De la réconciliation à la quotidienneté des relations interculturelles. Les échanges franco-allemands de 1963 à 1983". *Colloque OFAJ(Office Franco-Allemand de la Jeunesse)*, Paris, novembre.

Thorne, S.L. (2003). "Artifacts and cultures-of-use in intercultural communication". *Language Learning & Technology*, vol. 7, 2. [http://llt.msu.edu/vol7num2/thorne/default.html]

Vogt, K. (2006). "Can you measure attitudinal factors in intercultural communication? Tracing the development of attitudes in e-mail project. *ReCALL*, vol. 18, 2. pp 153-173.

Zarate, G. & Gohard-Radenkovic (dirs) (2004). *La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte*. Paris, Didier.

Logiciels

(Blogger, 2007). *Logiciel de blogue* . http://www.blogger.com

(Lyceum 2006). *Site présentant la plate-forme audio-graphique synchrone Lyceum*. http://kmi.open.ac.uk/projects/Lyceum/

Annexes

Dans cette partie, ont été ajoutés d'autres exemples de compétences observées, en plus de celles présentées dans la section 4.1.

Savoir-connaissance

Voici un exemple, dans lequel une apprenante de CMU appartenant au tridem 12 parle de ses origines :

```
(8)
I grew up in a family and neighborhood that was "upper-middle-class".
I mean that we didn't have problems with money. It isn't that we were
rich but I had everything I needed. But I think that maybe if you
asked someone who was not so lucky, who didn't have as many
opportunities, they might say that they didn't have as much freedom?
But also you should keep in mind that I am young and still a student
and I don't have a lot of experience in the world. I feel a little
naïve and without authority on this subject! This is why I said I was
"sheltered". I hope that is clearer, I will try and check more often
to answer more.
[Tridem 12, blogue, afc12_4, 23/10]
```

Dans ce message, l'apprenante fait preuve d'une certaine maturité quant à son point de vue sur la liberté. Bien qu'elle se qualifie de "naïve" lorsqu'elle caractérise son propos, elle est capable de le relativiser et d'en avoir une vision très objective. Ainsi, parce qu'ici elle fait preuve d'une prise de distance sur le processus de fabrication de sa pensée, elle témoigne de la compétence de **savoirs** de Byram.

Savoir-comprendre

Concernant cette compétence, nous avons choisi de présenter deux occurrences qui témoignent de l'habileté à comprendre une autre culture, ou un évènement d'une autre culture. Ainsi, dans la première session *Lyceum*, lorsqu'une apprenante (afg11_4) raconte un passage de sa vie où elle a été entravée dans sa liberté de parole et de mouvement pour cause de troubles politiques dans son pays (cf. paragraphe 5 de cet article), un apprenant de l'UFC appartenant au tridem 11 prend la parole :

```
(9)
Comme dit, on est devant un problème parce que liberté, ça veut dire
beaucoup de choses. Donc y a cette liberté qu'on vit au fond de soi,
euh y a la liberté simplement fondamentale, celle de pouvoir bouger,
celle de pouvoir aller où on veut en sécurité, euh que [afg11_4] vient
de nous décrire et qui est, qui est terrifiante […].
[Lyceum1, Lyceum, amb11_2, 09/10]
```

Par l'utilisation de l'adjectif "terrifiante", il rend compte qu'il a bien pris conscience de la teneur des propos de sa partenaire de tridem, et des conséquences que cette période a pu avoir sur sa vie.

L'exemple qui suit contient également des indices de compréhension de la culture de l'autre, preuve en est l'argumentation de l'auteur du message de blogue, apprenant de CMU faisant partie du tridem 10, sur une partie d'un message précédent sur laquelle il n'est pas d'accord :

```
(10)
En ce qui concerne des autres parallèles, je suis d'accord jusqu'à un
certain point à propos la nécéssité de la liberté du individu avant la
liberté d'une grande groupe comme un pays. Mais le concepte de
l'égalité de tous les hommes en fait comme principe du gouvernance est
assez récent. La Magna Carta a donné plusieurs droits précédents de
notre formes du gouvernance, mais seulement à l'aristocratie. Le
concepte est là. Il faut avoir des droits individus si l'état tire la
droit de gouverner au consent des individus. Mais des femmes et des
noirs n'ont pas reçu la droit de voter jusqu'à le 20e siècle ici. Ils
n'ont pas été des mêmes individus sous la loi. Ils n'ont pas eu tous
les droits civils, même la plupart des droits civils. Je suis d'accord
aussi que la liberté est relative. Cowboys and mountain men of the 19th
century would balk at the profound lack of liberty we all possess.
[Tridem10, blogue, amc09_6, 08/11]
```

Savoir-apprendre-et-faire

Cette compétence correspond à la deuxième partie de l'étape 3 du scénario. Après avoir lu les différentes contributions de ses partenaires, afo11_3 (une apprenante de l'OU faisant partie du tridem 11) envoie sa contribution pour la constitution à plusieurs d'une nouvelle définition de la liberté :

```
(11)
I think one thing that everyone in the blogue seemed to agree on was
that in order to be actively concerned about freedom/liberty, one has
to have a level of basic needs met. However, it could certainly be
argued that in the total absense of personal liberty, gaining freedom
is of paramount concern. (sorry it's all in English but my French for
this sort of discussion would be pretty poor!)
[Tridem11, blogue, afo11_3, 07/11]
```

Dans cette production, l'apprenante met bien avant ce qu'elle a retenu des diverses contributions qu'elle a lues. Dans sa définition, elle pense que chacun de ses partenaires de tridem se sent concerné par le concept de liberté, mais que pour en jouir véritablement, l'individu doit d'abord pouvoir être satisfait au quotidien de ses besoins de base. Ici, nous voyons que cette apprenante a bien compris et pris en compte les informations que ses partenaires lui ont transmises concernant la conception de la liberté dans leurs sociétés respectives. Elle sait réutiliser ces informations pour en proposer une synthèse. En cela, son message de blogue est à relier à la compétence de **savoir-faire** de Byram.

Par ailleurs, nous pouvons remarquer que le contenu linguistique de sa production nourrit une réponse à l'interrogation d'amb11_2 à propos de la distinction entre *freedom* et *liberty* dans la langue anglaise.

Nous ajoutons ici un autre exemple de compréhension de diverses opinions de partenaires de tridem, suivie d'une ouverture aux autres pour accord ou complément :

```
(12)
Bonjour à tous, Je pense que le premier parallèle entre nos
expériences de la liberté est plutôt heureux. […]. Le second parallèle
porte sur […] Enfin un troisième point commun me semble exister c'est
[…].
You, perhaps, aren't right with me in the similarities between our own
realization (feeling?) of freedom. It would be interesting to compare
our points of view. I think we could all agree with the two first
items, but the last one could be discussed. It may be on lyceum, if
someone would accept to try again with me. I'm on holidays this week,
and I'm waiting for a proposition (proposal ?); Friendly
[Tridem10, blogue, amb10_3, 30/10]
```

Ces deux parties sont d'autant plus distinctes ici que l'une est en français (intercompréhension) et l'autre en anglais (ouverture à la réaction de l'autre, invitation à prolonger la discussion dans un autre espace-temps).

Savoir-s'engager

Nous avons choisi de présenter cette compétence par la comparaison de deux postures d'apprenants. Regardons tout d'abord l'attitude d'amb11_2, un apprenant de l'UFC appartenant au tridem 11, qui fait l'inventaire des 'bons' et 'mauvais' membres de son tridem en écrivant dans son rapport réflexif :

```
(13)
Malheureusement, j'ai été déçu par les propos peu stimulants que je
trouvais dans mon blogue 11. […]  Afo11_3, seule, a publié
régulièrement […] alors qu'une étudiante [afc11_1] se contente de
publier une photo où elle apparaît fort jolie, en précisant : « This
is me », sans oublier d'énumérer combien elle a de frères et de sœurs,
et le nombre de neveux et de nièces dont elle est tante ! A partir de
là, elle est encore l'auteur d'un dernier petit texte, publier bien
plus tard, ne laissant aucune chance à ceux qui souhaitait interagir
avec elle autour du thème de la liberté.
[Tridem11, rapport réflexif, amb11_2, 13/12]
```

Nous avons volontairement fait apparaître le code de l'apprenante désignée comme "mauvaise" participante par amb11_2 parce que dans une production d'une autre apprenante, nous constatons que pour celle-ci afc11_1, en l'occurrence une apprenante de CMU appartenant au tridem 11, a eu un rôle bien différent à l'intérieur du tridem. Ainsi, dans son collage, afo11_3 (une apprenante de l'OU faisant partie du tridem 11) extrait de son blogue et colle les messages suivants, relatifs à l'activité de choix de citations proposée dans la première partie de l'étape 3 du scénario :

```
(14)
'He that would make his own liberty secure must guard even his enemy
from oppression; for if he violates this duty he establishes a
precedent that will reach to himself'. Paine, Thomas [afo11_3]
Pourquoi est-il si difficile, pour une grande partie des hommes,
d'admettre que leurs femmes sont aussi libres qu'ils le sont eux-mêmes
? [amb11_2]
On peut voir facilement en société que la plupart des gens croit à la
liberté faux. Ils croient que leur propre liberté est la plus
importante et ils oublient à respecter la liberté d'autres. Ils font
souvent les choses qu'ils désirent sans pensant sur la conséquence ou
si leurs actions enfreignent sur la liberté d'autres. [afc11_1]
[Tridem11, collage, afo11_3, 03/12]
```

Dans ce collage, nous pouvons repérer des extraits de messages de trois membres du tridem 11 : un d'afo11_3, l'auteure ; un d'amb11_2, l'auteur du rapport réflexif mis en exemple juste avant ; un d'afc11_1, l'apprenante de CMU qu'amb11_2 mentionne dans son rapport dans une perspective plutôt négative. Bien au contraire, ici, afo11_3 reprend un message de cette apprenante et la présente comme faisant partie de sa lecture et compréhension du fil directeur du blogue. Elle fait preuve, à nos yeux, de la compétence **savoir-s'engager** de Byram, en se

montrant capable de gérer les différends de participation et d'engagement de ses partenaires de tridem.

Abstract

This article belongs to two research areas, distance education and the development of intercultural competence in online multicultural groups exchanges. Recent publications proved the interest raised by such issues, and also the difficulty encountered. O'Dowd and Ritter found 10 criteria related to these difficulties. We discuss them and extract one particularly relevant, the pedagogical scenario, which we study here. The Tridem06 experiment is described with its scenario designed by a multi-institutional team and based on Byram's model of intercultural competence. When analysing the multimodal contents of the interactions, extracted from synchronous and asynchronous environments used by participants, we establish a correspondence with the five savoirs of the intercultural competence model. We finally approach a discussion about tutor's responsibility and awareness in multicultural groups exchanges with an example of failed learning.

Distance learning, tandem/tridem exchanges, intercultural competence, synchronous and asynchronous learning environments, multi-institutional pedagogical team.

Biographie

Isabelle Audras est titulaire d'un DEA en sciences cognitive et d'un doctorat en sciences du langage. Après deux années passées à l'Université de Franche-Comté en tant qu'ATER, elle est aujourd'hui chargée de mission à l'Apfée (Association pour Favoriser l'Egalité des chances à l'Ecole) et s'occupe de la mise en place du dispositif péri-scolaire et péri-familial Coup de Pouce Clé, auprès d'enfants de CP qui ont du mal à se mettre à l'apprentissage de la lecture/écriture.

Thierry Chanier est professeur des universités. Ses domaines d'enseignement et de recherche portent sur l'apprentissage des langues et les systèmes d'information et de communication, sur l'ingénierie de formation. Il étudie plus particulièrement les systèmes de formation à distance et les interactions en ligne sur des sujets tels que l'interculturel, le processus réflexif dans la formation des enseignants, le dialogue dans les environnements multimodaux. Il s'intéresse également à la structuration et aux modalités d'échanges entre chercheurs des corpus d'apprentissage (recueils des interactions, des productions des participants en situation d'apprentissage en ligne, accompagné des contextes pédagogiques et de recherche).

UFR SLHS, Université de Franche-Comté, 32 rue Mégevand, 25030 Besançon cedex
Courriel : Isabelle.Audras@univ-fcomte.fr, Thierry.Chanier@univ-fcomte.fr
Toile : http://mulce.univ-fcomte.fr